

**PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTELERDE YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ, ÖĞRETİM GÖREVLİSİ VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ**

Murat CULDUZ

HAZİRAN 2022

**PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTELERDE YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ, ÖĞRETİM GÖREVLİLERİ VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

MURAT CULDUZ

**EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DALINDA
DOKTORA DERECEŚİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

HAZİRAN 2022



T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZ SAVUNMA ONAY FORMU

Adı Soyadı	
Öğrenci No	
Program Adı	
Tezin Adı	
Tez Savunma Tarihi	

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet ÖNCÜ
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Doktora tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

Doktora Tez Savunma Jürisi		
Tez Sınav Jürisi	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı		
Tez İzleme Komitesi Üyesi		
Tez İzleme Komitesi Üyesi		
Üye		
Üye		



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Murat CULDUZ

İmza :

ÖZET

PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTELERDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ, ÖĞRETİM GÖREVLİSİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Culduz, Murat

Eğitim Teknolojisi Doktora Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şirin Karadeniz

Haziran 2022, 119 sayfa

Bu araştırmanın amacı, küresel Covid-19 pandemi koşullarında Türkiye üniversitelerinde dil öğretiminin paydaşları olan üniversite rektörleri, Yabancı Diller Yüksekokul (YDYO) Yöneticileri ve Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UZEM) müdürleri ve Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde bulunan illerdeki vakıf ve devlet üniversitelerinin hazırlık bölümlerinde görev alan İngilizce Öğretim Görevlileri ile eğitim gören öğrencilerin yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçiş sürecinde karşılaştıkları zorlukların, fırsatların ve çevrimiçi eğitimle ilgili genel görüşlerinin tahlilidir. Çalışmaya katılan 3 rektör (N= 3), 4 UZEM (N= 4), 13 YDYO (N= 13) müdürünün görüşleri röportaj yoluyla; 323 öğretim görevlisi (N= 323) ve 652 öğrencinin (N= 652) görüşleri ise çevrim içi anket yoluyla alınmıştır. Araştırma karma yöntem üzerine kurulmuş, rektör, UZEM ve YDYO yöneticilerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme, öğretim görevlisi ve öğrencilerin görüşleri ise anket aracılığıyla alınmıştır. Görüşme sonuçları ile anket verileri değerlendirilmiş ve ilişkilendirilmiştir. Buna göre, üniversitelerin İngilizce hazırlık bölümlerinde görev alan öğretim görevlilerinin görüşleri ile öğrencilerin çevrim içi eğitim ile ilgili görüşleri birbirine zıtlık göstermektedir. Öğretim görevlilerinin sürece dair görüşlerinin öğrencilere kıyasla nispeten daha memnun olmalarında yönetici kararlarının etkisinin olup olmadığı incelenmiş ve kapsam olarak kısıtlı denilebilecek ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretim görevlileri ve öğrenciler, yöneticilerin aldığı kararlar

doğrultusunda şekillenen çevrim içi eğitim öğretim ve ölçme değerlendirme yöntem ve programlarının yetersiz olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Bir diğer sonuç ise üniversitede yönetim organlarında yer alan katılımcılar ile öğrencilerin yüz yüze eğitime daha sıcak baktığı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Çevrimiçi Eğitim, Teknoloji Kabul Modeli, İngilizce Hazırlık Programları, Görüşler



ABSTRACT

THE VIEWS OF MANAGERS, INSTRUCTORS, AND STUDENTS ABOUT FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATION DURING THE PANDEMIC

Culduz Murat

PhD Program in Education Technologies

Supervisor: Prof. Dr. Şirin Karadeniz

June 2022, 119 pages

The aim of this research is to study the challenges, opportunities and general views of university rectors who are the stakeholders of language teaching in Turkish universities, the directors of the School of Foreign Languages (YDYO) and the directors of the Distance Education Application and Research Center (UZEM) along with English Instructors and students who are the stakeholders of language teaching in Turkish universities in the conditions of the global Covid-19 pandemic. The participants are from foundation and state universities in various regions of Turkey. While views from 3 rectors (N= 3), 4 UZEM (N= 4), and 13 YDYO (N= 13) directors were obtained through interviews; opinions of 323 lecturers (N= 323) and 652 students (N= 652) were obtained through an online survey. The research was based on the mixed method, and the reflections of the rectors, UZEM and YDYO administrators were obtained through semi-structured interviews. In addition, the lecturers and students were surveyed online. Interview results and survey data were evaluated and correlated. Accordingly, the opinions of the lecturers and students about online education emerge contradictory results. It has been examined whether the decisions of the administrators have an effect on the fact that the views of the lecturers about the process are relatively more satisfied than the students, and it could be concluded that the relationships can be described “limited”. Lecturers and students are congruent with the conclusion that training and assessment and evaluation methods and programs in

online education, which are shaped in line with the decisions taken by the administrators, are insufficient. Another result reveals the fact that the participants in the administrative bodies of the university and the students look more favorably towards face-to-face education.

Keywords: Covid-19, Online Education, Technology Acceptance Model, English Preparatory Programs, Views





Anneme, babama ve aileme

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Prof. Dr. Şirin KARADENİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu süreçte her zaman yanımda olan, maddi manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli eşim Emine Culduz'a ve çocuklarıma teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

İNTİHAL	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İTHAF	viii
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
Bölüm 1: Giriş	1
1.1 Kuramsal Çerçeve	1
1.2 Problem Durum	3
1.3 Çalışmanın Amacı	5
1.4 Çalışmanın Önemi	8
1.5 Tanımlar	9
Bölüm 2: Alanyazın Taraması	10
2.1 Alanyazında Yetersiz ve Eksik Bırakılan Kısımlar	10
2.2 E-öğrenme Tarihçesi	10
2.3 Yükseköğretimde E-Öğrenme	11
2.4 Yüksek Öğretimde E-Öğrenme Platformları	15
2.5 E-Öğrenmenin Etkinliği, Yararları ve Zorlukları	17
2.6 Sürekli Eğitimde E-öğrenme Pedagojisi	20
Bölüm 3: Yöntem	23
3.1 Araştırma Modeli	23
3.2 Evren ve Katılımcılar	25
3.2.1 Evren.	25
3.2.2 Katılımcılar.	31
3.3 Verilerin Toplanması	34
3.3.1 Veri toplama araçları	34
3.3.1.1 Yarı yapılandırılmış görüşme	34
3.3.1.2 Anket.	35
3.3.2 Veri toplama işlemleri.	37

3.3.3 Veri analiz işlemleri.....	38
3.3.3.1 Nitel veri analizi.	38
3.3.3.2 Nicel veri analizi.	38
3.3.4 Geçerlik ve güvenirlik.	39
3.3.4.1 Yarı yapılandırılmış görüşme güvenirlik ve geçerliği.....	39
3.3.4.2 ÖGBA ve ÖBA güvenirlik ve geçerliği.	40
3.4 Sınırlamalar	41
Bölüm 4: Bulgular.....	43
4.1 Nitel Bulgular	43
4.1.1 Üniversite rektör, UZEM ve YDYO müdürlerinin çevrimiçi eğitime geçiş süreciyle ilgili görüşlerine ait bulgular.....	45
4.1.1.1 Pandemi sürecini anlama.....	45
4.1.1.2 Pandemi sürecine adaptasyon.....	49
4.1.1.2.1 Zorluklar.	49
4.1.1.3 Pandemi sürecini iyileştirme.	53
4.1.1.3.1 Fırsatlar.....	53
4.2 Nicel Bulgular	57
4.2.1 Öğretim görevlilerinin çevrimiçi öğretimle ilgili bakış açılarına dair bulgular.	57
4.2.1.1 Öğretim görevlilerinin eğitim verdikleri üniversitenin statüsüne göre çevrimiçi öğretime bakış açılarına dair bulgular.....	62
4.2.2 Öğrencilerin çevrimiçi öğretime karşı bakış açılarına dair bulgular.	63
4.2.2.1 Öğrencilerin çevrimiçi öğretim ile ilgili genel bakış açılarına dair bulgular.....	63
4.2.2.2 Öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitenin statüsüne göre çevrimiçi öğretime bakış açılarına dair bulgular.....	67
Bölüm 5: Sonuç ve Tartışma.....	69
5.1 Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulguların Tartışılması.....	69
5.1.1 Pandemi sürecini anlama.	69
5.1.2 Karşılaşılan zorluklar.....	71
5.1.3 Fırsatlar ve iyileştirmeler.	76
5.2 İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulguların Tartışılması	81
5.2.1 Algılanan kullanım kolaylığı.	82
5.2.2 Algılanan kullanışlılık.....	85

5.3 Pedagojik Etkiler	88
5.4 Sonuçlar.....	89
5.5 neriler.....	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	105
A. Onay	106
B. Rektörler, UZEM ve YDYO Müdürleri İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	108
C. Öğretim Görevlisi Anket Soruları	111
D. Öğrenci Anket Soruları.....	115



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Katılımcıların Üniversite Durumlarına Göre Dağılımı.....	31
Tablo 2 İngilizce Öğretim Görevlisi Katılımcıların Demografik Özellikleri	33
Tablo 3 İngilizce Hazırlık Okullarında Eğitim Gören Öğrencilerin Dağılımı.....	34
Tablo 4 ÖGBA ve ÖBA Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	39
Tablo 5 Kod, Kategori ve Tema Sayıları ile Değerbiçici Uyum Değeri.....	40
Tablo 6 ÖGBA ve ÖBA Güvenirlilik Değerleri	41
Tablo 7 Öğretim Görevlilerinin Çevrimiçi Eğitime Karşı Bilişsel Bakış Açısına Ait Değerler.....	58
Tablo 8 Öğretim Görevlilerinin Çevrimiçi Eğitime Karşı Davranışsal Bakış Açısına Ait Değerler	60
Tablo 9 Öğretim Görevlilerinin Çevrimiçi Eğitime Karşı Duyuşsal Bakış Açısına Ait Değerler.....	61
Tablo 10 Öğretim Görevlilerinin Görev Aldıkları Üniversite Durumları Açısından Çevrimiçi Öğretime Karşı Bakış Açıları Arasındaki Fark Değerleri.....	62
Tablo 11 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretime Karşı Bilişsel Bakış Açılarına Dair İstatistikler.....	64
Tablo 12 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretime Karşı Davranışsal Bakış Açılarına Dair İstatistikler.....	66
Tablo 13 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretime Karşı Duyuşsal Bakış Açılarına Dair İstatistikler.....	67
Tablo 14 Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Üniversite Durumları ile Çevrimiçi Öğretime Karşı Bakış Açıları Arasındaki İlişki Değerleri.....	68
Tablo 15 Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Üniversite Durumları Açısından Çevrimiçi Öğretime Karşı Bakış Açıları Arasındaki Fark Değerleri.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Gerekçeli eylem teorisi (TRA).....	1
Şekil 2 Teknoloji Kabul Modeli (TAM)	2
Şekil 3 Araştırma deseni	25



KISALTMALAR LİSTESİ

A	Attitude
AU	Actual Use
BI	Behavioural Intention
BTE	Bilgisayar Tabanlı Eğitim
Covid-19	Coronavirus Disease of 2019
ÖBA	Öğrenci Bakış Açısı
ÖGBA	Öğretim Görevlisi Bakış Açısı
PEU	Perceived Ease of Use
PLATO	Programmed Logic for Automatic Teaching Operations
PU	Perceived Usefulness
TAM	Technology Acceptance Model
TRA	Theory of Reasoned Action
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
URAP	University Ranking by Academic Performance
UZEM	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
YDYO	Yabancı Diller Yüksekokulu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

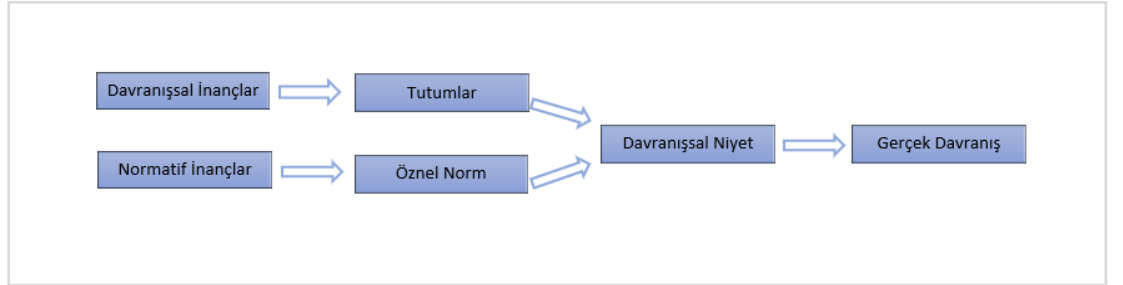
Bölüm 1

Giriş

1.1 Kuramsal Çerçeve

Teknolojinin giderek artan gelişimi ve kullanıcıların özel ve profesyonel yaşamlarına entegrasyonuna rağmen bu olgunun yaşamın her katmanında kabulü veya reddi hala açık bir soru olmaya devam etmektedir (Marangunić ve Granić, 2015). Çeyrek asırdan fazla bir süre önce ilk ortaya çıkışından bu yana teknoloji kabul modeli (Technology Acceptance Model, TAM) ile ilgili çok sayıda çalışma, modelin teknoloji kabulü alanında popülerliğini açıkça göstermektedir (s.81). Akılcı eylemin psikolojik teorisi ve planlı davranış teorisinden kaynaklanan TAM, teknolojinin potansiyel kabulüne veya reddedilmesine yönelik insan davranışının tahmin edicilerini anlamada kilit bir model haline gelmek üzere geliştirilmiştir.

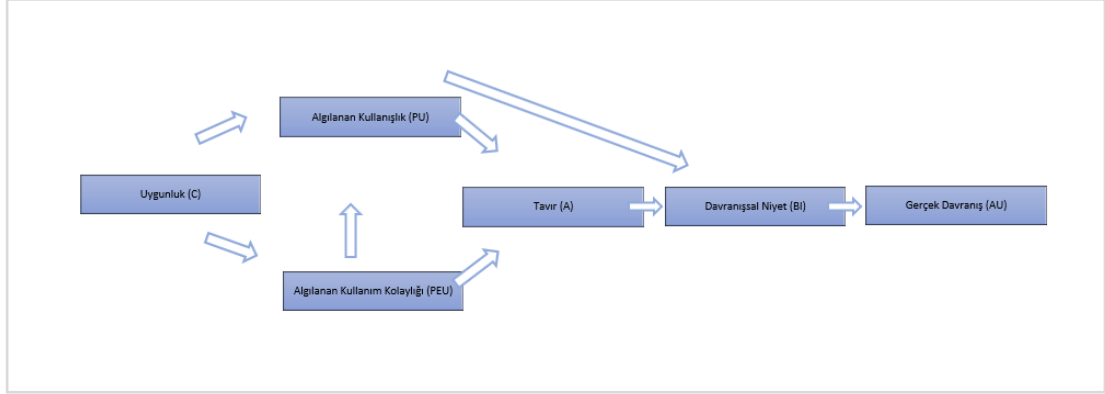
Teknoloji kabul modeli (TAM) ilk olarak Davis (1989) tarafından psikoloji araştırmalarında gerekçeli eylem teorisine (Theory of Reasoned Action, TRA) (Fishbein ve Ajzen, 1975) dayalı olarak oluşturulmuştur. TRA, bireysel davranışın davranışsal niyet tarafından yönlendirildiğini, burada davranışsal niyetin, bireyin davranışa yönelik tutumunun ve davranışın performansını çevreleyen öznel normların bir işlevi olduğunu öne sürer. Başka bir deyişle, kişinin davranışı ve davranma niyetinin, kişinin davranışa yönelik tutumunun ve davranış hakkındaki algılarının bir işlevi olduğunu belirtir. Bu nedenle davranış hem tutumların hem de inançların işlevidir. TRA, aşağıdaki Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Gerekçeli eylem teorisi (TRA)

Bunun yanısıra, TAM, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan teknolojinin faydasının, teknolojiyi kullanmaya yönelik kullanıcı tutumunun, sonraki davranışsal

niyetlerin ve fiili kullanımın yordayıcıları olduğunu öne sürmektedir (Masrom, 2007). Algılanan kullanım kolaylığının da teknolojinin algılanan kullanılabilirliğini etkilediği düşünülmüştür. Şekil 2, TAM'ın orijinal versiyonunu göstermektedir (Davis, 1989).



Şekil 2. Teknoloji kabul modeli (TAM)

TAM, kelime işlemciler (Davis ve diğ., 1989), elektronik tablo uygulamaları (Mathieson, 1991), e-posta (Szajna, 1996), web tarayıcısı (Morris ve Dillon, 1997), teletıp (Hu ve diğerleri, 1999), web siteleri (Koufaris, 2002), e-işbirliği (Dasgupta, Granger ve McGarry, 2002) ve Blackboard (Landry, Griffeth ve Hartman, 2006) gibi bilgi teknolojisinin kullanıcı kabulünü test eden çok sayıda çalışmada uygulanmıştır. Bu çalışmada ise e-öğrenme, bir bilgisayar arayüzü aracılığıyla öğrencilere bilgi sağlama ve öğrencilerle etkileşim kurma misyonunu yerine getirmede internet ve web teknolojisini kullanan bir sistem olarak düşünülmüştür.

TAM'de algılanan kullanılabilirlik, kullanıcının teknolojiyi kullanmanın iş performansını iyileştireceğine inandığı dereceyi ifade ederken, algılanan kullanım kolaylığı, teknolojiyi kullanmanın ne kadar zahmetsiz olacağını algıladığı anlamına gelir (Masrom, 2007). Her ikisi de, kullanıcının teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumunu etkileyen farklı faktörler olarak kabul edilir, ancak algılanan kullanım kolaylığının da algılanan faydayı ve teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumu etkilediği varsayılır (s.3). Son olarak, teknolojiyi kullanmaya yönelik böyle bir tutum, o teknolojiyi kullanmaya yönelik davranışsal niyeti belirler. Gerçek davranış hariç tutulduğunda yukarıda şeması verilen süreç azaltılmış bir TAM modelidir (s.3). TRA'nın (Gerekçeli Eylem Teorisi) (Fishbein ve Ajzen, 1975) varsayımlarına dayanan bu model, bir sistemin kabul sürecini 5 yapı aracılığıyla karakterize eder:

Algılanan kullanıl lılık (PU): PU, “olası kullanıcının belirli bir uygulama sistemini kullanmanın örgütsel bağlamda iş performansını artıracaaına dair öznel olasılığı olarak tanımlanır” (Davis, Bagozzi ve Barsaw, 1989, s.985).

Algılanan kullanım kolaylığı (PEU): "Muhtemel kullanıcının hedef sistemin zahmetsiz olmasını beklediği dereceyi ifade eder" (Davis ve diğ., 1989, s.985).

Kullanıma yönelik tutum (A): TRA'da önerilen tanıma dayanarak, “bireyin hedef davranışı gerçekleştirme konusundaki olumlu veya olumsuz duygularını (değerlendirici duygulanım)” ifade eder (Davis ve diğ., 1989, s.984).

Davranışsal niyet (BI): TRA'dan inşa edilen başka bir kavram, “kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirme niyetinin gücünün bir ölçüsü”, bu durumda bir IS'nin kullanılması olarak düşünülür (Davis ve diğ., 1989, s.984).

Gerçek kullanım (AU): IS'nin fiili kullanım düzeyi.

Bu çalışmanın da teorik çerçevesini oluşturan TAM, eğitim alanında, teknoloji benimseme süreçlerini araştırmak için kullanılan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle e-öğrenme ve yüksek  ğretim alanında, tüm eğitim seviyelerindeki öğretmenler ve öğrencilerle yapılan araştırmalarda kullanımının önemli örneklerini bulmak mümkündür (Sanchez-Prieto, Olmos Miguelanez ve Garc a-Penalvo, 2016a). Covid-19 pandemisinden önce de teknoloji kabulünün gelişen ve değişen dünyada eğitim a ışısından önemli bir unsur olduğu kanıtlanmıştır (Chen, Looi ve Chen, 2009). Bu kanıtlara dayanarak çalışmanın teorik  er evesi, Covid-19 pandemi sürecinde yaygınlaşan çevrim içi eğitimin kabulü ve buna bağlı ortaya çıkan görüşler üzerine kurulmuştur.

1.2 Problem Durum

Dünya Sağlık  rg t  verilerine göre 29 Aralık 2019'da  in'in Wuhan kentinde çıktığı saptanan ve yayılma hızı yüksek olan Covid-19 (Corona Virus Disease) tüm ülkeleri tehdit altında bırakarak insanlığı hayatın tüm alanlarında yeni çözüm arayışlarına itmiştir. Saptanan bu vaka karşısında DSÖ (Dünya Sağlık  rg t ), küresel Pandemi ilan ederek tüm devletleri uyarmış ve bu uyarı neticesinde hükümetler salgının kontrol altına alınması için sokağa çıkma yasakları, ev karantinaları, sıkıyönetim ve sosyal mesafenin korunması gibi çeşitli tedbirler almak zorunda kalmıştır. Pandemi sürecinin başlamasıyla küresel ölçekte devam eden gündelik yaşam olağanüstü koşulların hakimiyeti neticesinde başka bir boyuta evrilerek gerek eğitim

gerekse diğer tüm sektörleri önemli ölçüde tesir altında bırakmıştır. Bu sektörler içinde sağlıktan sonra en çok etkilenen sektör eğitim sektörü olmuştur (TÜBA, 2020; Zhong, 2020; Macit, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020: 144).

COVID-19 virüsünün tüm dünyayı etkisi altına alacak gibi görünen bir pandemi olarak kabul edilmesinin ardından çoğu ülke yönetimleri ani bir karantina uygulamasına başvurmuşlardır. Eğitim sektörü de diğer tüm küresel sektörler gibi bu dikkat çekici derecede ani gelişmelere karşı kayıtsız kalamamış ve derinden etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Genç kuşakların şimdiye kadar tanık olunan en trajik geçişin eşiğinde olduğu bu durumda, çoğu ülke çevrimiçi eğitime geçmiş ve eğitimin temel bileşenleri olan öğretim elemanları ve öğrencilerden bu ani değişimlere ayak uydurmaları istenmiştir (UNESCO, 2020). İlk olarak insanların hayatlarını korumaya yönelik adımlar öncelikli hale gelmiş ve çevrimiçi eğitimin daha sürdürülebilir olacağı düşünülmüş yaygınlaşması sağlanmıştır. Bununla birlikte, Amemado'ya (2020) göre, zamanla çevrimiçi talimatlar hayata geçtikçe, öğretmenlerin ve öğrencilerin tahmin edilenden çok daha fazla zorluğa maruz kalacağı teorisi, göreceli olarak bilinmezlikten dünya çapında bir gerçeğe dönüşmüştür.

13 Mart itibarıyla Türkiye, virüsün yayılmasını durdurmak için eğitim kurumlarının yüz yüze faaliyetlere kapılarını kapattığı ülkeler arasında yer almıştır. Alternatif bir kanal olarak kurumların çoğu, öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Pandemi sürecinin getirmiş olduğu uzun süreli izolasyonda kalma zorunluluğu üniversite yöneticileri, öğretim görevlileri ve öğrenciler için depresyon ve kaygı bozukluğu gibi psikolojik sonuçlara neden olmuştur (Li ve diğerleri, 2020; Selçuk ve Şükriye, 2020). Bunların yanı sıra pandeminin eğitim sektöründe zorunlu kıldığı çevrimiçi eğitimin uygulanması sırasında bağlantı sorunları, zayıf altyapı olanakları, içerik ve kaynak eksikliği, öğrencilerin derslere katılma durumu, derslerin verilme şekli, kullanılan platformların verimliliği, sınavların, projelerin ve uygulamalı derslerin uygulanması gibi fiziksel zorlukların da ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Amemado, 2020). Yaşanılan bu olumsuz gelişmelere rağmen tümüyle değişen eğitim sisteminin üniversite seviyesinde yönetici, öğretim görevlisi ve öğrencilere fırsatlar sunduğu gerçeği de göz ardı edilemez. Bu gelişmeler ışığında ortaya çıkan olumsuzluklar ve fırsatların, üniversite seviyesinde yöneticilerin karar alma süreçlerini ve bu karar süreçlerinin öğretim görevlileri ve öğrencilerin gözünden yansımalarını tahlil etmek kaçınılmaz olmuştur.

Özetlemek gerekirse, ani değişiklikler bağlamında, dünya genelinde en az 188 ÷lkede en az 1,6 milyar insanın hayatı etkilenmiştir (UNESCO 2020). Eğitim sektörü de bu ani değişimlere karşı bağışıklığı olmayan sektörlerden biridir. Belirsizliklere ve zorluklara rağmen, en son krize yanıt olarak bir eğitim modelinin yürürlüğe konması sürmekte ve çoğu ÷lke iş birliği içinde eğitimdeki aksaklıkları fırsata çevirmek için çeşitli planlar da ortaya koymaktadır. Bu çalışma, özellikle Coronavirus pandemisi esnasında Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde rektör, Yabancı Diller Yüksekokul (YDYO) ve Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UZEM) müdürü olarak görev yapan öğretim görevlilerinin sürece ilişkin genel görüşlerini incelemektedir. Buna ek olarak, bu görüşler ışığında alınan kararların yine Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde görev alan öğretim görevlileri ile eğitim gören öğrencilerin yaklaşımlarına olan yansımalarını tahlil etmektedir.

1.3 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın kaleme alındığı anın verileri ışığında DSÖ’nün 31 Aralık 2020 rakamlarına göre Covid-19 Pandemisinden dolayı hayatını kaybedenlerin toplam sayısı küresel ölçekte 1,8 milyondur. Yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitimde de 200 milyon can kaybına sebebiyet veren Kara Veba’dan sonra Covid 19 ikinci en büyük değişim öncüsü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte dünyanın hemen hemen tamamında yeni Koronavirüs hastalığının (COVID-19) yayılmasını sınırlamak amacıyla okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde eğitim kurumları hızla kapatılmıştır. Dünyada Yaklaşık 1,58 milyar öğrenci (kayıtlı öğrencilerin %91,4’ü) için öğrenim faaliyetleri tamamen durdurularak, hemen hemen tüm eğitim kurumları uzaktan eğitim alternatiflerini kullanmaya mecbur kalmıştır (ILO, 2020). Tüm dünyada bir milyardan fazla öğrenci sınıf içi eğitimden uzaklaşmak zorunda kaldığından ortaya çıkan bu eksikliği telafi etmek için otoriteler/yetkililer tarafından uzaktan eğitim platformları bir çözüm olarak üretilmiş ve bu sürecin eğitim üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirilmeye çalışılmıştır. Tüm dünyada bu plansız, beklenmedik pandemi sonucunda sınıf içi eğitimin sona ermesi, evlerinde karantinada olan öğrencilere eğitimin götürülmesi zorunluluğu, uzun yıllardır hayatımızda olan ama yüz yüze eğitimle eş niteliği birçok araştırmaya konu olan “çevrimiçi eğitim” tüm insanların ilgilenmek ve kullanmak zorunda olduğu bir konu haline gelmiştir.

Çevrimiçi eğitim zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın örgün eğitime alternatif olarak doğan ve günümüzde teknolojinin de bütünleştirildiği eğitim öğretim sistemidir (Uşun, 2006; 210-228; Yamamoto ve Altun, 2020). Ayrıca belirtmek gerekir ki uzaktan eğitim süreci sanıldığıının aksine yeni bir uygulama değildir. Öyle ki, bazı akademisyenlere göre bu sürecin kökeni Hristiyanlığı bir imparatorluk dini haline getiren Pavlus'un 1700'lü yıllarda Korintlilere yazdığı mektuplara kadar uzanmaktadır. Bu mektuplardan sonra uzaktan eğitim, öğreten ile öğrenen arasındaki araçların değişmesi ile hep var olmuştur. Günümüzde her seviyedeki okullardan, çok uluslu şirketlere kadar neredeyse tüm kurumların çevrimiçi eğitim programları vardır ve bu anlamda ülkemizde de yıllardır kullanılan sistemlerdir. Türkiye'de yukarıda da bahsedildiği gibi uzaktan eğitim Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim gibi, dil öğretim programları yanı sıra birçok sertifika programları için yıllardır kullanılmaktadır.

11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından küresel ölçekte pandemi olarak ilan edilen bu olağanüstü durum karşısında, uzaktan eğitim yol haritası YÖK tarafından 17 Mart 2020 de belirlenmiştir. Üniversitelerin içerik ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla başta Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin ders havuzlarında yer alan, dijital ortamdaki bütün derslerin, 23 Mart haftasından itibaren YÖK bünyesinde oluşturulan YÖK Dersleri (Yükseköğretim Kurumları Dersleri) adı verilen ara yüzle açık erişime açılması ve diğer üniversitelerin dijital ders malzemelerinin de bu havuza ilave edilmesi kararlaştırılmıştır. YÖK, üniversitelerde dönem sonu sınavları ile bu eğitim ve öğretim yılına ait diğer sınavların yüz yüze gerçekleştirilemeyeceği, üniversite yönetimlerince tercih edilecek "dijital imkânlar" veya "ödev, proje gibi alternatif yöntemler uygulanarak" yapılacağı bildirilmiştir (Bkz. YÖK Kurul Kararları 2020).

Bu gelişmeler ışığında, araştırmanın amacı, küresel Covid-19 pandemi koşullarında Türkiye üniversitelerinde dil öğretiminin paydaşları olan üniversite rektörleri, Yabancı Diller Yüksekokul (YDYO) Yöneticileri ve Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UZEM) müdürleri ve Türkiye'nin çeşitli illerindeki üniversitelerin hazırlık bölümlerinde görev alan İngilizce Öğretim Görevlileri ile eğitim gören öğrencilerin yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçiş sürecinde karşılaştıkları zorlukların, fırsatların ve çevrimiçi eğitimle ilgili genel görüşlerinin tahlilidir. Bu çalışmada yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçilmesi süreci Covid-19 pandemisinin ilk defa ilan edildiği Mart - Haziran 2020 safhası 1. Safha,

üniversitelerin tekrar açıldığı Ekim – Aralık 2020 güz dönemi 2. Safha, Şubat – Haziran 2021 bahar dönemi 3. Safha olarak tanımlanmıştır. Bu dönemlerde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından alınan kararların devlet ve vakıf üniversiteleri özelinde nasıl uygulandığı yarı yapılandırılmış sorularla yapılan mülakatlar ile nitel olarak ve anket aracılığıyla derlenen nicel veriler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın temeli, üniversitelerin yönetim organları ile bu yönetim organlarının kararlarından direkt olarak etkilenen öğretim görevlileri ve öğrencilerin bakış açılarını ilişkilendirme esasına dayalı olarak detaylı bir tahlile dayanmaktadır.

Araştırma için Türkiye üniversitelerindeki dil öğretiminin paydaşları olan üniversite rektörleri, YDYO ve UZEM müdürleri, Türkiye'nin çeşitli illerindeki üniversitelerin hazırlık bölümlerindeki İngilizce Öğretim Görevlileri ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur.

Bu araştırmanın yapılabilmesi için Covid 19 Pandemisinin ilk defa ilan edildiği Mart - Haziran 2020 safhası 1. Safha, üniversitelerin tekrar açıldığı Ekim – Aralık 2020 güz dönemi 2. Safha, Şubat – Haziran 2021 bahar dönemi 3. Safha olarak tanımlanıp Türkiye'nin çeşitli illerindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde eğitimle ilgili YÖK tarafından alınan kararların devlet ve vakıf üniversiteleri özelinde nasıl uygulandığı yarı yapılandırılmış sorularla yapılan nitel ve anket ile derlenen nicel veriler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma bu safha tanımlamalarına paralel olarak 2 temel soruya cevap aramıştır:

1. Türkiye’de bulunan üniversitelerde yükseköğretimin karar alma organlarının yöneticileri olarak üniversite Rektörlerinin, YDYO ve UZEM müdürlerinin COVID-19 pandemisi sürecindeki deneyimleri nelerdir?
2. Türkiye’de bulunan İngilizce hazırlık okullarında görev yapan öğretim görevlileri ve eğitim gören öğrencilerin sürece dair görüşleri nelerdir?

İnsanların ani değişiklikler karşısında tutumlarını değiştirmesi her zaman zor bir süreç olmuştur. Bu araştırma ile bu değişim sürecinin Türkiye’deki üniversitelerde dil öğretiminin paydaşları tarafından yaşanan zorlukları tahlil edilip bu paydaşların uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin ne yönde değiştiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Üniversitelerde eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından birisi hatta en önemlisi öğretim görevlileridir çünkü onlar kurumun işleyişinde kilit rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretimde önceden belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için ve sürecin verimliliğini belirlemede, öğretim görevlilerinin akademik yeterliliğinin yanı

sıra içinde bulundukları süreçlere ilişkin negatif ya da pozitif düşünceleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla, öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bundan sonraki oluşacak öğretim metodlarına yön vermesi açısından araştırmaya değer niteliktedir.

1.4 Çalışmanın Önemi

Eğitimde duyguları araştırmak için yapılan önceki araştırmalar, duyguların öğretme, motivasyon ve özerkliği anlamada önemli bir yere sahip olduğunu ve potansiyel zorlukları beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur (Liu, 2016). Bilişsel, gelişimsel ve eğitimsel sonuçları takip eden psikologlar, uzun süredir bu bulguların sınıf bağlamında uygulaması ve uygulanması üzerinde çalışıyorlar. Bu bağlamda hedefler, hırslar, niyetler, merak, başarı, başarısızlık, kontrol ve yetkinlik gibi motivasyonel değişkenlerin öğretmenlerin davranışları üzerinde etkisi vardır (Schutz ve Paul 2014). 2000'li yıllara gelindiğinde, sınıf ortamında motivasyonel öğretme ve öğrenmeye ilgi duyan psikologlar artık duygusal sorunları inkar edemezlerdi (Pintrich, 1991, s.199). Duyguların ve öğretme ve öğrenmenin demir bir bağla birbirine yapııştığı gerçeği göz önüne alındığında, duyguların okul ortamına doğal olarak entegre olduğunu anlamak hayati önem taşır.

Duyguların öğrenme ortamlarındaki rolü ve öneminin araştırıldığı çalışmanın bulguları, duyguların eğitim ortamlarından ayrılamaz olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Zembylas'ın (2005) tartıştığı gibi, duyguların öğretme ve öğrenmedeki aktif rolü hafife alınamayacağı için, öğretmenlerin duygularının çok yönlü kimyasını ve bu duyguların öğretmenlerin tutumları, profesyonel kimlikleri, eğitim uygulamaları ve buna bağlı olarak öğrenci performansları üzerindeki etkilerini tanımak esas olacaktır. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrenci performanslarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi de yöneticilerin bakış açıları ve bu bakış açılarına uygun olarak aldıkları kararlardır. Bu anlamda yöneticilerin de bakış açılarının derinlemesine tahlil edilmesi kaçınılmazdır. Pandemi sürecinde yapılan akademik çalışmaların çok büyük oranda öğretmen ve öğrenci odaklı çalışmalar olması, yöneticilerle ilgili neredeyse hiç akademik çalışma olmaması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Çevrimiçi eğitime hazır bulunuşluk ile ilgili olarak, çevrimiçi öğrenme ve öğretme perspektiflerini ayrıntılı olarak tanımak hayati önem taşımaktadır (Hung, 2015). Örneğin, olumlu ve destekleyici kurumsal koşulların çevrimiçi öğretim için

olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur (Kao, Wu ve Tsai, 2011). Ayrıca öğretmenlerin kariyerleri boyunca geliştirdikleri bakış açıları, mesleki yargılarını ve yaklaşımlarını oluşturur (Rienties, Brouwer ve Lygo-Baker, 2013). Bu bağlamda, duyguların, öğretme, öğrenme ve hazır bulunuşlukların açıkça bağlantılı olduğu dil öğreniminde, öğretim elemanlarının duygu durumlarının, algılanan profesyonel kimliklerinin ve çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarının araştırılması kaçınılmaz hale gelmiştir.

Özetle, bu çalışma yüksek öğretim kurumlarında görev alan yönetici ve bu kurumların İngilizce hazırlık bölümlerinde bulunan öğretmen ve öğrencilerin çevrim içi eğitime dair bakış açılarının ayrıntılı bir analizini sağlamaya çalışmaktadır.

1.5 Tanımlar

Teknoloji: “Belli amaçlara ulaşmada, belli sorunları çözmede, gözleme dayalı ve kanıtlanmış bilgilerin uygulanmasıdır” (Demirel, s.91, 1993).

Teknoloji Entegrasyonu: “Teknoloji, pratik uygulamaların yapılmasını sağlayan organize olmuş bilgilerin yada bilimsel bilgilerin sistemli uygulamalarıdır” (Galbraith, s.12, 1967).

Algılanan kullanılabilirlik (PU): “Olası kullanıcının belirli bir uygulama sistemini kullanmanın örgütsel bağlamda iş performansını artıracığına dair öznel olasılığı olarak tanımlanır” (Davis, Bagozzi ve Barsaw, 1989, s.985).

Algılanan kullanım kolaylığı (PEU): "Muhtemel kullanıcının hedef sistemin zahmetsiz olmasını beklediği dereceyi ifade eder" (Davis ve diğ., 1989, s.985).

Kullanıma yönelik tutum (A): “Bireyin hedef davranışı gerçekleştirme konusundaki olumlu veya olumsuz duygularını (değerlendirici duygulanım)” ifade eder (Davis ve diğ., 1989, s.984).

Davranışsal niyet (BI): “Kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirme niyetinin gücünün bir ölçüsü”, olarak düşünülür (Davis ve diğ., 1989, s.984).

Bilişsel: “Düşünmenin farklı yönleriyle ilgili bireyin bilgisi ve daha etkili anlamayı arttırmak için bilişsel aktivitelerinde bireylerin yetenekleri” olarak tanımlanmaktadır (Akt, 2003).

Duyuşsal: “Edinilen bilgi ve becerilerle ilgili tutum, inanç, değer ve duygular olarak tanımlanır” (Martin ve Mottet, 2011; Weber ve diğ., 2011; Martin ve diğ., 2000;)

Bölüm 2

Alanyazın Taraması

2.1 Alanyazında Yetersiz ve Eksik Bırakılan Kısımlar

Bilindiği üzere on yıllardır yüz yüze öğretim ve uzaktan öğretim karma şekilde birçok kez kullanılmıştır fakat tarihte belki de ilk kez pandemiden kaynaklı böylesi zorunlu bir uzaktan eğitime geçiş süreci yaşanmış ve bu süreç eğitim araştırmacılarına üniversite rektörlerinin, YDYO müdürlerinin, UZEM yöneticilerinin, öğretim görevlilerinin ve öğrencilerinin online eğitime karşı düşüncelerinin belirlenmesinde ayrıntılı ve derinlemesine bir inceleme yapma olanağını sunmuştur. Bu anlamda bu araştırmanın alan yazına nicel ve nitel katkılar sunacağı düşünülmektedir.

2.2 E-öğrenme Tarihçesi

E-öğrenme tarih boyunca birçok aşamadan geçerek bugünkü halini almıştır. Teknolojinin gelişmesiyle e-öğrenme de gelişmeye devam etmiştir. Bu anlamda Bezhovski ve Poorani'ye (2016, s.51) göre "E-öğrenme, uzaktan eğitimin doğal evrimi olarak düşünülebilir." E-öğrenmenin yazışmalı dersler aracılığıyla posta yoluyla öğrenme yöntemiyle başladığı söylenebilir. Horton (2001) ilk uzaktan eğitim kursunun 1840 yılında Sir Isaac Pitman'ın posta dersi olduğunu ve öğrencilerine posta yoluyla ödev gönderdiğini ve öğrencilerin ödevlerini aynı sistemle bitirdiklerini ifade etmiştir.

Bezhovski ve Poorani (2016), 1920'lerde "öğretme makinesi" olarak da adlandırılan ilk test makinesinin Sidney Pressey tarafından icat edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu cihazla kendilerini test edebilmişlerdir. Bezhovski ve Poorani (2016), 1954 yılında Burrhus Frederic Skinner'ın çalışmaları sayesinde öğretim makinelerinin çok popüler hale geldiğini vurgulamıştır. Bu nedenle okullar, öğrencileri için programlı öğretim yapma olanağına kavuşmuştur.

1960'larda PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) olarak bilinen ilk Bilgisayar Tabanlı Eğitim (BTE) programı dünyaya tanıtılmıştır. Zaman paylaşımlı bir bilgisayar sistemi olan PLATO Profesör Don Bitzer tarafından Illinois Üniversitesi'ne devam eden öğrencilere bilgi vermek için oluşturulmuştur. Bitzer, Braunfeld ve diğ. (1962, aktaran Nicholson, 2007)

eğitimcilerin ve öğrencilerin yüksek çözünürlüklü grafik istasyonlarını ve TUTOR via PLATO adlı bir eğitim programlama dilini kullanabileceğini; bu nedenle, yalnızca elektronik notlar aracılığıyla diğer kullanıcılarla bağlantı kurmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitici eğitim yazılımı oluşturarak etkileşime girebileceklerini belirtmiştir. Ancak, daha sonra eğitim amaçlarının ötesine geçmiştir. Woolley'e (1994) göre PLATO sisteminin dünyanın ilk çevrimiçi topluluğunu oluşturan çevrimiçi forumlar, mesaj panoları, e-posta, sohbet odaları, anlık mesajlaşma, uzaktan ekran paylaşımı ve çok oyunculu oyunların öncüsü olduğu söylenebilir.

Bezhovski ve Poorani (2016), CD-ROM tabanlı eğitimin 1990'ların başında e-öğrenmede yeni eğitim teknolojisi olduğunu ve buna dayalı olarak bazı çalıştayların düzenlendiğini belirtmişlerdir. Cross (2004), World Wide Web'in 1998 civarında ortaya çıktığını ve öğrencilerin web üzerinden öğrenme talimatları ve materyalleri almalarına olanak tanıdığını ve ayrıca öğrencilerin sohbet odaları, haber bültenleri, etkileşimli içerik ve çalışma grupları aracılığıyla 'kişiselleştirilmiş' bir öğrenme deneyimi yaşayabileceğini belirtmiştir.

Mobil teknolojinin gelişmesiyle birlikte e-öğrenmede 'mobil öğrenme (m-öğrenme)' olarak bilinen yeni bir dönem başlamıştır. Bezhovski ve Poorani'ye (2016) göre mobil öğrenme, öğrenenlere her yerde ve her zaman öğrenme etkinlikleri sağlayan taşınabilir bir platformdur. Mobil öğrenmede cep telefonları, akıllı telefonlar, Tablet PC'ler, dizüstü bilgisayarlar, el bilgisayarları ve medya oynatıcılar kullanılabilir.

2.3 Yükseköğretimde E-Öğrenme

Yükseköğretim sisteminin sürekli bir değişim süreci içinde olduğu günümüzde, üniversiteler öğrencilerin ihtiyaç, istek ve gereksinimlerine ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Böylece bilgi teknolojileri ve E-öğrenme sistemleri, üniversitelerin faaliyetlerini yürütmede temel faktörler olarak görülmekte ve bu kurumlar giderek daha fazla çevrimiçi sistem ve cihazlara yatırım yapmaktadır (Popovici ve Mironov, 2015). Ancak, teknoloji çağında, üniversitelerin temel zorluklarından biri hem öğretme hem de öğrenmeyi güçlendirmek ve desteklemek için yenilikçi e-öğrenme sistemlerinin entegrasyonunu sağlamaktır (Fischer ve diğ., 2014).

Öncelikle, karmaşıklığı nedeniyle, e-öğrenme kavramı için birden fazla tanım önerilmiştir. Basit bir şekilde, e-öğrenme, öğrenme deneyimleri oluşturmak ve

tasarlamak için bilgi ve bilgisayar teknolojilerini ve sistemlerini kullanmak anlamına gelir (Horton, 2006). Benzer şekilde Engelbrecht (2005), e-öğrenmeyi, uzaktan eğitim ve öğretim sağlamak için internet, CD'ler, cep telefonları ve hatta televizyon tarafından temsil edilen elektronik medyayı kullanan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Kısacası, Koohang ve Harman'a (2005) göre e-öğrenme, çeşitli elektronik cihazlar kullanılarak bilgi ve eğitimin aktarılmasını ifade eder ve kavram, insanların öğrenme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojinin kullanıldığı bir bağlama entegre edildiğinde daha iyi anlaşılabilir (Cohen, Nycz, 2006).

Uzaktan eğitimin ilk biçimleri, Isaac Pitman'ın öğretmek ve öğrencilerle iş birliği yapmak için posta ve stenografi tekniğini kullandığı 1840 yılına kadar uzanır ve e-öğrenme teriminin ortaya çıktığı öğretilir (Bezhovski ve Poorani, 2016). 1990'ların ortalarında eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Lee, Yoon ve Lee, 2009). Daha önce bahsedilen hususlar dikkate alındığında, bu tür çevrimiçi öğrenme, öğrenmenin doğal bir gelişimi olarak görülebilir.

Daha karmaşık ve kapsayıcı bir tanım olarak ise, e-öğrenmenin rolü, gelişmeyi teşvik etmek ve eğitim ve öğretimi daha kaliteli hale getirmek olan elektronik kaynakları ve ortamları bütünleştiren belirli bir öğretme ve öğrenme biçimi olarak görülebileceği belirtilir (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera ve Bravo, 2011). E-öğrenme ayrıca resmi öğretim için kullanılan bir sistem veya bilgilerin elektronik kaynaklar aracılığıyla geniş bir kitleye gönderildiği bir ağ olarak görülmektedir. Bu tür sistemlerin işleyişini sağlayan ana unsurlar bilgisayarlar ve internettir (Babu ve Sridevi, 2018)

Farklı formatlarda bilgi paylaşımı ve belge yükleme konusunda geniş olanaklar sunan e-öğrenme, öğrenme-öğretmeyi kolaylaştıran ve besleyen belirli özelliklere sahiptir. Web tabanlı bir sistem olduğu için ek araçların kurulumu gerekli değildir ve bir kez yüklendikten sonra içerik kullanıcılar için her zaman kullanılabilir (Raheem ve Khan, 2020). Bu bağlamda, günümüzde mevcut olan teknolojik araçların çeşitliliği, birçok E-öğrenme türünün geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Bu türlerden bazıları Horton tarafından tanımlanmıştır ve insanların sınıf arkadaşları olmadan kendi başlarına aldıkları bireysel kurslar, geleneksel, yüz yüze kursa benzer şekilde yapılandırılmış sanal sınıflar, öğrenme oyunları ile temsil edilirler ve bilginin özümzenmesi, geleneksel ve çevrimiçi dersleri, mobil öğrenmeyi veya bilgi yönetimini birleştiren, simüle edilmiş, harmanlanmış öğrenme gibi etkinlikler

aracılığıyla yapılır; bu, yalnızca bireyleri değil çok sayıda insanları, toplulukları ve kuruluşları da eğitmeyi amaçlayan belge ve materyallerin çevrimiçi dağıtımını ifade eder (Fischer ve diğ., 2014).

Dolayısıyla karmaşık bir süreç olan e-öğrenme, teknolojik araçlar ve tasarım, e-öğrenme platformları, içerik ve kullanıcılar/katılımcılar gibi unsurları içermektedir (Cohen ve Nycz, 2006). E-öğrenme, geleneksel veya diğer öğrenme yöntemlerinden farklıdır çünkü Oye ve arkadaşlarına göre, sadece öğretime odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda bireylere göre ayarlanmış öğrenmeye de odaklanmaktadır (Oye, Salleh ve Iahad, 2014). Diğer bir deyişle, geleneksel eğitim daha çok öğretmen merkezli iken, E-öğrenmenin gelişmesiyle birlikte öğrenci merkezli eğitime doğru bir kayma görülmektedir (Gallie ve Joubert, 2004).

Geleneksel ve çevrimiçi öğrenme arasındaki farklılıklar, temel bilgi kaynakları, değerlendirme veya eğitim kalitesi açısından da kabul edilebilir. Geleneksel eğitimde öğrenciler sadece ana bilgi kaynaklarını temsil eden öğretmenler tarafından değerlendirilirken ve eğitimin kalitesi öğretmenin bilgi ve becerilerine bağlıyken, çevrimiçi öğrenmede değerlendirme araç ve sistemler yardımıyla yapılabilmektedir. Öğrenciler platforma yüklenen çeşitli belgelerden bilgi alabilirler ve eğitimin kalitesi öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda sahip oldukları eğitim seviyesinden ve ayrıca öğretim tarzlarından etkilenmektedir (Nycz ve Cohen, 2007). Cheung ve Cable (2017), etkili çevrimiçi öğretimin merkezinde yer alan sekiz ilkeyi belirlemiş ve aşağıdaki gibi tanımlamışlardır;

“Öğrenciler ve öğretim üyeleri arasındaki teması teşvik etmek, işbirlikçi öğrenme, hızlı geri bildirim, aktif öğrenme, görev süresi—öğrencileri görevleri tamamlamak için daha fazla zaman ayırmaya teşvik etmek, yüksek beklentiler—öğretmen öğrencileri, çeşitlendirilmiş öğrenmeyi ve teknoloji uygulamasını teşvik etmek ve motive etmek için beklentilerini iletmelidir.”

Sistemlerin ve teknolojilerin evrimi ve kullanımının eğitim fırsatlarının gelişimini ve genişlemesini desteklediği göz önüne alındığında (Zare, Sarikhani, Salari ve Mansouri, 2016), yüksek öğretimde e-öğrenmenin kullanımı ve öğrencinin bu tür öğrenmenin kullanışlılığına ilişkin algısı birçok araştırmacının ilgilendiği konular haline gelmiştir. E-öğrenmenin kullanımını araştırmakla ilgili olan, öğrencilerin e-öğrenmeyi kullanmayı amaçladıklarını analiz etme ve anlamada yardımcı olduğu kanıtlanan Teknoloji Kabul Modelidir (Technology Acceptance

Model, TAM). Model, insanların teknolojinin entegrasyonunu kabul etme derecesinin bilgi sistemlerinin başarısı için önemli bir faktör olabileceğine inanan Fred Davis tarafından geliştirilmiştir. Model, bilgi sağlar ve bir sistemin özelliklerinin ardındaki ilişkileri, insanların sistemi kullanırken nasıl davrandıklarını ve insanların sistemi kullanmaya yönelik tutumlarını açıklar- bu algılanan kullanışlılık ve kullanım kolaylığından etkilenir (Venkatesh, Morris, Davis ve Davis, 2003)

TAM modelini teorik bir arka plan olarak kullanırken, öğrencilerin e-öğrenme platformlarının uygulanması ve entegrasyonuna ilişkin algılarına odaklanan bir çalışmada, tüm öğrenciler aldıkları e-öğrenme modülünün yararlı, kolay anlaşılır olduğunu ve bilgileri anlayıp belgelere zahmetsizce erişip gezindiklerini belirtmişlerdir (Vitoria, Mislinawati ve Nurmayitah, 2008). TAM'a dayalı Almarabeh (2014) tarafından yürütülen benzer bir çalışma, Ürdün Üniversitesi'nde geliştirilen bir modelin hem algılanan kullanışlılığın hem de kullanım kolaylığının öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını doğrudan etkilediğini doğrulamıştır. Ayrıca, TAM kullanılarak öğretmenlerin E-öğrenme algısını araştırmak için yapılan bir çalışmada (Mahdizadeh, Biemans ve Mulder, 2008), önceki deneyimleriyle birlikte, öğretmenlerin E-öğrenme ile ilgili algılarının davranışlarını ve gerçekte nasıl kullandıklarını etkilediğini göstermiştir.

E-öğrenmenin yüksek öğretimde kullanımı ile ilgili olarak, literatür genel olarak kullanışlılığı, etkililiği ve öğrenci performansı üzerindeki olumlu etkisi lehine sonuçlar vermektedir. E-öğrenmenin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisi üzerine bir araştırmaya göre (Burac, Fernandez, Cruz ve Cruz, 2019), öğretmenler tarafından temsil edilen katılımcıların çoğu, e-öğrenmenin eğitim sürecini geliştirme potansiyeli olduğuna inanmaktadır ve e-öğrenme ile iş birliğini ve iletişimi geliştirdiğini teyit etmektedir ayrıca esneklik sağladığını ve öğrencilerin dersleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin E-öğrenmeye yönelik tutumlarını araştıran Dookhan, tutumlarının olumlu olduğunu ve E-öğrenme sistemlerine erişimin kolay olduğunu algıladıklarında düzeldiğini ortaya koymuştur (Odit-Dookhan, 2018).

Başka bir çalışma (Lochner, Wieser, Waldboth ve Mischo-Kelling, 2016), geleneksel derslere ek bir yöntem olarak kullanıldığında, E-öğrenmenin öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirdiğine ve derslere katılımlarını artırdığına işaret etmiştir. Geleneksel öğrenme ile çevrimiçi öğrenmeyi karşılaştırmaya odaklanan bir araştırma (Alsaaty, Carter, Abrahams ve Alshameri, 2016), anketi tamamlayan

öğrencilerin yüksek bir yüzdesinin yüz yüze derslerde çevrimiçinden daha fazla bilgiyi özümlediklerini, ancak genel çevrimiçi deneyimlerini E-öğrenme platformlarını kullanırken zorluklarla karşılaşsalar da olumlu algıladıklarını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, çoğu çalışma E-öğrenmeye yönelik olumlu tutumları vurgularken, benzer çalışmalar öğrencilerin çevrimiçi derslerin sınıfta öğretilen derslerle aynı değere sahip olmadığı (Galy, Downey ve Johnson, 2011) ve öğrencilerin sadece çevrimiçi öğrenme yerine çevrimiçi ve yüz yüze derslerin bir kombinasyonu olan harmanlanmış öğrenmeyi tercih edecekleri görüşünde olduğu sonucuna varmıştır (Tagoe, 2018).

2.4 Yüksek Öğretimde E-Öğrenme Platformları

Sanal öğrenme ortamları hem küçük tek amaçlı araçları (ör. Google Dökümanlar ve wiki alanları) hem de işbirlikçi sanal öğrenme ortamlarını (ör. Blackboard, Moodle, Schoology, Edmodo) içerir (Moeller ve Reitzes, 2011). Çok sayıda ticari veya açık kaynaklı Öğrenme Yönetim Sistemi (Learning Management System, LMS), öğretim faaliyetlerine yardımcı olmak için yaygın olarak kullanılmaktadır ve bunların en temsili örnekleri e-öğrenme uygulamalarıdır (Benta, Bologa, Dzitac ve Dzitac, 2015).

Bu uygulamaların bazıları açık kaynaklı yazılımdır, diğerleri açık kaynaklı (bedelsiz) olmayıp ticari olarak sağlanmaktadır. Uzaktan eğitimde internet erişimi için ders duyurularının, ödevlerin, ders notlarının ve slaytların eklenebileceği sınıf içi derslere destek olarak kullanılabilirler. Pandeminin de yarattığı koşullar altında, yüksek öğrenimde özel mülk yazılımlardan e-öğrenme için açık kaynağa giden yüksek bir hareket gözlemlenmektedir. Aslında, açık kaynaklı yazılım geliştirme, R. Williams'ın (2003) özel paketlerinin maliyeti ve katılığı olmaksızın dilleri, komut dosyalarını, öğrenme nesnelerini ve ders planlarını etkili bir şekilde birleştirmek için gerekli esnekliği sağlayabilmektedir.

Bu araçlar, eşzamanlı ve eşzamansız e-öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Alokluk, 2018). Yükseköğretimde e-öğrenme süreci çeşitli çevrimiçi platformlar yardımıyla yapılmaktadır. Zamanla, Bilgisayar aracılı öğrenme (Anaraki, 2004), Web tabanlı eğitim, e-öğrenme sistemleri ve Öğrenme Yönetim Sistemleri gibi çevrimiçi öğrenmeyi tanımlamak için birçok kavram kullanılmıştır. İsimleri ne olursa olsun, tüm bu sistemler ortak olarak internet kullanımına ve öğrencilerin ve öğretmenlerin

etkinliklerinin kayıt altına alınmasına, değerlendirmeye ve ayrıca öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi kolaylaştıran belirli özelliklere sahiptir (Costa, Alvelos ve Teixeira, 2012). Çevrimiçi öğrenme platformlarının en önemli işlevleri arasında senkron bir şekilde öğrenci-öğretmen iletişimini ve iş birliğini sağlayan forumlar, görüntülü, sesli ve yazılı iletişime izin veren web konferansları ve kullanıcıların gerçek zamanlı olarak mesaj gönderip yanıt alabildiği sohbet yer almaktadır (Cacheiro-Gonzalez, Medina-Rivilla, Dominguez-Garrido ve Dominguez, 2019).

Öğrenme Yönetim Sistemi, öğretmenlere derslerini ve derslerini yönetmede yardımcı olmayı amaçlayan birçok hizmeti çalıştıran ve kapsayan bir yazılım olarak görölmekte ve öğrencileri izlemek ve değerlendirmek, not vermek, derse devamı izlemek veya eğitim kurumları tarafından talep edilebilecek ek idari işlemler için oluşturulmuş bir yazılım olarak görölmektedir (Ninoriya, Chawan ve Meshram, 2011). Bu sistemler, açık kaynak-Moodle platformları ve Blackboard gibi ticari veya tescilli (bedelli) platformlar olarak iki kategoriye ayrılabilir (Dagger ve diğ., 2007).

Öncelikle, Psaromiligkos ve diğ. (2011) tarafından da betimlendiği gibi, ÖYS'ler, ders yönetimi, sınıf yönetimi, iletişim araçları, öğrenci araçları, içerik yönetimi, değerlendirme araçları ve okul yönetimi gibi bir dizi özelliği destekler. Son derece aktif bir açık kaynak topluluğu tarafından geliştirilen Moodle, popüler bir platformdur. Dinamik çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturmak ve yüz yüze öğrenmeyi desteklemek için ideal olan yönetim sistemi Moodle'ın e-öğrenme gereksinimlerine uygun olduğunu düşündüren farklı işletim sistemleri altında çalışabilme, ölçeklenebilirlik, 82 dilde destek gibi kullanımı kolaylaştıran özellikleri mevcuttur. Ayrıca özellik setleri açısından büyük ticari sistemlerle rekabet edebilir ve genişletilmesi kolaydır. Kısacası, bir model, fayda sağlamaya ve öğretim sürecini iyileştirmeye hizmet ediyorsa, üniversite gereksinimlerine de en iyi şekilde uyabilmektedir.

Dahası, öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere gelişmiş ve özelleştirilmiş bir öğrenme ortamı yaratmalarına yardımcı olabilecek bir sistem sunmak için tasarlanan Moodle, kullanıcılar arasında iş birliğini kolaylaştıran web tabanlı esnek bir öğrenme ortamı olarak da kabul edilmektedir (Benta, Bologa ve Dzitac, 2014). Bu platformlar aracılığıyla öğretmenler, öğrencilere yüz yüze derslerde ulaşamayacakları bilgi ve kaynakları yükleyip temin edebilir ve öğrenciler kolayca bilgi paylaşabilir,

zorluklarını ifade edebilir ve geri bildirim alabilir (Martín-Blas ve Serrano-Fernández, 2009). Moodle, forumlar, sohbetler, özel mesajlaşma gibi çeşitli özellikler içerir ve yüksek öğretim kurumları onu geleneksel eğitime ek bir yöntem olarak veya yalnızca çevrimiçi öğrenme için kullanabilir (Oproiu, 2015). Moodle platformlarına erişimi ve kullanımı kolaydır ve öğrencilerin öğrenme performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip oldukları bilinmektedir, Martín-Blas ve Serrano-Fernández çalışmalarında Moodle'ı akademik yıl boyunca kullanan öğrencilerin kullanmaları istenmeyen öğrencilere nazaran daha iyi sonuçlar aldığını göstermektedir (Martín-Blas ve Serrano-Fernández, 2009).

Diğer bir taraftan Blackboard, yalnızca bilgi deposu, yani ders materyalleri ve ders bilgileri olarak değil, aynı zamanda e-postalar, duyurular, tartışma panoları ve podcast'ler vb. aracılığıyla iletişim için bir araç olarak kullanılan bir öğrenme yönetim sistemidir (Aloklu, 2018). Blackboard'un kullanımı sadece kullanıcıların verimliliğine bağlıdır. Kullanıcıların öğrenmeyi kolaylaştırmak için bu eğitim teknolojisini yetkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekir (s.135). Aksi takdirde, “teknoloji için bir adım önde, pedagoji için iki adım geri” olacaktır (Mioduser ve diğ., 1999, s.239).

Yukarıdaki çalışma analizlerine dayanarak, çevrimiçi eğitim platformları üzerine yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmaların çoğunlukla iki bakış açısına odaklandığı sonucuna varmak zor değildir: hizmet kalitesi ve kullanıcı memnuniyeti (Chen, Xia ve Jia, 2020). Platformların gelişme durumu, nesnel durum, öznel biliş ve ilgili teorilerin analizi yoluyla ölçülmüştür (s.157). Akademisyenlerin araştırma perspektifleri çoğunlukla platformların genel durumu veya ilgili uzmanlık alanlarıdır. Bununla birlikte, çevrimiçi eğitim iş modelleriyle ilgili çok sayıda özel tartışma yoktur.

2.5 E-Öğrenmenin Etkinliği, Yararları ve Zorlukları

Öğrenme sürecinde bilgi teknolojilerinin kullanımı artık bir istisna değil, gerçeğe dönüşmektedir (Zacharová ve Bomba, 2009). Eğitimde, özellikle yüksek öğretim kurumları için e-öğrenmenin benimsenmesinin çeşitli faydaları ve dezavantajları vardır ve çeşitli avantajları ve faydaları göz önüne alındığında, e-öğrenme en iyiler arasında kabul edilir (Arkforul ve Abaidoo, 2015). Birçok çalışma ve yazar, e-öğrenme teknolojilerinin okullarda benimsenmesinden elde edilen

faydaları ve dezavantajları araştırmıştır (Klein ve Ware, 2003; Algahtani, 2011; Hameed ve diğ., 2008; Marc, 2002; Wentling ve diğ., 2000; Nichols, 2003). Çevrimiçi eğitim konusuyla ilgili araştırmalar açısından, gelişmiş ülkeler lider konumdadır fakat çevrimiçi eğitim platformlarının teşvik mekanizmasına ilişkin sadece birkaç araştırma makalesi bulunmaktadır (Chen, Xia ve Jia, 2020).

Dünyada teknolojik gelişmeler sürerken, e-öğrenmenin eğitimde ve bileşenlerinde neleri değiştirdiğini anlamak çok önemli hale gelmiştir. E-öğrenmenin eğitim dernekleri üzerindeki olası etkileri Bernard ve diğ. (2000) tarafından araştırılmıştır ve öğrenen topluluğun değişen nitelikleri, farklı yaş ve sosyal sınıf grupları üzerinden birbirlerine hâkim olmadan tanımlanmıştır. Bu bağlamda, en son dijital araçlarla geliştirilmiş uzaktan eğitimin potansiyel yüksek etkinliği, ancak öğrenci nitelikleri ve öğrenme ortamı çok dikkatli bir şekilde analiz edilirse anlaşabileceği vurgulanmaktadır (s.274). Araştırmada, eğlenenlerin yanı sıra minimum sinerji ve gözlemle e-öğrenmeye isteksizliklerini yansıtan öğrencilerin de olduğu ortaya çıkmıştır (s.270). Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, küresel pazarda artan talebin, alanında uluslararası çalışabilecek donanımına sahip ve becerilerini sürekli geliştiren uzmanlara olan ihtiyacın artmasına neden olduğudur (s.274). Bu bağlamda çevrimiçi eğitim sınıftaki herkesin ihtiyacını karşılamayabilir ve dijital olarak daha nitelikli eğitmenlere ihtiyaç duyulabilir.

E-öğrenmenin avantajlarına gelindiğinde, öncelikle, Muirhead, konu tartışmaları, sanal roller, olumlu onaylama ve diğer stratejiler yoluyla öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirmenin e-öğrenme coşkusu artırabileceğine inanmaktadır (Dhawan, 2020). Wills ve diğ. (2007) ise bilgi ve deneyim aktarımının öğrenenleri çevrimiçi öğrenme platformlarını ziyaret etmeye, rol yapma yoluyla çevrimiçi etkileşimi gerçekleştirmeye ve çevrimiçi çalışmayı çevrimdışı iletişimle birleştirerek öğrenme etkilerini güçlendirmeye çekebileceğini öne sürmüştür. Xie ve diğ. (2016) teşvik çabalarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu teşvik edebilecek etkileyen önemli faktörler olduğuna ve teşvik çabalarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu tetiklemek için yönelim olarak bilişsel hedefleri alması gerektiğine inanmaktadır. Bir diğer taraftan da Moreno-Ger ve diğ. (2008) e-öğrenmeye oyun modunun dahil edilmesinin olumlu teşvik edici etkiler üretebileceğini öne sürmüştür. E-öğrenme ile ilgili olarak, yüz yüze ve senkron/asenkron öğrenmenin karşılaştırmalı çalışmalarının eğitim alanındaki

etkinliğini destekleyen sonuçlarına ulaşmak da mümkündür (Coman ve diğ., 2020). Araştırmalar, e-öğrenme uygulandığında, öğrencilerin bilgiyi geleneksel şekilde öğrenen öğrenciler kadar, hatta onlardan daha iyi özümlediklerini ve e-öğrenmenin özellikle utangaçlık durumunda, genellikle sınıfta konuşmaya ve kendilerini ifade etmeye cesareti olmayan çekingen ve yavaş öğrenen öğrenciler tarafından da kolay bir şekilde benimsendiğini kanıtlamıştır (Stern, 2004). Yüz yüze öğrenmeden farklı olarak, e-öğrenme, temel olarak eğitim verme ve içerik ve kaynaklara erişme esnekliği nedeniyle popülerlik kazanmıştır (Bakia, Shear, Toyama ve Lassetter, 2012). Bu nedenle e-öğrenme büyük önem taşımaktadır. E-öğrenme sürecinde kalitesini artırma yeteneğine sahip olduğundan, kursları kişiselleştirme ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlama imkânı sunar (Babu ve Sridevi, 2018).

E-öğrenme esnekliği sayesinde de mekân ve zaman engellerini ortadan kaldırır, kullanıcının geniş bir bilgi yelpazesine ulaşmasını sağlar, öğrenmeyi kolaylaştırır; iş birliğini tahsis eder, öğrencilerin kendi tempolarında öğrenmelerini sağlar, onları akranlarıyla etkileşime girmeye, tartışmaya ve fikir alışverişinde bulunmaya teşvik eder (Arkorful ve Abaidoo, 2014). Diğer çalışmalar çevrimiçi öğrenmenin, daha hızlı olması, seyahat gerektirmediği (Cantoni, Cellario ve Porta, 2004) için zamandan ve paradan tasarruf sağlaması, yüklenen içeriğin tutarlı olması ve kolayca güncellenebilmesinden dolayı daha avantajlı olduğunu vurgulamaktadır (Sadeghi, 2019).

Bütün bu avantajlarına rağmen internet kavramının hızla popülerleşmesi e-öğrenmeye yeni bir canlılık ve teknik destek getirdiği bir gerçektir fakat çevrimiçi eğitim platformu oluşturma sürecinde ekonomik, işlevsel, sosyal ve teknik yönden eksikliklerin mevcut olduğu da ortaya çıkmıştır (Chen, Xia ve Jia, 2020).

Bu eksikliklerin ilki, eğitim işlevi açısından, mevcut çevrimiçi eğitim platformlarında kaynak israfı ve içerik çoğaltma sorunlarının yanı sıra bunların işlevlerinin çok kapsamlı olması, platformların kendi eğitim özelliklerinden yoksun olmasına sebep olmasıdır (s.154). İkincisi, mevcut çevrimiçi eğitim platformlarında öğrenme değerlendirme yöntemleri yeterince uygun değildir (s.155). Öğrenme sürecinde, esnek değişimler ve açık testler değerlendirmenin odak noktası olmalıdır. Üçüncüsü, etkileşimli işlev kusurludur. Arkorful ve Abaidoo (2014), Cook (2007), Nedeva, Dimova ve Dineva (2010) ve Vlasenko ve Bozhok (2014), e-öğrenmenin yüz yüze etkileşim eksikliği nedeniyle öğrenenlerin diğer öğrenciler ve onların öğretmenleri

ile sosyal olarak yalnızlaştırılmış hissetmelerine neden olabileceğini belirtmişlerdir. E-posta, sohbet odaları, video konferans, tartışma panoları vb. aracılığıyla diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle iletişim kurabilirler, ancak bunlar geleneksel yüz yüze derslerden oldukça farklı deneyimler olacaktır. Ayrıca Nedeva, Dimova ve Dineva (2010) ve Vlasenko ve Bozhok (2014), teknolojik araçlarla öğrenmenin karmaşık olabileceğini ve bunun teknolojiden korkan bazı öğrenenler ve öğretmenler üzerinde caydırıcı bir etkisi olabileceğini belirtmişlerdir. Mevcut çevrimiçi eğitim platformlarında, teknolojinin gelişmesi ve platformların inisiyatifiyle ilgili olarak etkileşimli işlev yetersizdir (s.155). Bu darboğazın uygun şekilde ele alınması, etkili öğrenme için bir başka önemli yoldur (Ji ve Zhao, 2012). Son olarak ise, Cook (2007), bilgisayar, akıllı telefon vb. teknolojik araçlarla ilgili ciddi teknik sorunların çevrimiçi bir dersi tamamen bozabileceğini belirtmiştir. Cook'un (2007) belirttiği gibi, zayıf öğretim tasarımı öğrenciler için kullanışlı değildir. Cook'un (2007, s.39) bu durumla ilgili klasik örneği, “web'deki ders kitabı – mevcut bir müfredatın veya kitabın metnini internette yayınlayıp buna ders adını vermek” idi. Bu nedenle e-öğrenmede öğretim tasarımı dikkatli bir şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen çalışmaların eleştirel bir değerlendirmesi, sanal öğrenme ortamına ilişkin çok sayıda akademik görüş, çalışma, teori, model ve deneyimi ortaya çıkarır (Aloklu, 2018). Mevcut literatür, öğrenme teknolojilerinden etkilendiği için bilgi yönetimi dünyasının eğitim üzerindeki etki, avantaj ve dezavantajlarının her zaman değişim içinde olduğunu göstermektedir (s.133).

2.6 Sürekli Eğitimde E-öğrenme Pedagojisi

COVID-19 salgını nedeniyle alınan karantina ve sosyal mesafe önlemleri çoğu ülkede okulların, eğitim kurumlarının ve yükseköğretim tesislerinin kapanmasına neden olmuştur. Eğitimcilerin çeşitli çevrimiçi platformlar aracılığıyla kaliteli eğitim sunma biçiminde bir paradigma kayması oluşmuştur (Pokhrel ve Chhetri, 2021). Çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim ve sürekli eğitim, bu benzeri görülmemiş küresel durumda karşılaşılan zorluklara rağmen hem eğitimciler hem de öğrenciler için acil çıkış yolu olarak ön plana çıkmıştır (s.135). Geleneksel yüz yüze öğrenmeden çevrimiçi öğrenmeye geçiş, öğrenciler ve eğitimciler için tamamen farklı bir deneyim olabilir ve çok az alternatifle veya hiç alternatif olmadan uyum sağlamaları gerekir.

Eğitim sistemi ve eğitimciler, çeşitli çevrimiçi platformlar aracılığıyla “Education in Emergency” ilkesini (Acil Durumda Eğitim) benimsemiş ve hazırlıklı olmadıkları bir sistemi benimsemeye mecbur bırakılmıştır (s.135). E-öğrenme araçları bu salgın sırasında çok önemli bir rol oynamış, okulların ve üniversitelerin kapanması sırasında öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmasına yardımcı olmuştur (Subedi ve diğ., 2020). Yeni değişikliklere uyum sağlarken, personel ve öğrenci hazırlığının buna göre ölçülmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Sabit bir zihniyete sahip öğrenciler uyum sağlamayı zor bulurken, gelişim zihniyetine sahip öğrenciler yeni bir öğrenme ortamına hızla uyum sağlarlar. Çevrimiçi öğrenme için herkese uyan tek bir pedagoji yoktur. Farklı ihtiyaçlara sahip çeşitli konular vardır. Farklı konular ve yaş grupları, çevrimiçi öğrenmeye farklı yaklaşımlar gerektirir (Doucet ve diğerleri, 2020). Çevrimiçi öğrenme, fiziksel olarak engelli öğrencilerin, sınırlı hareket gerektiren sanal ortamda öğrenmeye katılma konusunda daha fazla özgürlüğe sahip olmalarına da olanak tanır (Basilaia ve Kvavadze, 2020).

Küresel salgınla başa çıkmak için okullar kapatıldığından, dünyanın dört bir yanındaki öğrenciler, veliler ve eğitimciler COVID-19 salgınının beklenmedik dalgalanma etkisini hissetmişlerdir. Hükümetler, cephe çalışanları ve sağlık yetkilileri salgını yavaşlatmak için ellerinden geleni yaparken, eğitim sistemleri bu zor zamanlarda herkese kaliteli eğitim vermeye devam etmeye çalışmaktadır. Evdeki/yaşam alanındaki birçok öğrenci psikolojik ve duygusal sıkıntı yaşamış ve verimli bir şekilde meşgul olamamışlardır ve çevrimiçi eğitim için en iyi uygulamalar henüz keşfedilmemiştir (Petrie, 2020).

Çevrimiçi eğitim için uygun ve ilgili pedagojinin kullanımı hem eğitimciler hem de öğrenciler için bilgi ve iletişim teknolojisine (ICT) ilişkin uzmanlığa ve maruz kalmaya bağlı olabilir. Şimdiye kadar kullanılan çevrimiçi platformlardan Microsoft Teams, Google Classroom, Canvas ve Blackboard gibi bazıları birleşik iletişim ve iş birliği platformlarını içerir ve öğretim görevlilerinin eğitim kursları, eğitim ve beceri geliştirme programları oluşturmaya olanak sağlar (Petrie, 2020). Sınıfları düzenli tutan ve çalışmayı kolaylaştıran işyeri sohbeti, görüntülü toplantı ve dosya depolama seçeneklerini içermektedir. Genellikle Word, PDF, Excel dosyası, ses, videolar ve çok daha fazlası gibi çeşitli içeriklerin paylaşımını desteklemektedir. Bunlar ayrıca, sınavlar kullanılarak öğrencilerin öğrenme ve değerlendirmelerinin izlenmesine olanak tanır ve gönderilen ödevlerin dereceli puanlama anahtarına dayalı

değerlendirmelerini gerçekleştirebilir. Bu bağlamda oluşturulan ters yüz sınıf, dersten önce makaleler, önceden kaydedilmiş videolar ve YouTube bağlantıları gibi öğrenme kaynakları sağlamak için basit bir stratejidir. Çevrimiçi sınıf zamanı daha sonra fakülte ve akranlarla tartışarak anlayışı derinleştirmek için kullanılır (Doucet ve diğerleri, 2020). Bu, problem çözme, eleştirel düşünme ve kendi kendine öğrenme gibi becerileri teşvik etmenin çok etkili bir yoludur. Video konferans gibi sanal sınıf platformları (Google Hangouts Meet, Zoom, Slack, Cisco, WebEx) ve Elias, Moodle, Big Blue Button ve Skype gibi özelleştirilebilir bulut tabanlı öğrenme yönetim platformları giderek daha fazla kullanılmaktadır.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, Türk Yükseköğretim Sistemi'nin karar alma unsurları olan üniversite rektörlerinin, YDYO ve UZEM müdürlerinin ve bu kararların direkt etkisi altında olan Türkiye'nin çeşitli illerindeki üniversitelerin hazırlık bölümlerindeki İngilizce Öğretim Görevlilerinin ve öğrencilerin yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçiş sürecine dair genel görüşlerini keşfetmek için kullanılan araştırma yöntemleri sunulmaktadır. Buna bağlı olarak bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi, deseni, bağlam ve katılımcıları, prosedürleri, güvenilirliği, geçerliği ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

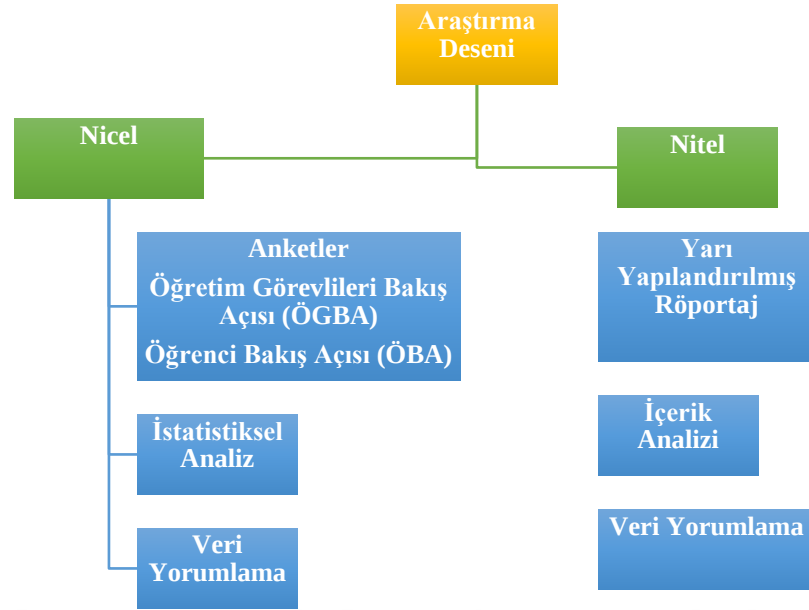
Bu araştırma "bir örneklemden sorulara verilen yanıtlar aracılığıyla bilgi toplanması" olarak tanımlanan tarama çalışmasıdır (Check ve Schutt, 2012, s.160). Bu tür bir araştırma, katılımcıları işe almak, veri toplamak ve çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanmaya izin verir. Tarama araştırması, nicel araştırma stratejilerini (örn., sayısal olarak derecelendirilmiş maddeler içeren anketler kullanmak), nitel araştırma stratejilerini (örn., açık uçlu sorular kullanmak) veya her iki stratejiyi (örn., karma yöntemler) kullanabilir. Genellikle insan davranışını tanımlamak ve araştırmak için kullanıldığından, anketler bu nedenle sosyal ve psikolojik araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Singleton ve Straits, 2009). Tarama çalışması tarihsel olarak büyük nüfusa dayalı veri toplamayı içerir. Bu tür tarama araştırmasının birincil amacı, ilgili bireylerin büyük bir örneğinin özelliklerini tanımlayan bilgileri nispeten hızlı bir şekilde elde etmektir. Demografik ve kişisel özellikleri yansıtan bilgileri elde eden büyük nüfus sayımı anketleri ve tüketici geri bildirim anketleri başlıca örneklerdir. Bu anketler genellikle çevrim içi formlarla bireylerin demografik özelliklerini tanımlamayı, bir nüfus veya grup için temel alınan fikirlerin açıklanmasını amaçlar.

Karma deseni çıkaralım. Araştırma tamamen bir tarama çalışmasıdır. Veri toplarken nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır.

Bu araştırmada, karma desen araştırma yöntemlerinden, nicel ve nitel verinin eş zamanlı olarak toplandığı, yakınsak paralel karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Bu

yöntem, farklı veri türleri eş zamanlı olarak toplandıktan sonra analiz edilip, karşılıklı olarak birbirlerini destekleyici sonuçlar verip vermediklerini görmek için uygulanmaktadır (Creswell, 2014) (şekil 1). Mevcut araştırmada hem nitel (Türkiye’de üniversitede dil öğretiminin paydaşları olan üniversite rektörleri, YDYO ve UZEM müdürleri), hem de nicel (Türkiye’nin çeşitli illerindeki üniversitelerin hazırlık bölümlerindeki İngilizce Öğretim Görevlileri ve öğrencileri) araştırma yöntemleri, araştırma sorularını yanıtlayabilme açısından eşit oranda önem arz etmektedir. Nicel veri, araştırmacının bulguları sayısal bir şekilde doğrulamasını sağlarken, nitel veri araştırma sorusuyla irdelenen konunun daha derinlemesine anlaşılması ve yorumlanmasına yardımcı olmuştur. Araştırmacı, çalışmanın nicel verilerinden elde ettiği sonuçları nitel verilerden elde edilen sonuçlar ile karşılaştırmış ve pandemi sürecinin bir sonucu olarak yaygınlaşan çevrimiçi eğitimin, yükseköğretim seviyesinde yansımalarını detaylı bir şekilde analiz etmeyi planlamıştır. Buna bağlı olarak araştırmacı, üniversitelerin karar alma organlarının teoride aldığı kararların uygulama katmanında bulunan öğretim görevlileri ve öğrencilerin sürece dair görüşleriyle olan ilişkisini incelemiştir. Şekil 1 araştırma deseninin görsel bir sunumunu içermektedir.

Üniversitelerin yönetim mekanizmalarının en tepesinde bulunan rektör, UZEM ve YDYO müdürlerinin görev tanımlarının dar ve belirli çizgilerle sınırlandırılmaması ve karar alma süreçlerinde etkili rol almalarından ötürü bu grup katılımcıların bakış açılarının açık uçlu yarı yapılandırılmış bir görüşme aracılığıyla daha derinlemesine incelenmesi uygun görülmüştür. Bununla birlikte, bu karar alma süreçlerinde yönetici katılımcılar tarafından alınan ve uygulanan kararların görev tanımları daha sınırlı ve belirli olan öğretim görevlileri ve üniversitelerde eğitim gören öğrenci katılımcıların çevrimiçi eğitime dair bakış açlarına olan yansımalarını anketler aracılığıyla incelemek daha uygun görülmüştür.



Şekil 3. Araştırma deseni

3.2 Evren ve Katılımcılar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın nitel bölümüne dahil olan katılımcıların görev aldıkları üniversitelerin genel özellikleri ile ilgili temel bilgiler ve araştırmanın nicel bölümüne katılan öğretim görevlileri ve öğrencilerin demografik bilgileri sunulmaktadır.

3.2.1 Evren. Çalışmanın bu kısmında katılımcıların bünyesinde bulunduğu vakıf ve devlet üniversitelerinin akademik ve teknik bilgileri sunulmuştur. Buna göre 7 farklı vakıf ve 10 devlet üniversitesinin genel bilgileri şöyledir:

Vakıf A Üniversitesi

Vakıf A Üniversitesi'nde 9 Fakülte, 1 Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, 1 Konservatuvar, 1 Yabancı Diller Yüksekokulu, 1 Meslek Yüksekokulu, 1 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 1 UZEM, 10 Yerleşke, 19.377 lisans öğrencisi, 1.467 ön lisans öğrencisi, 5.449 lisansüstü, 502 doktora öğrencisi, 37.337 mezun, 5.589 yabancı öğrenci 81 Öğrenci Kulübü, 10 EDR (Beceri ve Yeteneklere Yönelik Sertifika Programı), 2.330 CO-OP Marka İşbirliği, 175 CO-OP Markalı Ders, 5.200 COOPER (CO-OP Staj İmkanından Faydalanan Öğrenciler), 36 farklı ülkeden 235 üniversite ile iş birliği, 175 Erasmus+ Anlaşmalı Üniversite, 25 World Exchange Anlaşmalı Üniversite, 1.189 akademisyen, 568 idari personel bulunmaktadır (Vakıf A Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Vakıf B Üniversitesi

Vakıf B Üniversitesi'nde ise 5 fakültede 35 lisans programı, meslek yüksekokulunda 35 ön lisans programı, lisansüstü eğitim enstitüsünde 10 yüksek lisans 4 doktora programı, 1 UZEM, 12.889 öğrenci, 406 akademik, 194 de idari personel bulunmaktadır (Vakıf B Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Vakıf C Üniversitesi

Vakıf C Üniversitesi ise bünyesinde 10 fakülte, 1 enstitü, 2 yüksekokul, 2 meslek yüksekokul, 7 uygulama ve araştırma merkezi, 1 UZEM ile 452 akademisyenden ve 403'ü uluslararası olmak üzere toplamda 11.600 öğrenci bulundurmaktadır (Vakıf C Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Vakıf D Üniversitesi

Vakıf D Üniversitesi'nde ise 12 fakültede 74 lisans programı, 4 meslek yüksekokulunda 111 ön lisans programı, 1 lisansüstü eğitim enstitüsünde 70 yüksek lisans 36 doktora programı, 1 UZEM, 37.108 öğrenci, 1.193 akademik, 2.338 de idari personel bulunmaktadır (Vakıf D Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Vakıf E Üniversitesi

Vakıf E Üniversitesi ise bünyesinde 7 fakülte, 1 yüksekokul, 1 meslek yüksekokul, 1 UZEM, 280 akademisyen ve 9.214 öğrenci bulundurmaktadır (Vakıf E Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Vakıf F Üniversitesi

Üniversite, 2019-2020 eğitim yılı itibarıyla 4 Fakülte, 2 Yüksekokul, 2 Meslek Yüksekokulu, 1 Enstitü, 4 Araştırma ve Uygulama Merkezi ve bunların bünyesinde 1772 Lisans, 1052 Ön Lisans ve 325 Lisansüstü öğrenci olmak üzere toplam 3149 öğrenci, 64'ü öğretim üyesi olmak üzere toplam 151 akademik personel ve 139 idari personel olarak toplam 290 kadrolu personel ile eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini sürdürmektedir (Vakıf F Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Vakıf G Üniversitesi

Vakıf G Üniversitesi'nde 11 Fakülte, 1 Devlet Konservatuvarı, 7 Meslek Yüksekokulu, 1 Yüksek Okul ve 7 Enstitü bulunmaktadır. 60 Lisans, 38 Ön lisans, 72 Yüksek Lisans, 26 Doktora Programı ile eğitime devam etmektedir. 99 adet laboratuvar, 25 gastronomi mutfağı ve 1 seramik sanat uygulama merkezi ile uygulamalı eğitim fırsatları da sunmaktadır. 1481 öğretim elemanı, 14.804 öğrenciye eğitim sunmaktadır. Öğretim üyesi ve elemanı başına düşen öğrenci sayısı 7.2'dir.

Akademik personelin %90'ı tam zamanlı olarak görev yapmaktadır (Vakıf F Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde bulunan devlet üniversitelerinin karar alma organlarının tepesinde bulunan rektör, UZEM ve YDYO müdürlerinin çevrimiçi eğitime karşı oluşturdıkları bakış açılarını derinlemesine incelemek ve yerinde tespitler yapabilmek için katılımcıların bünyesi altında bulundukları devlet üniversitelerinin fiziki ve teknik altyapılarını tahlil etmek önem arz etmektedir. Bu sebeple, yapılan çalışmalar sonrasında 8 farklı devlet üniversitesinin genel bilgileri şu şekilde ortaya çıkmıştır:

Devlet A Üniversitesi

Devlet A Üniversitesi bünyesinde 46 lisans programında 6.915, 58 lisansüstü programda 1.824 olmak üzere toplam 8.739 öğrenci bulundurmaktadır. Bu öğrencilerin %8'i uluslararası öğrencilerden oluşmaktadır. Lisansüstü öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı %21'dir. Akademik personel başına düşen öğrenci sayısı ise 19'dur. Çalışmanın yapıldığı 2020 yılı itibariyle üniversitede 50 profesör, 42 doçent, 130 doktor, 249 öğretim ve araştırma görevlisi, ayrıca 166 idari personel bulunmaktadır (Devlet A Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Devlet B Üniversitesi

Devlet B Üniversitesi bünyesinde yaptığı değişikliklerle birlikte 1 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 6 fakülte ile bir Yabancı Diller Yüksekokulu olmak üzere toplam 8 akademik birimden oluşmaktadır. Üniversitede fakültelerden bağımsız olarak İleri Teknolojiler Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Teknoloji Transfer Ofisi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP), Bologna Koordinatörlüğü, Farabi Değişim Programı Koordinatörlüğü, Uluslararası Öğrenci Ofisi ve Erasmus Ofisi de faaliyetlerini sürdürmektedir (Devlet B Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Devlet C Üniversitesi

Devlet C Üniversitesi bünyesindeki 10 meslek yüksekokulu ve 18 fakülte, 6 yüksekokul (YDYO dahil) ve 1 konservatuarda lisans ve önlisans programları olmak üzere toplamda 34.201, 4 enstitü bünyesinde lisansüstü ve doktora programları olmak üzere toplam 8.290 öğrenci bulundurmaktadır. Akademik personel başına düşen öğrenci sayısı ise 0,08'dir. Çalışmanın yapıldığı 2020 yılı itibariyle üniversitede

907 profesör, 375 doçent, 368 doktor, 565 öğretim ve 1204 araştırma görevlisi görev yapmaktaydı. Üniversite bünyesinde ayrıca UZEM bulundurmaktadır (Devlet C Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Devlet D Üniversitesi

Devlet D Üniversitesi bünyesinde Yabancı Diller, Siyasal Bilgiler, Sosyal ve Beşeri Bilimler, Hukuk, Dini İlimler, Sanat ve Tasarım, İletişim olmak üzere 7 fakültesi, 5 enstitüsü, 1 Yabancı Diller Yüksekokulu bulundurmaktadır. Ayrıca 520 öğrenci, 217 akademik personel bulunmaktadır. Üniversite ayrıca Covid-19 pandemi sürecinde ASBUZEM (uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezi) kurmuştur (Devlet D Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Devlet E Üniversitesi

Devlet E Üniversitesi bünyesinde 16 Fakülte, 2 Enstitü, 5 Yüksekokul, 9 Meslek Yüksekokulu ve 15 Araştırma ve Uygulama Merkezi ile faaliyetlerini sürdürmektedir. Üniversitede 47.442 öğrenci, 1.048 akademik, 44 yabancı uyruklu akademik personel 469 idari personel olmak üzere toplamda 1.561 personel (sürekli ve geçic işçile hariç) bulunmaktadır. Üniversite eğitim birimlerinin kullanımında bulunan eğitim alanlarının %62'si derslikler, %5'i atölyeler, %6'sı bilgisayar laboratuvarları ve %27'i diğer laboratuvarlardan oluşmaktadır. Üniversite bünyesinde KBUZEM adında bir uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezi de bulundurmaktadır (Devlet E Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Devlet F Üniversitesi

Devlet F Üniversitesi bünyesinde 5 enstitü, 20 fakülte, 11 meslek yüksekokulu ile 1 yabancı diller yüksekokulunu bulundurmaktadır. Bu akademik birimlerde toplamda 13.577 önlisans, 26.168 lisans, 5.482 yüksek lisans, 790 doktora öğrencisi ve 1815 akademik ve idari personel bulunmaktadır. Üniversite bünyesinde GAUZEM adında bir uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezi de bulundurmaktadır (Devlet F Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Devlet G Üniversitesi

Üniversite bünyesinde toplamda 2 enstitü, 11 fakülte, 1 YDYO, 1683 akademik personel bulundurmaktadır. Fakültelerde toplamda 26.551 lisans, enstitüler bünyesinde toplamda 5743 öğrenci bulunmaktadır. Üniversite bünyesinde uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezi de faaliyet göstermektedir (Devlet G Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Devlet H Üniversitesi

Üniversite bünyesinde 511.154 öğrenci, 2712 öğretim elemanı, 1619 idari personeli, 71 akademik birimi ve çeşitli öğrenci destek birimleri (yemekhaneler, kültür merkezleri ve spor salonları vb.) bulundurmakta ve eğitim ve araştırma hizmetleri sürdürmektedir. Üniversite bilgi işlem alt yapısının kurulumu, idamesi ve işletiminin yanı sıra bilgisayar bilimleri alanında uygulama ve araştırma faaliyetlerini icra etmek üzere Bilgisayar Bilimleri Uygulama ve Araştırma Merkezi bulundurmaktadır (Devlet H Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Devlet I Üniversitesi

Devlet I Üniversitesi bugün 13 Fakülte, 2 Enstitü, 4 Yüksekokul, 13 meslek yüksekokulu, 35 bölüm ile akademik etkinliklerini sürdürmektedir. Üniversite, 16.894 lisans ve 4452 lisansüstü öğrenci ve 810 öğretim elemanı ile eğitim hayatını sürdürmektedir (Devlet I Üniversitesi, 2020 Faaliyet Raporu).

Araştırmaya katkıda bulunan katılımcıların bünyesinde bulunduğu üniversitelerin teknik ve fiziksel altyapıları faaliyet raporları ışığında belirtilmiştir. Bu bilgilerden de anlaşılabileceği üzere vakıf ve devlet üniversitelerinin akademik birim ve personel sayıları, öğrenci sayı ve profilleri, fiziksel ve teknolojik altyapıları farklılık göstermesine rağmen COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi eğitimi yönetecek ve uygulayacak altyapılara sahip oldukları gözlemlenmektedir. Rakamlardan da anlaşılabileceği üzere hem vakıf üniversitelerinde hem de devlet üniversitelerinde yüksek kapasite çevrimiçi eğitim öğretim faaliyetleri sürdürüldüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra imkanları kısıtlı vakıf ve devlet üniversitelerinin de çalışmanın verilerine dahil olduğu görülmektedir. Bu çerçevede elde edilen verilerin yorumlanmasında ilgili istatistiksel detaylar önemli rol oynayacaktır.

Araştırmada toplanan nitel verilerin daha doğru ve derinlemesine analizi için katılımcıların görev yaptıkları üniversitelerin altyapılarının çevrimiçi eğitime ne kadar elverişli veya elverişsiz olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda, üniversitelerin teknolojik altyapı imkanları arasındaki makasın derinliğine bağlı olarak ortaya çıkacak değerlendirmenin tahlilinin dikkatli bir şekilde yapılması ve raporlanması önem arz etmektedir. Çalışmanın nitel bölümünde, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinde bulunan hem vakıf hem de devlet üniversitelerinden eşit sayıda katılımcı hedeflenmesine rağmen vakıf üniversitelerinin ülke çapında dağılımı devlet üniversitelerine kıyasla daha kısıtlı olduğu için bu hedefe ulaşılamamıştır. Buna göre katılımcıların 9'u 5 farklı

vakıf üniversitesinden, geri kalan 11'i ise 11 farklı devlet üniversitesinden katılım sağlamışlardır. Bu üniversitelerin altyapı değerlendirmeleri katılımcıların hem görüşme esnasında verdikleri bilgiler hem de üniversitelerin internet sitelerinden alınan detaylar ışığında yapılmış ve toplanan verilerin analizinde göz önünde bulundurulmuştur.

Üniversite Dünya Alan Sıralaması (University Ranking by Academic Performance, URAP)

Üniversitelerin akademik çalışmalara uygunluğunu araştırıp kamuoyu ile paylaşan Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü University Ranking by Academic Performance (URAP) Laboratuvarı kâr amacı gütmeyen, her yıl üniversitelerin akademik performanslarını detaylı bir rapor ile sunmaktadır. URAP, dünya bilim alan sıralamasını 61 farklı alanda yapmaktadır. “URAP alan sıralamasında, makale ve atıf konusunda en güvenilir kaynaklardan biri olan InCites verilerini kullanılmakta; anket ve benzeri yöntemlerle elde edilen veriler değerlendirmeye alınmamaktadır.” (URAP, 2020, s.2, Dünya Alan Sıralaması Basın Bildirisi). Alan sıralamalarında, son 5 yılın akademik performansını değerlendiren URAP, üniversitelerin makale, toplam doküman ve atıflarının ilgili alan içindeki etkisini uluslararası iş birliği oranı ile ele almakta ve alan sıralamasında kullanılmaktadır. Yazar sayıları 1000 ve üstü olan çalışmaların değerlendirilmeye alınmadığı da raporda bildirilmiştir. Kurumun 2020 raporuna göre, bu çalışmanın nitel bölümüne katılım sağlayan rektör, UZEM ve YDYO müdürlüğünün görev aldığı üniversitelerden sadece Devlet C üniversitesi dünya sıralamasında en iyi derece alan üniversiteler arasında yer almıştır. Devlet C üniversitesi Diş Hekimliği alanında 175'inci olarak ilk 200'e girme başarısını göstermiştir (URAP, 2020, Dünya Alan Sıralaması Basın Bildirisi). Bunun yanında Devlet G ve H üniversiteleri de 5'er bilim alanında dünya sıralamasında yerlerini almışlardır. Buna göre Devlet G Üniversitesi, Mühendislik (486), Kimya (902), Teknoloji (948), İnşaat (331) ve Makine Mühendisliği (490); Devlet H Üniversitesi ise Mühendislik (984), Tıp (816), Kimya (707), Eczacılık (287) ve Biyoloji (870) alanlarında dünya sıralaması içinde ilk 1000'de kendilerine yer bulmuşlardır. Vakıf üniversitelerinin bu değerlendirmelerde eşik değerler içinde dahi olmaması ise dikkat çekmiştir. Katılımcıların üniversite durumlarına göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Üniversite Durumlarına Göre Dağılımı

Katılımcı	Üniversite	Statü
Rektör 1	Üniversite A	Vakıf
Rektör 2	Üniversite D	Vakıf
Rektör 3	Üniversite I	Devlet
UZEM 1	Üniversite A	Vakıf
UZEM 2	Üniversite D	Vakıf
UZEM 3	Üniversite A	Devlet
UZEM 4	Üniversite B	Vakıf
YDYO 1	Üniversite F	Vakıf
YDYO 2	Üniversite D	Vakıf
YDYO 3	Üniversite C	Vakıf
YDYO 4	Üniversite G	Vakıf
YDYO 5	Üniversite C	Devlet
YDYO 6	Üniversite F	Devlet
YDYO 7	Üniversite G	Devlet
YDYO 8	Üniversite E	Vakıf
YDYO 9	Üniversite E	Devlet
YDYO 10	Üniversite B	Devlet
YDYO 11	Üniversite B	Vakıf
YDYO 12	Üniversite H	Devlet
YDYO 13	Üniversite A	Vakıf

3.2.2 Katılımcılar. Çalışmanın katılımcıları Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan rektör, UZEM ve YDYO müdürleri ile öğretim görevlileri ve eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada, Türkiye’de gerçekleştirilen öğretimin öğretici tarafında bulunan üniversite rektörleri, YDYO ve UZEM müdürleri, Türkiye’nin çeşitli illerindeki üniversitelerin hazırlık bölümlerindeki İngilizce Öğretim Görevlileri ve öğrencilerin Covid-19 pandemisinin ardından çevrimiçi eğitime geçiş ve adapte olma ve çevrimiçi olanakları iyileştirme sürecinde tecrübe ettikleri sorunlar ve fırsatlar uzaktan eğitimle ilgili genel bakış açıları ile paralel olarak incelenmiştir. Araştırma, ayrıca eğitim sürecinin verimlilik

içerisinde işleyebilmesi için öğretim görevlilerinin çevrimiçi (senkron online) eğitim ile ilgili görüşlerinin tam olarak anlaşılmasını ve bu görüşlerin öğretim süreci üzerindeki etkilerinin değerlendirilerek öğretim görevlilerinin mesleki gelişimlerine ve güncellenen ihtiyaçlara uyum sağlamalarına ışık tutabilmesi açısından önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra, bu görüşlerin tam olarak anlaşılması gelecekteki eğitim modelleri üzerindeki etkilerinin ortaya konması açısından farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. Bu amaçlar ışığında, çalışma verilerinin toplanacağı katılımcılar uygun örneklem yönteminden faydalanarak belirlenmiştir. Uygun örneklem, deneklerin hedef popülasyondan erişilebilirliklerine göre seçildiği bir örneği tanımlamakadır (UNESCO, 2005). Uygun örnekleme, katılımcılar kolay erişilebilirliklerinden dolayı tercih edilerek veri toplamak amaçlanmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinden rektör, UZEM ve YDYO müdürleri, öğretim görevlileri ve öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Ayrıca devlet okulları ve özel okullardan katılımcılar açısından bir denge sağlanması hedeflenmiş fakat Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinde vakıf üniversitesi bulunmadığından bu denge başka bölgelerden ilgili kategorideki üniversitelerde bulunan katılımcılarla dengelenmeye çalışılmıştır. Buna göre rektör katılımcıların %66.6'sı vakıf, %33.3'ü ise devlet üniversitesinden, UZEM müdürlerinin %75'i vakıf, %25'i ise devlet üniversitesinden, YDYO müdürlerinin %46.1'i vakıf, %53.9'u ise devlet üniversitelerinden oluşmuştur. Ayrıca, Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) düzey 1'e göre Türkiye'deki 12 istatistik bölgesinin tamamından verilerin toplandığı tespit edilmiştir. Bu katılımcılar, araştırmacının kolaylıkla tekrar bulabilmesi ve daha fazla soru sorabilmesi için uygun örnekleme göre seçilmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama sürecine Türkiye'de öğretimin öğretici paydaşları olan Üniversite rektörleri, UZEM ve YDYO yöneticileri, yönetici yardımcıları veya bölüm başkanları, nicel kısmında ise Türkiye'nin çeşitli illerindeki üniversitelerin hazırlık bölümlerindeki İngilizce Öğretim Görevlileri ve öğrencileri katılmıştır. Örneklem seçiminde nitel araştırmalar ve bu çalışma gibi tarama çalışmalarında oldukça sık olarak başvuru amaçsal örnekleme stratejisi izlenmiştir. Amaçsal örnekleme belirli ölçütleri karşılayan ve/ya belirli özelliklere sahip olunan bir veya birden fazla durumda çalışılmak istendiğinde çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgiye sahip olgu ve durumların derinlemesine araştırılmasına olanak

sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2015) Nicel verilerin toplandığı İngilizce Öğretim Görevlileri ve öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1 ve 2’de gösterilmektedir. Buna göre, İngilizce Öğretim Görevlilerinin oluşturduğu katılımcıların büyük çoğunluğu (%69.7) kadınlardan, %28.2’si de erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların küçük bir bölümü ise (%2.2) cinsiyet belirtmemişlerdir. Katılımcıların pandemi öncesi uzaktan eğitim verme durumuna bakıldığında büyük bir çoğunluğun (%60.4) daha önceden uzaktan eğitim tecrübesinin olmadığı gözlemlenmektedir. %39.6 oranında katılımcı ise pandemi öncesi de uzaktan eğitim tecrübesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların üniversitede ders verme sürelerine gelindiğinde, %26.6 gibi bir oranla en çok katılımcının 6-10 yıl sürelerinde üniversite tecrübelerinin olduğu gözlemlenmektedir. Diğer oranlar ise sırasıyla 3-5 yıl (%22.5), 11-15 yıl (%21.1), 16 ve üstü (%17.3) ve son olarak 0-2 yıl arası (%12.4) olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak, katılımcıların devlet veya vakıf üniversitelerinde çalışma dağılımı incelenmiş ve vakıf üniversitesinde görev alan öğretim görevlilerinin oranı (%70) devlet üniversitelerinde çalışan katılımcılara nazaran (%30) çok daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 2 yukarıdaki dağılımları göstermektedir:

Tablo 2

İngilizce Öğretim Görevlisi Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	K	225	69.7
	E	91	28.2
	Belirtmek İstemiyor	7	2.2
Covid-19 öncesi online (uzaktan eğitim) verdiniz mi?	Evet	128	39.6
	Hayır	195	60.4
Ne kadar süredir üniversitede çalışmaktasınız?	0-2	40	12.4
	3-5	73	22.5
	6-10	86	26.6
	11-15	68	21.1
	16+	56	17.3
Devlet/Vakıf üniversitesinde çalışıyor	Devlet	97	30
	Vakıf	226	70

Çalışmanın nicel veri toplama sürecine katılan İngilizce hazırlık okullarında öğrenim gören öğrencilerin devlet veya vakıf üniversitelerindeki dağılımına bakıldığında ise vakıf üniversitelerinde öğrenim gören katılımcıların (%92.2) çalışmayı domine ettikleri görülmektedir. %7.8’lik bir oranla da devlet üniversitesinde öğrenim gören katılımcılar çalışmaya katkıda bulunmuşlardır. Tablo 3 bu dağılımı göstermektedir.

Tablo 3

İngilizce Hazırlık Okullarında Eğitim Gören Öğrencilerin Dağılımı

	n	%
Devlet	51	7.8
Vakıf	601	92.2
Total	652	100

3.3 Verilerin Toplanması

Bu kısım hem nicel hem de nitel araçları içeren veri toplama araçlarını, çalışma örneklemini, veri kaynaklarını, veri toplama prosedürleri başlığı altında açıklamaktadır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın güvenilirliği, geçerliği ve sınırlılıkları da tartışılmıştır.

3.3.1 Veri toplama araçları.

3.3.1.1 Yarı yapılandırılmış görüşme. Nitel görüşmeler, serbest kapsamlı, keşif amaçlı tartışmalardan yüksek düzeyde yapılandırılmış görüşmelere kadar uzanan bir çerçevede uygulanmaktadır. Bir uçta, etnografi, temellendirilmiş teori ve olgubilim gibi yaklaşımlar tarafından uygulanan yapılandırılmamış görüşme vardır. Bu görüşme tarzı, katılımcıların yanıtlarına dayalı olarak gelişen ve bir katılımcıdan diğerine farklılık gösteren değişen bir protokol içerir. Sürekliliğin diğer ucunda, her bir katılımcının yüksek düzeyde yapılandırılmış bir protokolden aynı sorulara yanıt verdiği standart görüşmeler veya anketler yer alır. Ortada, her katılımcıya sorulan açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme protokolü ile başlayan yarı yapılandırılmış görüşmenin hibrit yaklaşımı yer alır (Knox ve Burkard 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmenin ayırt edici özelliği, görüşmecinin, önceden belirlenen düzenleme odağını

korurken, sorular sırasındaki esneklik de dahil olmak üzere, bilgiler ortaya çıktıkça farklı yönleri araştırma ve takip etme yeteneğidir (Hill ve diğ., 2005; Knox ve Burkard 2014).

Nitel araştırmalarda veri toplamak için en sık kullanılan veri toplama aracı ikili görüşmelerdir. Görüşme, bireylerin görüş, deneyim ve duyguları hakkında bilgi edinmede yaygın bir şekilde kullanılan etkili yöntemlerdendir (Briggs, 1986). Kişilerin duygu, düşünce ve inançlarına derinlemesine ışık tutabilmesi görüşmelerin güçlü yanları arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel mülakatlar yapılandırılmış mülakat, yapılandırılmamış mülakat ve yarı yapılandırılmış mülakat olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Burada amaçlanan, bireylerin doğrudan açığa vurmadığı iç dünyaları, deneyimleri ve duygularını derinlemesine anlamaya çalışmak üzere samimi bir görüşme ortamı oluşturarak veri toplamaktadır. Bu nedenle ana görüşme soruları araştırmacı tarafından görüşmeye başlamadan önce hazırlanmıştır. Görüşmenin seyrine göre katılımcılara ek sorular da yönlendirilmiş ve bireylerin konuşmalarının akışına uygun olarak görüşmeye esneklikler sağlanmıştır. Ayrıca görüşmecilerin verdikleri yanıtlara göre yeni sorular yöneltilerek katılımcıların cevaplarının derinlemesine irdelemek amaçlanmıştır. Görüşmelerin süreleri 30 ile 45 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılara görüşme formunda yer alan sorular ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlara göre yönlendirilen ek sorularla derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Görüşmenin ilk soruları demografik sorular diğer sorular ise katılımcıların uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerine yöneliktir; diğer sorular ise katılımcıların bu görüşlerinin neden kaynaklandığını belirlemeye yönelik sorulardır. Görüşme sonunda katılımcılara eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorularak yarı yapılandırılmış görüşmelerin dinamiğine uygun esneklik sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşmeler uzaktan ZOOM ve Microsoft TEAMS üzerinden yapılmıştır ve bu uygulamaların kayıt özelliği kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonrası her bir görüşmecinin ses ve görüntü kaydındaki ve ZOOM kaydındaki tüm cümleleri transkripsiyon yöntemi ile yazılı hale dönüştürülmüş, yazılı halleri görüşmecilere okutularak hatalı yâda eksik kısımlar varsa düzeltmeleri istenmiştir. Katılımcılara ait tüm görüşmeler kayıt altında tutulmuştur.

3.3.1.2 Anket. Araştırmanın nicel kısmında, veri toplama aracı olarak 5 Kasım 2020 tarihinde Association for Educational Communications ve Technology 2020

dergisinde 687 katılımcı ile Anupma Sangwan, Anurag Sangman ve Poonam Punia tarafından oluşturulmuş geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış Yükseköğretim görevlileri (ÖGBA) ve öğrencileri (ÖBA) için çevrimiçi eğitim ile ilgili bir tutum ölçeği Türkiye özelindeki çevrimçi eğitime geçiş sürecini anlamaya yönelik bazı değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. ÖGBA, araştırmanın amacı ve buna bağlı olarak belirlenen araştırma soruları göz önünde bulundurularak demografik ve betimleyici sorular (5 adet) ve likert tipi (44 adet) ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan ankette ise demografik bilgilerden sadece vakıf veya devlet üniversitelerinde öğrenim görme durumları analizlerde kullanılmıştır. Buna bağlı olarak öğretim görevlileri için uygulanan ankette 44, öğrenciler için uygulananda ise 46 ifade bulunmaktadır. Anketlerin güvenilirlik değerini kabul edilebilir değerlerin altına düşürdüğü tespit edilen bir madde anketlerden ve analizlerden çıkarılmıştır (DU8; “Çevrim içi (online) eğitimde-sınıf ortamıyla karşılaştırdığımda-performansımın düştüğünü hissediyorum.”).

Araştırmada, tutum ölçekleri içinde yaygın olarak kullanılan Likert tipi tutum ölçeği model alınmıştır. 1932’de Rensis Likert tarafından geliştirilmiş olan tutum ölçeğinde birey, her bir ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını derecelendirmektedir. Derecelemeler toplamının esas alındığı ölçekte, derece belirten seçeneklere verilen puanlarla hesaplamalar yapılır. Ölçekte bulunan ifadeler; tutumun bilişsel (BBA), duyuşsal (DUBA) ve davranışsal (DABA) bileşenlerini ölçebilecek biçimde hazırlanmıştır. Likert tipi tutum ölçeğinde, çeşitli sayıda kategori kullanılıyorsa da en ideal kategori sayısı 5’tir (Erkuş, 2003). Yani, bireylerin ifadeleri genellikle beş kategori üzerinden derecelendirmesi istenmektedir. Çünkü kategori sayısı beşten aşağı düştükçe, ölçek düzeyi açısından bilgi kaybı oluşmakta, beşten yukarı çıktıkça da kategoriler arasındaki fark ayırt edilemez olmaktadır (s.167). Katılımcılar her ifade için „tamamen katılıyorum“, „katılıyorum“, „kararsızım“, „katılmıyorum“ ve „kesinlikle katılmıyorum“ biçiminde tepkide bulunmaktadırlar. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum ögesine katılma/katılmama derecesini bildirmiş olmaktadır (Tezbaşaran, 1997, 9). Likert tipi tutum ölçeğinde, bireylerin “evet deme eğilimleri” nin kontrol edilebilmesi için, ifadelerin tümünü olumlu yönde yazmamak gerekmektedir. “Evet deme eğilimi” insanların az bildikleri konularda, kendilerinden emin olmadıkları için, çeşitli fikirleri Ekici GEFAD / GUJGEF 32(3): 557-569 (2012) 563 kabul etme eğilimidir. Bu eğilim, tutum

ölçeklerinin geçerliği bakımından çok önemli bir sorundur (Kağıtçıbaşı, 1988, 117). Bu nedenle ölçekte bulunan ifadelerin yarısı olumlu, yarısı olumsuz olarak hazırlanmıştır.

3.3.2 Veri toplama işlemleri. Araştırmanın nitel verileri bu süreci Türkiye’de öğretimin öğretici paydaşları olarak tecrübe eden Üniversite rektörleri, Yabancı Diller Yüksekokul Yöneticileri, yönetici yardımcıları veya bölüm başkanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, nicel verileri ise Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinin hazırlık bölümlerindeki İngilizce Öğretim Görevlileri ve öğrencilerinden elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini toplayabilmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu verileri elde etmek için hazırlanan 19 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu 3 ayrı sayfaya ayrılmış ve bu düzene göre katılımcılara yöneltilmiştir. Buna göre, bu araştırmada Covid 19 Pandemisinin ilk defa ilan edildiği Mart - Haziran 2020 arası 1. Safha, üniversitelerin tekrar açıldığı Ekim – Aralık 2020 güz dönemi 2. Safha, Şubat – Haziran 2021 bahar dönemi 3. Safha olarak belirlenmiştir. Bu süreçte karar alma ve bu kararların uygulamasının nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarması açısından aynı sorular yukarıda sözü edilen 3 safha için sorulmuş ve yanıtlar data coding (veri analizi) yöntemi kullanılarak kodlara bu kodlar da temalara dönüştürülerek analiz edilmiştir. Bu tez yazılırken pandemi koşulları devam etmektedir. Pandemi koşullarının devam etmesinden dolayı ikili görüşmeler uzaktan etkileşimli iletişim sağlayan ZOOM ve Microsoft TEAMS uygulamaları üzerinden yapılmıştır.

Diğer bir taraftan da araştırmanın nicel veri toplama aracı olarak 5 Kasım 2020 tarihinde Association for Educational Communications ve Technology 2020 dergisinde 687 katılımcının cevapladığı Anupma Sangwan, Anurag Sangman ve Poonam Punia tarafından oluşturulmuş geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ‘Yüksek öğretim öğretmenleri için online eğitim ile ilgili tutum ölçeği ’bazı değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. Anket sanal olarak uygulanmak üzere çevrimiçi formlara uyarlanmıştır. Maksimum katılımı sağlamak ve devamsızlık oranını önlemek için ölçekler Türkiye çapında birçok vakıf ve devlet üniversitelerinde öğretim elemanına gönderilmiş ve 323 yanıt alınmıştır. Bu süreçte öğrenci görüşlerini incelemek için Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinin hazırlık bölümlerinde İngilizce eğitimi alan 652 öğrenciden yanıt alınmıştır.

3.3.3 Veri analiz işlemleri. Ölçeklerin nicel verileri Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 25) adlı çevrimdışı bir araçla analiz edilmiştir. Nitel veriler için belirli kelimeler, temalar veya kavramlar içeren bir metnin kategorize edildiği tümevarımsal içerik analizi uygulanmıştır (Thomas, 2006). Bu bağlamda kod ve temalar, KNIME 4.10 adlı bir uygulama, araştırmacının ve bağımsız bir uzmanın ortak çalışmaları sonucunda elde edilmiştir.

3.3.3.1 Nitel veri analizi. Araştırmacılar, içerik analizini kullanarak bu belirli kelimelerin, temaların veya kategorilerin varlığını, çıkarımlarını ve ilişkilerini ölçer ve analiz eder (Flick, 1998). Veriler tematik kodlamalar yoluyla nitel olarak analiz edilmiş ve kategorileştirilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla, katılımcılarla yapılan görüşmelere ait ses kayıtlarına ilişkin deşifreler katılımcılara okutulmuş ve hatalı yâda eksik gördükleri kısımlar var ise düzeltmeleri talep edilmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla nitel kodlamalar hem araştırmacının kendisi hem de bir uzman eşliğinde KNIME 4.10 adlı veri analiz programı tarafından gerçekleştirilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler kodlama, kategorilere ayırma ve temalar oluşturma/belirleme olmak üzere üç aşamalı şekilde çözümlenmiştir. Toplanan verilerin analizinde tema ve kategorileri oluşturmak için ilgili alan yazın göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin işleme süreci iki araştırmacı ve KNIME 4.10 adlı uygulama tarafından gerçekleştirilmiş ve belirlenen kod ve temalar yine iki araştırmacının bir araya gelmesiyle tekrar incelenmiş ve netlik kazandırılmıştır. Kodlama esnasında satır-satır analiz yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014).

3.3.3.2 Nicel veri analizi. İlk olarak, katılımcıların temel özelliklerini analiz etmek için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3). +3 ile -3 arasındaki ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılım için yeterli kabul edilmektedir (Hopkins ve Weeks, 1990). Buna göre çalışmada kullanılan ölçek ve tüm alt boyutları normal dağılıma uygundur. Bu nedenle analizlerde parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitime geçiş ve uyum sağlama süreçlerine yönelik bakış açıları ile cinsiyetleri, uzaktan eğitim hakkında ön bilgi sahibi olma durumları, mesleki tecrübeleri ve devlet ya da vakıf üniversitelerinde çalışma durumları arasında

istatistiksel, anlamlı bir ilişki ve fark olup olmadığını araştırmak için korelasyon ve fark testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin bu süreçlerde çevrimiçi öğrenime dair tutumları ile devlet ya da vakıf üniversitelerinde öğrenim görmeleri arasında istatistiksel, anlamlı bir ilişki ve fark olup olmadığını incelemek için de yine korelasyon ve fark testleri uygulanmıştır. Tablo 4, ÖGBA ve ÖBA ölçeklerinin çarpıklık ve basıklık değerlerini göstermektedir:

Tablo 4

ÖGBA ve ÖBA Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

			Skewness		Kurtosis	
		N	Statistic	SE	Statistic	SE
ÖGBA	BBA	323	-.366	.136	.517	.271
	DABA	323	-.512	.136	2.094	.271
	DUBA	323	-.543	.136	1.773	.271
ÖBA		652	.111	.096	1.001	.191

3.3.4 Geçerlik ve güvenirlik. Bu bölümde araştırmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği iki altbaşlık altında tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın etik temelleri de bir diğer altbaşlık olarak ele alınmıştır.

3.3.4.1 Yarı yapılandırılmış görüşme güvenirlik ve geçerliği. Geçerliliğin nitel araştırmalara uygulanamayacağına dair yaygın inancın aksine, bazı araştırmaların bir nitelendirme kontrolüne veya ölçümüne sahip olmasının gerekli olduğu bulunmuştur (Golafshani, 2003). Nicel araştırmanın perspektifleri tutarlılık ve geçerlilik iken, nitel araştırmanın perspektifleri inandırıcılık ve güvenirliktir. Örneğin, geçerlilik kavramının araştırmacının araştırmadaki geçerlik anlayışından ve paradigma çıkarımı tercihinden etkilenmesi muhtemeldir; bu da araştırmacıların kişisel geçerlilik kavramları oluşturmalarına ve genellikle inandıkları kalite, ciddiyet ve doğruluk gibi kavramların daha uygun olabileceğini kabul etmesine neden olabilir. (Lincoln ve Guba, 1985).

Araştırmacı, inandırıcılığı sağlamak için Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde görev alan 3 rektör, 4 UZEM ve 13 YDYO müdüründen oluşan bir katılımcı grubu seçerek farklı öğretim sistemlerine sahip farklı seviyelerde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara üretilen alternatif çözüm yollarını

detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca nitel verilerin geçerliliğini sağlamak için üye kontrol yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının kişisel olarak geliştirdiği kavramlardan kaynaklanan yorumların analiz sonuçlarını manipule etmemesi adına katılımcılara görüşme transkriptleri sunulmuştur. Son olarak yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak için kodlama tutarlılığı kontrolü yapılmıştır (Thomas, 2006). Değerbiçiciler (Bu kelime mi kullanılıyor Türkçe literatürde emin olalım?) arası güvenirliliği belirlemek için Cohen's Kappa analizi kullanılmış ve kabul edilebilir olarak nitelendirilen .89 değeri ortaya çıkmıştır (Neuendorf, 2017). Tablo 5, Cohen's Kappa sonucunda elde edilen değerbiçici uyumunu ve nitel verilerin analiz aşamalarına ait değerleri göstermektedir.

Tablo 5

Kod, Kategori ve Tema Sayıları ile Değerbiçici Uyum Değeri

	Rektörler	UZEM	YDYO
İki değer biçici tarafından oluşturulan kod	157	202	340
İki değer biçici tarafından oluşturulan kategori	52	54	58
İki değer biçici tarafından oluşturulan tema	9	9	8
İki değer biçici tarafından çıkarılan kod	87	102	140
İki değer biçici tarafından çıkarılan kategori	23	25	29
İki değer biçici tarafından çıkarılan tema	6	6	5
İlk değer biçici tarafından eklenen kod	70	90	179
İlk değer biçici tarafından eklenen kategori	24	25	29
İlk değer biçici tarafından eklenen tema	4	4	4
İkinci değer biçici tarafından eklenen kod	87	112	211
İkinci değer biçici tarafından eklenen kategori	28	29	32
İkinci değer biçici tarafından eklenen tema	5	5	4
Son toplam kod sayısı	70	100	200
Son toplam kategori sayısı	29	29	82
Son toplam tema sayısı	3	3	3
Cohen's Kappa (.89)			

3.3.4.2 ÖGBA ve ÖBA güvenirlik ve geçerliği. Bir ölçeğin uygulanmadan önce güvenirliği ve geçerliliği test edilmelidir (Ary, ve diğ., 2010). Bir ölçeğin güvenirliği,

aynı örnekleme farklı zamanlarda uygulandığında ölçeğin aynı sonuçları verdiğini gösterir (Creswell, 2012). Nicel araştırmanın perspektifleri tutarlılık ve geçerlilik iken, nitel araştırmanın perspektifleri inandırıcılık ve güvenilirliktir. Buna göre ölçeklerin güvenilirliği kontrol edilmiş ve ölçek öğretim görevlisi katılımcılar için .86 olarak bulunurken, öğrenciler için .88 değerini ortaya koymuş ve ölçeğin yeterince güvenilir olduğunu kanıtlanmıştır ($\alpha > 0.7$). ÖGBA anketinin duyuşsal alt faktöründe bulunan 6. madde (Çevrim içi eğitim almak karakterime çok uygun), ÖBA anketinde ise 8. madde (Çevrim içi eğitimde-sınıf ortamıyla karşılaştırdığımda- performansımın düştüğünü hissediyorum) güvenilirlik oranını ciddi oranda düşürdüğünden anketten çıkarılmıştır. Tablo 6, anketlerin ve alt faktörlerin öğretim görevlileri ve öğrenciler için uygulanan güvenilirlik test sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6

ÖGBA ve ÖBA Güvenirlik Değerleri

		BBA	N	DABA	N	DUBA	N
ÖGBA	.86	.83	24	.54	13	.48	7
ÖBA	.88	.85	25	.58	14	.57	7

Anketlerin geçerliği ayrıca 5 Kasım 2020 tarihinde Association for Educational Communications & Techonology 2020 dergisinde 687 katılımcı ile Anupma Sangwan, Anurag Sangman ve Poonam Punia tarafından oluşturularak kanıtlanmıştır.

3.4 Sınırlamalar

Bu araştırma Türkiye üniversitelerinde dil öğretiminin paydaşları olan Üniversite rektörleri, Yabancı Diller Yüksekokul Yöneticileri, yönetici yardımcıları veya bölüm başkanları, Türkiye'nin çeşitli illerindeki üniversitelerin hazırlık bölümlerindeki İngilizce Öğretim Görevlileri ve öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve araştırmada kullanılan nitel ve nicel ölçme araçları ile sınırlıdır.

Öncelikle bu araştırmanın nitel ve nicel veri toplama safhası belirli bir süre kısıtlaması altında gerçekleşmiştir. Geniş bir örnekleme kısa bir zaman zarfında ulaşmaya çalışmak, zaman, maliyet verimliliği ve pandemi sürecinde yürürlükte olan kısıtlamalar göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın derinliğini etkilemiş olabilir. Bu araştırmaya konu olan Türkiye üniversitelerinde dil öğretiminin paydaşları

Üniversite rektörleri, Yabancı Diller Yüksekokul Yöneticileri, yönetici yardımcıları veya bölüm başkanları, Türkiye'nin çeşitli illerindeki üniversitelerin hazırlık bölümlerindeki İngilizce Öğretim Görevlileri ve öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin anlaşılması çok karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla yalnızca nitel ölçme araçlarıyla değerlendirilmeleri güçtür (Stoynoff, 2004). Bu sebeple, öğretim görevlilerinin ve öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin ve bu görüşlerin ne yönde değişim gösterdiğinin incelenmesi için nicel ölçme araçlarından biri olan çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Buna bağlı olarak, amacına ulaşmasına rağmen, çalışmanın çeşitli faktörler tarafından manipüle edilmiş olabileceği öngörülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın geçerliliği, bu çalışmada kullanılan araçların güvenilirliği ile sınırlıdır. Anketler çevrimiçi olarak doldurulduğundan, araştırmacı katılımcıların verilen söze bağlılıklarından emin olamaz, bu da kesinlik ile ilgili sonuçları etkileyebilecek bir faktör olarak düşünülebilir. Çalışmanın sonuçlarını manipüle edebilecek bir diğer faktör de örneklem grubunun seçimidir. Çalışmanın nicel kısmında yer alan katılımcıların büyük çoğunluğunun vakıf üniversitelerinde görev alan öğretim görevlileri veya eğitim alan öğrencilerden oluşuyor olması çalışmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir. Buna ek olarak, tarama çalışmaları belirli bir duruma ait görüşleri incelediğinden, tarama çalışmalarının en önemli sorunu genellenebilirliktir (Merriam, 1998). Bu çalışmada nicel verilerin ağırlığının vakıf üniversitelerinden olmasından dolayı devlet ve vakıf üniversiteleri bütününe sonuçların genellenmesinde bir sınırlılık olduğu açıktır. Son olarak, COVID-19 pandemisinden kaynaklanan olağanüstü koşullar göz önüne alındığında, araştırmacı ve katılımcılar, özellikle görüşülen kişiler arasındaki iletişimin en iyi durumda olmaması da araştırmanın sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölüm, ilgili sonuçlarla birlikte sonuçları doğrulamak için toplanan verileri ve istatistiksel sonuçları ayrıntılı olarak özetlemektedir. Bu bölümde öncelikle Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde görev alan rektör, YDYO ve UZEM müdürlerinin sürece dair bakış açılarının nitel bulguları ile vakıf ve devlet üniversitelerinde görev alan öğretim görevlileri ve öğrenim gören öğrencilerin pandemi sürecinde gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimle ilgili bakış açılarının nicel bulguları sunulmuştur.

4.1 Nitel Bulgular

Türkiye’de bulunan üniversitelerin yönetim organlarının COVID-19 pandemisine yanıt olarak çevrimiçi eğitim öncesi ve çevrimiçi eğitime geçiş sürecine dair görüşleri Teknoloji Kabul Modeli (TAM) çerçevesinde incelenmiştir. Analizler ışığında, kod ve temaların sıklığına bağlı olarak araştırmacı, ortak temalar oluşturmayı kolaylaştırmak için bunları daraltmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu kontrol üç aşamalı olarak üç farklı grup altında gerçekleşmiştir. Araştırmacı ilk aşamada, rektörlerin, UZEM ve YDY müdürlerinin çevrimiçi eğitime bakış açılarını, görüşmeleri inceleyerek kod, kategori ve temalara ayırmıştır. Buna göre, araştırmacı kendi analizlerinden ilk aşamada rektörler için 70 kod, 24 kategori ve 4 adet tema; UZEM müdürleri için 90 kod, 25 kategori ve 4 adet tema; YDYO müdürleri için 179 kod, 29 kategori ve 4 adet tema oluşturmuştur. İkinci aşamada ise araştırmacı, işlenmemiş verileri bir uzmana göndermiş ve nitel veri analiz programı olan KNIME 4.10 adlı bir veri analizi uygulamasına tabi tutmuştur. Bu analizlerde ise rektörler için 87 kod, 28 kategori ve 5 adet tema; UZEM müdürleri için 112 kod, 29 kategori ve 5 adet tema; YDYO müdürleri için ise 211 kod, 32 kategori ve 4 adet tema üretilmiştir. Analizlerin son aşamasında ise araştırmacının kendi bulguları ile uzman bulguları karşılaştırılmış ve bulgular sadeleştirilerek son halini almıştır. Bu süreç sonunda toplamda rektörler için 70 kod, 24 kategori ve 3 adet tema; UZEM müdürleri için 90 kod, 24 kategori ve 3 adet tema; YDYO müdürleri için ise 150 kod, 24 kategori ve 3 adet temada karar kılınmıştır. Elde edilen nihai analiz sonuçlarına göre üniversite

rektörleri, UZEM ve YDYO müdürlerinin çevrimiçi eğitime geçiş sürecine dair düşünceleri 3 tema altında toplanmıştır. Buna göre, “pandemi sürecini anlama”, “pandemi sürecine adaptasyon”, ve “pandemi sürecini iyileştirme” temaları oluşturulmuştur. Bu 3 ana tema Teknoloji Kabul Modeli’nin “algılanan kullanışlılık” evresinde ortaya çıkan “tecrübe”, “prestij” ve “eğitim kalitesi” gibi olgularla ilişkilendirilmiştir.

TAM çerçevesinde yapılan bir çalışmada daha önceden çevrim içi eğitim verme tecrübesinin, fakültelerin çevrim içi eğitimin verimliliği hakkındaki olumlu düşünceleri arttırdığını göstermiştir (Allan ve Seaman, 2012). Bu çalışmadan önce yapılan başka bir çalışma sonuçları da aynı düşünceleri savunmaktadır. Seaman (2009) daha önceden çevrim içi eğitim veren fakültelerin yine çevrim içi eğitime devam etmek istediklerini bildirmiştir. Bu çalışmalar ile halihazırdaki çalışmanın nitel verilerinin elde edildiği görüşme analizleri paralel sonuçlar vermiştir. Katılımcılar daha önceki çevrim içi eğitim tecrübelerinin, pandeminin yarattığı ilk şoku atlatmada ve süreci anlamada çok yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir.

Bir diğer tema olan “pandemi sürecine adaptasyon” ise TAM çerçevesinde incelendiğinde, üniversitelerin eğitim ve öğretimde sürdürülebilirliğin sağlanmasını başarı olarak tanımladıkları gözlemlenmektedir. Katılımcılar, bu başarının ardından büyük bir rahatlama ve gurur duygusunun yoğun olarak hissedildiğini dile getirmişlerdir. TAM çerçevesinde bakıldığında bu duyguların daha önceki çalışmalarda da ön plana çıktığı görülmektedir. Üniversiteler, teknolojinin ve teknolojik araçlarla sürdürülen belirli bir eğitim modelinin fakülte içeriklerine ve eğitim öğretim müfredatlarına entegrasyonu ile ilgili endişelerini belirtmişlerdir. Buna göre bazı üniversiteler yapılan bir çalışmada, çevrim içi eğitimin fakültelerinin prestijini nasıl etkileyeceği noktasında endişeli olduklarını belirtmişlerdir (Alexander, Polyakova-Norwood, Johnston, Christensen ve Loquist, 2003). Allan ve Seaman’ın (2015) yılındaki araştırmasında ise üniversiteler, bu çalışmanın da alt temalardan bir tanesi olan sınav güvenliği ile ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Buna göre çalışmaya, çevrim içi eğitimde sunulan içeriğin ölçme ve değerlendirme kriterlerinin nasıl olacağı ve değerlendirmelerin nasıl uygulanacağı konusunda endişeler hakim olmuştur. Kısacası, ölçme değerlendirme uygulamalarının güvenilir olması ve verilen eğitimin nitelikli değerlendirilebilmesi, üniversitelerin prestijleri açısından önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Prestij endişesinin yanısıra, katılımcılar çevrim içi platformlarda verilen eğitimin niteliği ile ilgili endişelerin olduğunu da dile getirmişlerdir. Çalışmanın ana temalarından olan “pandemi sürecine adaptasyon” ve “pandemi sürecini iyileştirme” başlıkları altında incelenen zorluklar: teknik sorunlar, sınav geçerliği, güvenilirliği ve güvenliği; fırsatlar: eğitim öğretim programlarında iyileştirmeler, istihdam gibi konular TAM çerçevesinde incelenmiştir. Buna göre, üniversitelerin ve öğrencilerin teknolojiyi kabul edebilme imkanlarını çevrim içi eğitim kalitesi ile ilişkilendirmek gerekmektedir. Daha önce yapılan araştırmalar da aynı endişelerin üniversite ve öğrenciler tarafından dile getirildiğini göstermektedir. Pilot uygulamalar olarak hayata geçirilmiş olmasına rağmen çevrim içi eğitimde yıllardır aynı endişelerin ortaya çıkması bu çalışmanın sonuçlarını değerli kılmaktadır. Adkins, Kenkel ve Lim (2005) yürüttükleri bir araştırmada üniversitelerin ilgili fakültelerinin çevrim içi eğitimde kullanılan platformların etkinliği konusunda endişeli oldukları sonucuna varmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak, çevrim içi eğitimle ilgili benzer endişelerin yıllar içinde değişmediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Teknolojinin eğitim sektöründe çevrim içi eğitim modeliyle yer edinmesi pandemi sürecindeki şoku ve krizi atlatmakta başarılı olmuş fakat halihazırda geçmişten günümüze önüne geçilemeyen sorunlarla kabul edilebilirliği sorgulanmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde pandemi sürecinde çevrim içi eğitime dair yönetici görüşlerine yer verilmiştir.

4.1.1 Üniversite rektör, UZEM ve YDYO müdürlerinin çevrimiçi eğitime geçiş süreciyle ilgili görüşlerine ait bulgular. Bu bölümde Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde rektör (3), UZEM (4) ve YDYO müdürü (13) olarak görev yapan toplam 20 katılımcının sürece ilişkin düşünceleri yukarıda belirtilen temalar altında incelenmiştir. Tablo 21, bu katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki söylemlerden ortaya çıkan kodları, kategorileri ve temaları göstermektedir.

4.1.1.1 Pandemi sürecini anlama. Yapılan görüşmelerde üniversite rektörleri, pandeminin ilk ortaya çıktığı Mart 2020’deki ilk şok sürecini atlatmalarını, süreçten daha önce tamamen olmasa da kısmen uyguladıkları çevrimiçi eğitim denemeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Pandemi öncesinde halihazırda hibrit eğitim ile eğitim vermeye devam eden üniversitelerin olduğunu ve bu modellerin yakından takip edildiğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, üniversitelerin pandemiye anlama süreci ile kendilerine yol gösterici olması adına pandemi öncesine ait çevrimiçi eğitim modelleri üzerinde

yapılan hazırlıkları ilişkilendirmişler ve bu tecrübelerinin pandemi sürecini anlamada önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. Rektör 2 katılımcı bu sürece şöyle açıklık getiriyor:

Uzaktan Eğitim deneyimi var. Çünkü, hani kurumumuz 52. Yılında ve uzun yıllardır teknoloji ile ilgili. Bizim şansımız biraz da Mütevelli Heyet Başkanının eğitimi çok sevmesi; teknolojiyi çok sevmesi ve buna yıllardır yatırım yapılması. O yüzden eğitim teknolojisi üzerine ciddi bir yatırım kolejlerde ve üniversitede var. Uzaktan eğitim birimini merkez haline çevirdim ben (Rektör katılımcı 2, 6 Mayıs 2021)

Bir diğer katılımcı ise bunu şöyle destekliyor:

Evet. Pandemi döneminden önce de uzaktan öğretim lisansüstü programlarımızda (İş Sağlığı ve Güvenliği Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Finansal Raporlama ve Denetim Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Yönetim ve Organizasyon Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı vb.) eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim ile yürütülüyordu. Söz konusu programlarda öğrenciler ilgili program hedeflerine yönelik olarak gerekli eğitim öğretim çalışmalarını sürdürüyorlardı. Benzer şekilde 5İ dersleri ve İLİTAM dersleri de uzaktan eğitim ile yürütülmekteydi.

Son katılımcının da diğer iki katılımcıyla benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir:

Pandemiden önce de uzaktan eğitim deneyimimiz vardı. Özellikle şimdiki ölçüde olmasa da daha çok Yüksek Öğretim Kurumunun nezdinde 5'i dersleri olarak isimlendirilen, Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil Dersleri, Üniversitemizde uzaktan eğitim yoluyla okutulmaktaydı.

Türkiye’de bulunan üniversitelerin en üst karar mercii olarak bilinen rektörler, pandemi öncesinde de görev aldıkları kurumların halihazırda çevrimiçi eğitimi kısmen uyguladıklarını belirtmişler ve bu hazırlıkların süreci anlama aşamasında kendilerine büyük kolaylıklar sağladığını dile getirmişlerdir. Bu deneyimin bundan sonra gerçekleşecek olası acil durum senaryolarında kendilerine avantaj sağladıklarını da bildirmişlerdir. Sonuç olarak, çalışmaya katılan rektörlerin söylemleri ışığında, Türkiye’de eğitim veren vakıf ve devlet üniversitelerinin pandemi öncesinde de kısmen çevrimiçi eğitim verebilecek donanımına sahip oldukları belirlenmiş ve süreci anlamada ilk şok anından kurtulmanın anahtarı olduğunu belirtmişlerdir.

UZEM müdürleri de rektörler ile aynı doğrultuda görüşler sunmuşlardır. Türkiye’nin farklı bölgelerinde bulundan vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan 4 UZEM müdürü çevrimiçi eğitime geçmeden önce de üniversitelerinin teknolojik gelişmeleri çok yakından takip ettiklerini ve kısmi çevrimiçi eğitim olanaklarından faydalandıklarını bildirmişlerdir. İlk katılımcı pandemi sürecini anlamada, pandemi öncesinde çevrimiçi eğitime ciddi bir altyapı ve içerik hazırlığında olmalarının süreci görünenden daha kolay hale getirdiğini vurgulamıştır.

Pandemi öncesinde kullanılan hem öğretim yönetim sistemi hem de canlı ders platformunun eğitimlerini veriyorduk öğretim üyelerimize biz... Bu eğitimlerde bizde bir de öğrenme öğretme merkezi diye bir merkezimiz var. Aslında eğitimleri organize eden birim orası oluyor. İhtiyaç analizi yapıp bize bizim birim ile ilgili olan eğitimleri söylüyordu. Bununla birlikte eğitim teknolojileri anlamında işte ders ve içerik geliştirme... Bir dersi senkron ya da asenkron alma gibi eğitimler veriyorduk. Ya da bir dersin içerisinde eğitim teknolojilerini etkili kullanma eğitimleri veriyorduk.

İlk katılımcıyla paralel olarak, ikinci katılımcı da çevrimiçi eğitim için üniversitenin gerekli altyapı ve içerik hazırlığında olduğunu belirtmiş ve bu hazırlıkların süreci anlamaya ciddi katkıları olduğunu belirtmişlerdir:

Biz daha çok şeyle ilgili, öğretim dersleriyle ilgili şeyler veriyorduk. Eğitimler veriyorduk. İşte bir program nasıl uzaktan dizayn edilir? Neler olmalıdır? Ama bu eğitimi genellikle biz bütün Üniversite şeklinde açmıyorduk. Bu uzaktan dersi vermeyi düşünenlere, ya da uzaktan eğitim şeklinde dersi açılmış olanlara veriyorduk. Yani genel olarak bir eğitim vermiyorduk. Hani her isteyen katılacağı şekilde değil de, ancak uzaktan eğitimle vermeyi düşünenler, ya da onu talepte bulunanlar için eğitimler düzenliyorduk.

Bir diğer katılımcı ise görev yaptığı üniversitenin pandemi öncesi bazı derslerin öğretim görevlilerinin insiyatifinde senkron ve asenkron olarak okutulduğunu belirtmektedir:

Şu anda saysak işte 8-9 tane ders vardı. Onların da zaten 3-4 tanesi 5İ dediğimiz, Türkçe, İnkılap Tarihi, Türk Dili, Girişim Teknolojileri ve İngilizce dersleriydi. Ki o da her Bölümde yoktu. Bazıları bölümlerde veriliyordu. Bunların kararlarını alırken, tamamen Rektörlükle bir koordinasyon içerisinde alıyorduk. Ve tabi ki Hocalarımız da burada özgürdüler. Yani içeriğini nasıl tasarlayacaklarını, derslerini nasıl sunacaklarını, nasıl senkron ya da asenkron yapacaklarını kendileri karar veriyorlardı.

4 UZEM müdürü arasında sadece 1 tanesi görev yaptığı üniversitenin pandemi öncesi çevrimiçi eğitim için herhangi bir pilot uygulaması veya hazırlığı olmadığını belirtmiştir:

Üniversite olarak bizim Pandemi öncesinde, bir Uzaktan Eğitime yönelik programımız ya da bir işleyişimiz yoktu. Biz, YÖK'ün de yani Kalite Birimlerin de Acil durumda Uzaktan Eğitim olarak tanımladığı süreç içerisine girdik. Pandemi neticesinde Mart ayında, 2020 Mart ayında ilanı ile birlikte biz hızlıca nasıl online eğitime geçeriz, uzaktan eğitime geçeriz diye, ekip arkadaşlarımızla, Bilgi İşlem Müdürlüğümüzle çalışarak kısa sürede, bir haftalık süreçte, öncelikle Microsoft Teams uygulamasını kullanmaya başladık.

Sonuç olarak, Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan üniversitelerde UZEM müdürü olarak görev yapan 4 katılımcının 3'ü pandemi öncesinde çevrimiçi eğitim için, tam kapasite olmasa da belirli dersleri ya senkron/asenkron olarak okuttuklarını ya da içerik ve altyapı hazırlığında olduklarını belirtmişlerdir.

Son olarak, Türkiye'de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde YDYO müdürü olarak görev alan 13 katılımcının pandemi öncesinde çevrimiçi eğitim altyapı ve hazırlık durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunluğu (7) çevrimiçi eğitimle bir şekilde tecrübeleri olduğunu iletmışlerdir. Birinci katılımcı bu bağlamda şunları söylemiştir:

Üniversite içerisinde Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezimiz var ve bazı üniversitemizin uzaktan yürüttüğü dersler var. Türkçe dersleri gibi... İşte UFND dersleri dediğimiz bizim her öğrencinin mutlaka alması gereken dersler. Yani 8 tane ders var, sosyal sorumluluk dersi ve vs. Bunları uzaktan eğitim yoluyla alıyorlar öğrenciler, (YDYO Katılımcı 1, 18 Mart, 2021).

Bir diğer katılımcı ise pandemiden çok daha önce uzaktan/çevrimiçi eğitim denemelerine başladıklarını ve LMS üzerinden bazı derslerin eğitimlerini verdiklerini belirtmektedir:

Uzaktan eğitim terübesi vardı. Şöyle söyleyeyim, biz Perifer'deki, yani İzmir ilçelerindeki Yüksek Okullarda, Uzaktan Eğitime 2017 yılında geçmiştik. LMS kullanıyorduk ve bir şekilde tecrübe kazanmıştık. Hatta, o işin de Koordinatörü bendim. Hocası da bendim. Çoğu bölüme ben giriyordum, (YDYO Katılımcı 6, 21 Şubat 2021).

Bir başka katılımcı ise uzaktan/çevrimiçi eğitim tecrübelerinin 10 yıldan fazladır olduğunu ve bu sistemin kendileri için yabancı olmadığını belirtmektedir:

Aslında var. Bizim Üniversitemizde, 2008 yılından beri bu 2547'de 5-İ dersleri vardır. Zorunlu İngilizce, Tarih, Türkçe Dersleri. Önce İngilizce ile başladık. 2008'de biraz da Yabancı Diller Yüksekokulunda olduğu için o anlamda şanslıyız, 2008'den itibaren bu 5-İ' de verilen, YDBİ Kodlu, İngilizce derslerini, servis derslerini veriyoruz. Açıkçası, yani bir 12-13 senelik bir tecrübemiz var, (YDYO Katılımcı 7, 21 Şubat 2021).

Bunların yanısıra geri kalan 6 katılımcı ise görev yaptıkları üniversitelerde pandemi öncesi çevrimiçi öğretimle ilgili herhangi bir altyapı veya hazırlığın olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar görüşmelerde kısaca “hayır” cevaplarını vermiş ve çevrimiçi/uzaktan eğitim tecrübelerinin olmaması süreci anlamada kendilerine dezavantaj sağladığını dile getirmişlerdir.

...Tabi, o zaman yüz yüzeydi. Uzaktan eğitim deneyimi yoktu, (Katılımcı 1, 17 Şubat 2021).

...Uzaktan soruyorsanız benim var. Eğer üniversite olarak soruyorsanız üniversitemizin yoktu, (Katılımcı 2, 18 Şubat 2021).

...Unfortunately no, (Katılımcı 5, 20 Şubat 2021).

...Yok, hocam, yok. Yani en azından şöyle... Hazırlık Bölümü, Yabancı Diller Yüksek Okulu için yok, (Katılımcı 4, 21 Şubat 2021).

...Yoktu. Özellikle Yabancı Diller Yüksekokulu olarak hiç yoktu. (Katılımcı 8, 26 Şubat 2021).

...Hiç yoktu uzaktan eğitim. Altyapımız da yoktu (Katılımcı 12, 10 Mart 2021).

Sonuç olarak, Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinin karar verici durumunda olan rektörlerin, UZEM ve YDYO müdürlerinin çoğunluğu COVID-19 pandemisi öncesinde uzaktan/çevrimiçi eğitime halihazırda tecrübelerinin olduklarını bildirmişlerdir. Toplamda 20 katılımcının 13’ü görev aldığı üniversitede pandemi öncesine ait uzaktan/çevrimiçi eğitime kısmen de olsa tecrübelerinin olduğunu belirtmişlerdir.

4.1.1.2 Pandemi sürecine adaptasyon. Çalışmanın bu bölümünde, üniversitelerde rektör, UZEM ve YDYO müdürleri olarak görev yapan öğretim görevlileri ilk şokun atlatılmasından sonra pandeminin bir süre daha hayatımızda olacağı gerçeğini kabullenip sürecin eğitim öğretim alanında sebep olduğu zorlukları dile getirmişlerdir.

4.1.1.2.1 Zorluklar. Çalışmanın nitel verilerini elde etmek için yapılan görüşmelerin sonucunda araştırmacı, üniversite rektörleri, UZEM ve YDYO müdürlerinin çevrimiçi eğitime geçiş sürecinde yaşadıkları zorlukları deneyim eksikliği, teknik aksaklıklar, sınav güvenliği ve olumsuz psikolojik yansımalar gibi 4 alt başlıkta derlemiştir.

Deneyim eksikliği

Çalışmaya katılan 3 üniversite rektörünün tamamı, 4 UZEM ve 13 YDYO müdürünün yarısından fazlası pandemi öncesi uzaktan/çevrimiçi eğitim tecrübelerinin olmasına rağmen bunun ilk şoku atlatmak adına yeterli olsa da teknik altyapı açısından yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Yeterli düzeyde olmayışını ise daha önce bu kadar çok sayıda öğrenci ve öğretim görevlisiyle uzaktan/çevrimiçi eğitim faaliyetlerini sürdürmemeleri olarak dile getirmişlerdir. Belirli dersleri uzaktan veya çevrimiçi olarak yürüttüklerini fakat üniversite çapında, aniden ve tamamen çevrimiçi eğitime geçebilecek tecrübelerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretim görevlilerinin, öğrencilerin ve teknik personelin bu seviyede çevrimiçi eğitim tecrübelerinin olmamasının karar alma mekanizmalarında ve eğitim öğretim devamlılığında zaman zaman aksamalar olmasına sebebiyet verdiğinden bahsetmişlerdir. Her gruptan bir katılımcının bu soruna ilişkin görüşleri şu şekildedir:

...Pandemiden önce de uzaktan eğitim deneyimimiz vardı. Özellikle şimdiki ölçüde olmasa da daha çok Yüksek Öğretim Kurumunun nezdinde 5İ dersleri olarak isimlendirilen, Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil Dersleri, Üniversitemizde uzaktan eğitim yoluyla okutulmaktaydı. Tabi bu ilk dönem her üniversitede olduğu gibi burada da hani beklenmeyen bir durum olduğu için ilk başlangıçta bir tedirginlik oluştu, (Rektör katılımcı 1, 14 Nisan 2021).

...Ama bu eğitimi genellikle biz bütün Üniversite şeklinde açmıyorduk. Bu uzaktan dersi vermeyi düşünenlere, ya da uzaktan eğitim şeklinde dersi açılmış olanlara veriyorduk. Yani genel olarak bir eğitim vermiyorduk. Hani her isteyen katılacağı şekilde değil de ancak uzaktan eğitimle vermeyi düşünenler, ya da onu talepte bulunanlar için eğitimler düzenliyorduk, (UZEM müdürü katılımcı 3, 9 Temmuz 2021)

.... Üniversitemizin Uzaktan Eğitim Merkezi kapsamında servis dersleri sadece birkaç tane servis dersi Uzaktan Eğitim'le veriliyordu. Dolayısıyla bizim deneyimimiz de yoktu... Olumlu bir görüşümüz de yoktu. Hani çok etkili olduğunu, olduğu yönünde bir duyum almıyorduk. Bu nedenle çok hazırlıksız yakalandık diyebiliriz.

Teknik Sorunlar

Katılımcılar, pandemi şartlarına adaptasyon sürecinde zorluk yaratan en önemli faktörlerden bir tanesinin de teknik sorunların eğitim öğretimin devamlılığını etkilemesi olarak belirtmektedirler. 20 katılımcının 15'i hazırlıksız yakalandıkları bu süreçte teknik açıdan sorunlar yaşandığını dile getirmişlerdir. Bu sorunların başında ise aniden gelişen sürecin gereksinimlerini karşılayabilecek dijital eğitim altyapılarının olmamasını göstermişlerdir. Çalışmaya YDYO müdürleri grubundan katılan iki katılımcı süreci şu şekilde özetliyorlar:

...Zamanımız da kısıtlıydı. Bizim Bilgi İşlem ile o esnada bayağı iletişimimiz olmuştı. Maillerle, telefonlarla, bir de teknik destek sağladı. İşte kablolu bilmem, işte internet hattı hızlandırmaya çalışıyorlar onlar da hazırlıksız yakalandık. Tam o esnada Uzaktan Eğitim Birimi kuruldu ama yani sadece kuruldu. İşlevsel bir hale gelmemişti yani. Maillerle, telefonlarla, Bilgi İşlem ile hallettik daha çok, (YDYO müdür katılımcı 1, 17 Şubat 2021).

...Ama şimdi herkesi aynı anda derse soktuk biz. İşte herkes her gün 5'er saat derse girdi. Herkes istisnasız. Sistem değişikliğine gitti okul. Başka bir button, big blue button satın almışlar, o işe yaramadı. Ara yüzü olarak modul, modul'den önce bir şey daha denediler. Çok kısa süreli, o da çöktü olmadı. Sonra hızla tekrar moda döndü. ZOOM'un premium versiyonunu aldılar, şeyden vaz geçildi, bir dönem. Neydi, google meets kullanıyorduk. Google Meets. Böyle üç şey denendi. Sene başında 3 hafta içerisinde. İkisinden vaz geçildi. Sonra bakıldı olmuyor. ZOOM'u, satın aldılar. Ona döndük, yani yaşadığımız teknik sorun oydu, (YDYO müdür katılımcı 2, 18 Şubat 2021).

Çalışmaya rektör grubundan katılan bir katılımcı ise, üniversitelerinde pandemi öncesinde de çevrimiçi eğitim verilmesine rağmen bütün üniversite çapında çevrimiçi eğitime ani bir dönüş sağlamanın teknik olarak sorunlar yarattığını ve bunları zaman içinde çözmeye veya iyileştirmeye çalıştıklarını dile getirmiştir:

...Evet, 1. Safha olarak adlandırdığımız bu aşamanın sonunda, yaptığımız değerlendirmede iyileştirebilecek yanlarımız olarak, eğiticinin eğitimi ve teknolojik ders araçlarındaki çeşidi artırmak, konularını hedefimizi kendimize hedef olarak belirledik., (Rektör katılımcı 1, 14 Nisan 2021).

UZEM müdürler grubundan çalışmaya dahil olan bir katılımcı da çoğu meslektaş gibi sürecin teknik açıdan kendilerini çok zorladığını belirtmektedir. Pandemi öncesinde uzaktan/çevrimiçi eğitim tecrübesinin olmasına rağmen bu yoğunlukta bir teknik altyapının zamanla oturacağını dile getirmiştir.

...Biz en hızlı aslında aksiyon alanlardan bir tanesiydik. Çünkü bizim sistemlerimiz hep On Premise kullanılıyor ve şey yaparken, kurgularken 10 katı, 20 katı yüke kaldırarak şekilde kurguluyorduk ama bu kadar yüksek bir yükü düşünmüyorduk. Ama gene de şey yapabildik. Ama çok zorluydu... Yani o Mart'la Nisan arasındaki o dönem... Özellikle Mart'la Nisan arasındaki dönem inanılmaz, uykusuz gecelerde, çok çok zorlu olarak tanımlayabilirim, (UZEM müdürü katılımcı 3, 9 Temmuz 2021).

Sınav güvenliği, güvenilirliği ve geçerliği

Çevrimiçi eğitime geçiş döneminde sancılı süreçlerden bir tanesinin de sınav güvenliğini sağlamak olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların tamamı çevrimiçi eğitimde sınav türlerinin ve sürelerinin sürece adapte edilmesinden ziyade sınav güvenliğini sağlamanın çok daha zor olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Pandemi şartlarına adaptasyon sürecinde öğrencileri kopyadan uzaklaştırmak adına alınan birtakım önlemlerin yeterliliği sorgulanmaktadır. Katılımcıların istisnasız tümü bu konuda mütabık olmuşlardır:

...Ama tabi şöyle soru işareti kalmıştır. Acaba kendi mi yaptı (sınavı)? Zor da olsa, çünkü o sorular zordu. Hakikaten gidip onun uzmanını bulup yanına almanız gerekir, ama bu bir açık olarak kaldı o dönemde. Diğeri ise en güvensiziydi. Online test yaptık. Ara sınavdan söz ediyorum. Fakat bu online test sadece %20 etkilesin dedik. Diğerlerinde güvenle o sözlüler, işte savunmalı ödevler, onlarda tamam yani istediğiniz ağırlığı verin ama diğeri %20 dedik, (UZEM müdür katılımcı 2, 29 Haziran 2021).

...Aslında başından beri kaygımız oydu. Yani online sınavların güvenirliliği özellikle, sınav güvenirlilik demeyeyim de sınav güvenliğinin sağlanması ile ilgili biz epey kaygılıydık. Ki, kaygılarımızın ne kadar yerinde olduğunu sonra gördük. Şimdi burada sınavların sistem üzerinde yapılabilmesi. Yani bir pratiklik tarafı var. Bir de güvenlik tarafı var. Yani birinden birinden feragat etmeniz gerekiyor. Yani sınav geçerliliği var, güvenirliliği var, pratikliği var. Şimdi pratik olarak yüz yüze olması sınav güvenliği açısından çok önemliydi. Ama bizim böyle bir imkânımız olmadığı için bazı şeylerden feragat ettik. İşte sınavı online'a çevirdik, (YDYO müdür katılımcı 4, 21 Şubat 2021).

Rektör grubundan çalışmaya katılan üçüncü katılımcı sınav güvenliğinin sağlanması için üniversite tarafından sıkı önlemler alındığını şu cümlelerle anlatmaktadır:

Bu süreçte sınav türlerinin zenginleştirilmesi sağlanarak özellikle uygulamalı tekniklerin kullanılması istenmiştir. Sınav Güvenliği için 2 kategoride planlamalar yapılmıştır. Bunlar: sistem tedbirleri; bir hesaptan aynı anda tek bir kullanıcının giriş yapabilmesi, bir soruya cevap vermeden diğerine geçememe, ip kontrolü; öğretim elemanına düşen görevler: öğretim elemanının hareketleri sınav süresince anlık takip etmesi, farklı soru tipi kullanımı, uygun süre düzenlemesi; çoktan seçmeli sorularda, ağırlıklı konu dağılımı yapılması, puan dağılımı yapılması, (Rekör katılımcı 3, 7 Mayıs 2021).

Bu uygulamaların aksine sürecin psikolojik etkilerini de göz önünde bulundurmanın gerekliliğine inanan katılımcılar da bulunmaktadır. Bir UZEM müdürü, sürecin halihazırda yorucu ve endişe verici olduğunu düşünüp sınav güvenliği için ekstra önlemler alınmadığını dile getirmiştir.

...Sınav geçerliliği ve güvenirliliği ile ilgili biz herhangi bir önlem almadık. Kasıtlı olarak almadık. Bizim üniversite senatosu öğrencilerin etik ve ahlaki değerlerine inandığını ve bunları koruduğuna itimat ettiğini yayınlayan bir metin ile öğrencilerini sınav geçerliliği ve güvenirliliği için herhangi bir yaptırım, yani şöyle işte, bir Lock down browser kullanmadık, ya da işte kamera açma zorunluluğu getirmedi... Çünkü Pandeminin sadece akademik değil, bir de psikolojik boyutu vardı. Özellikle psiko-sosyal anlamda öğrencilerin yanında olmak ve onlara dürüst değiller, işte üçkağıtçılık yapıyorlar, ya da etik şeyleri ihlal ediyorlar hissiyatı yaşatmamak için böyle bir karar aldık, (UZEM müdürü, katılımcı 1, 28 Haziran 2021).

Pandemi sürecinin hayatımıza girmesinin ardından eğitim sektörü de diğer çoğu sektörler gibi radikal değişikliklere başvurmuştur. Bunlardan bir tanesi de çevrimiçi

uygulanan sınavların güvenliklerini sağlamada alınan kararlardır. Katılımcıların çoğunluğu sınav güvenliği için sıkı önlemler alındığını dile getirirken, çoğunluğun aksine düşünen ve kararlarını o yönde alan yönetici grubu da bulunmaktadır. Bu grubun ilgili kararların altındaki motivasyonlarını psikolojik sebeplere bağlaması yatmaktadır. Halihazırda zor zamanlardan geçen öğrenci ve öğretim görevlisi grubundan, sıkı önlemler altında sınav uygulamalarını gerçekleştirmelerini beklemenin öğretici yanının eksik kalacağı düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Buna rağmen katılımcıların çoğunluğu, ölçme değerlendirme unsurlarının güvenliği tesis edilmeden gerçekleştirilmesinin süreci anlamada ve tahlil etmede yanıltıcı olacağı düşüncesine sahiptirler.

Psikolojik olumsuzluklar

Son olarak, COVID-19 salgını eğitim sektörünü tümüyle etkilemiş, milyarlarca öğrenci ve milyonlarca eğitimci okulların kapanmasından ve diğer kısıtlamalardan etkilenmiştir. COVID-19 kaynaklı sosyal mesafe ve diğer kısıtlamalar, kaygı ve korku gibi olumsuz psikolojik durumlara neden olduğu gözlemlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre sürecin yansımaları tükenmişlik hissi olarak ortaya çıkmıştır. 20 katılımcının 13'ü pandeminin aniden patlak vermesinin üzerine eğitim öğretimin aksamadan devam edebilmesi için alınması gereken acil kararlar, önlemler ve bunların iletilmesi noktasında yaşadıkları sorunlar karşısında kendilerini tükenmiş hissettiklerini dile getirmişlerdir.

...En tükenmiş hissettiğim anlar, aynı şeyleri tekrar tekrar konuşarak insanları ikna edip, sürece dayalı değerlendirmeye doğru götürmek oldu. Yani ölçme ve değerlendirmeyi özellikle çok belirsizlik olduğu için, biliyorsunuz hani bir eve gönderildik. Bir gelinecek dendi... Uzatıldı falan, (Katılımcı 2, Rektör, 6 Mayıs 2021).

...Ve aynı zamanda dediğim gibi, en çok yorulduğumuz şey de aslında, yüz yüze iletişimin avantajlarını ne yazık ki çok kaybettik, anlatmakla ilgili işte, o teknik süreçle ilgili, aslında bununla ilgili bir yorgunluk. Yani öğrencimize işte ulaşabilmek ve onları motive edebilmekle ilgili bir yorgunluğumuz daha fazla oldu. Çünkü çok korktu herkes. Hocalarımız da çok korktu. Öğrencilerimiz de çok korktu. Bilmediğimiz bir hastalık ve sürecin içerisindeydik, (Katılımcı 3, UZEM Müdürü, 9 Temmuz 2021).

...Belli bir süre çok kötü hissettik kendimizi. Yani hiç öğrencilerin olmaması... Böyle koridorların sessiz olması... Orada bir şeyi hissettirdi bize, Tükenmişlik hissettirdi. Açıkçası o üç haftalık sürede online eğitimle ilgili şüphelerimiz vardı. Yani olamayacak gibi hissediyorduk, (Katılımcı 12, YDYO Müdürü, 12 Mart 2021).

Çalışmanın bu bölümünde, üniversitelerin karar alma organlarının başında bulunan rektörler, UZEM ve YDYO müdürlerinin çevrimiçi eğitime bu ani geçiş sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşlerinden derlenen 4 ana sorundan bahsedilmiştir. Buna göre, katılımcılar deneyim eksikliği, teknik altyapının ve sınav

güvenliğinin yetersizliği ve buna bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz psikolojik etkileri pandemiye adaptasyon sürecinde zorlayıcı bulmuşlardır.

4.1.1.3 Pandemi sürecini iyileştirme. Katılımcılar, COVID-19 pandemisine karşı önlem olarak yaygınlaşan çevrimiçi eğitime geçiş döneminden sonraki kabullenme ve adaptasyon sürecinde deneyimledikleri zorlukları giderdikleri dönem olan süreci iyileştirme aşamasında daha çok yararlandıkları fırsatlardan bahsetmişlerdir.

4.1.1.3.1 Fırsatlar. Çalışmanın katılımcılarını oluşturan rektör, UZEM ve YDYO müdürleri ilk şok ve adaptasyon döneminin atlatılmasından sonra fırsatların da ortaya çıktığını ve üniversitelerin bu fırsatlardan hangi yönde yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Buna göre, eğitim öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarında yapılan değişiklikler, çevrimiçi eğitim içeriklerini geliştirmeye dair eğitimler, iletişim kanallarından yararlanma, ek istihdam durumları ve olumlu psikolojik dönütler hem yönetici kadroları hem de karar uygulayıcıları tarafından pandeminin getirdiği en önemli fırsatlar olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim öğretim programlarında yapılan değişiklikler

Öncelikle, elde edilen veriler ışığında, katılımcıların hepsi eğitim öğretim uygulamalarında değişikliğe gitmek zorunda kaldıklarını ve bu zorunluluğun beraberinde birtakım fırsatları da getirdiğini belirtmişlerdir. Elde edilen verilerde, eğitim öğretim uygulamalarında ders saatlerinin ve sürelerinin düzenlenmesi gibi değişiklikler göze çarpmaktadır. Katılımcıların görev aldıkları vakıf ve devlet üniversitelerinin tamamı eğitim öğretim programlarında değişikliğe gittiklerini belirtmişlerdir. Farklı üniversitelerde ve farklı statülerde görev yapan katılımcıların hepsi en önemli değişiklik olarak ise ders saat ve sürelerini düzenlemek olduğunu ifade etmişlerdir. Yönetici pozisyonunda bulunan katılımcılar, bu düzenlemelerin süreci iyileştirme adına önemli bir fırsat yarattığını dile getirmişlerdir.

...İlk düzenleme ders süreleri konusunda yapılmıştır. Buna göre; Önlisans, Lisans ve Enstitü Dersleri için; Bir saatlik yüz yüze derse karşılık en az 30 dakika uzaktan eğitim yapılması Hazırlık Sınıfları için; Hazırlık Programı kapsamında yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ve dönem içinde yapılan ölçme ve değerlendirmeler çevrim içi olarak gerçekleştirilecektir. Hazırlık programında dersler en az 45 dakika yapılması kararı alınmıştır, (Rektör katılımcı 3, 7 Mayıs 2021).

...Ve ders saatlerini akşam 08:00- 09:00'a geleceğe kadar yaydık. Yaydık ki bütün öğrenciler canlı derslerden faydalanabilsin. O anda, o zamanlarda Teams hani çok tercih edilmiyordu. Zoom yeni yeni çıkmıştı daha, (UZEM müdür katılımcı 3, 9 Temmuz 2021).

...Biz de dersleri 3/1 oranında azalttık. Yani bir saatlik dersi 45 dakikadan 15-20 dakikaya indirdik. Yani hocaya 20 dakikalık sectionlarla bir dersini yapmış oluyor, (YDYO müdür katılımcı 4, 21 Şubat 2021).

...Bir de ders saatimiz 24 saatten 15 saate düştü. 15 saat yüz yüze eğitim senkron verildi. Geri kalan kısmı da o şekilde telafi etmeleri. (YDYO müdür katılımcı 3, 18 Şubat 2021).

Ölçme değerlendirme yöntemlerinde yapılan değişiklikler

Akabinde, pandeminin etkilerini azaltmak ve süreci iyileştirmek için alınan önlemlerle eğitim kurumları ölçme değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere gitmişlerdir. Çalışmaya katılan rektör, UZEM ve YDYO müdürlerinin görüşlerinden elde edilen verilere göre sınav türlerinde, sürelerinde, güvenilirlik ve geçerliklerinde değişikliklere gidildiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların tamamı bu değişikliklere gidildiğini bildirmişlerdir. Katılımcılar sınav türlerinin de çevrimiçi eğitime adapte edilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Bu eksikliklerden doğan ihtiyaç üzerine çevrimiçi eğitime uygun sınav hazırlama eğitimleri verildiğini dile getirmişlerdir.

Ölçme değerlendirme sistemlerinde oldu. Çünkü, var olan yüz yüze ölçmelerin hepsi uzaktan ölçmeye döndü. Dönünce bu sefer biz final sınavlarının ağırlıklarını azaltıp, proje, ek ödev veyahut da vaka çalışması gibi farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini, sürece yönelik değerlendirme yöntemlerini buraya kattık, (Rektör katılımcı 2, 6 Mayıs 2021)

...Bu arada tabi ki diğer bir sorunu söylemeyi unuttum. Sınav problemimiz vardı bizim. Bu 1. Safhada zaten ara sınavlar henüz olmamıştı. Yani çok aslında başında yakalanmıştık. Ara sınavları biz 5 ayrı sınav türüne ayırdık. Biz burada, bu toplantıda 5 sınav türüne karar belirledik. rektörün başkanlığında yapılan toplantıda. İşte bir ödev vermek, ikincisi online, canlı, senkron bir şekilde çoktan seçmeli sorular yapmak. Bir take-on exam adı altında, bir öğrenciye 3-4, ya da 5 saat süre verip özel sorular sormak..., (UZEM müdür katılımcı 2, 29 Haziran 2021).

...Sınavların oluşturulmasına Sakarya platformunda sınav oluşturmayı bilmiyorduk. Hemen eğitim verdiler, ondan sonra zaten şey. Hani her birimin başında bir kişi yapıyor. Bölümlerde her hoca kendi sınavını oluşturuyor. Bizde bu merkezi olarak yapıldığı için ölçme, değerlendirme ofisimizde üç tane test admin olarak çalışan hocamız var, işte onlar bu eğitimi aldılar. Sınavların oluşturulmasını sağladılar, (YDYO müdür katılımcı 3, 18 Şubat 2021).

İletişim araçlarından faydalanma

Pandemi sürecini iyileştirmede fayda sağlanan iletişim araç ve yöntemleri sürecin akışını ve bürokrasiyi ciddi oranda hızlandırdığı belirtilmiştir. Katılımcılar genellikle iletişim araçları olarak WhatsApp uygulamasını ve elektronik posta göndermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Süreci kaotik olarak niteleyen çoğu katılımcı için karar alma mekanizmasının aksamaması adına daha hızlı bir yöntem olan WhatsApp uygulaması tercih sebebi olmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilere göre bu süreçte çalışanlarla ve öğrencilerle iletişimin daha hızlı olmasından dolayı WhatsApp adlı çevrimiçi iletişim uygulamasından fayda sağlandığı gözlemlenmektedir. Pandemi öncesinde yüz yüze gerçekleştirilen idari toplantıların ise video konferans uygulamaları (Zoom, Teams) aracılığıyla sağlandığı belirtilmiştir.

Bu sebeple katılımcılar, toplantı yeri ve saati gibi zorlayıcı detayların ortadan kalktığını dile getirmişlerdir:

...Haftalık toplantılar koyduk. Her haftada. İdari Toplantının, idarenin yaptığı... Genel Sekreterliğin yaptığı toplantılara ben katıldım. Akademik tarafta gene düzenli toplantılar yaptık. Ama hızlı karar almamız gereken süreçler çok olduğu için, valla gece gündüz fark etmedi, sanırım bunu herkes yaşamıştır, telefon ve tamamen telefonla birlikte yaşadığımız WhatsApp üzerinden, sürekli takip ederek kurdum. Yani iletişim çok, (Rektör katılımcı 2, 6 Mayıs 2021)

...Yani öğrencilerle de şöyle. Toplu e mail attık, SMS attık, her şey ulaşmak için. Dört yöntem vardı, dördünü de denedik, e mail attık, sms attık. Whatsapp üzerinden ulaşmaya çalıştık. Telefonla ulaşmaya çalıştık. Çünkü, bazı öğrenciler gerçekten kopmuştu, (YDYO müdür katılımcı 2, 18 Şubat 2021).

...Öğrencilerle iletişimimizi şöyle yaptık. Bir tane posta adresimiz var. Tüm Üniversitede hem öğrenciler hem de Hocalar için. Bu uzaktan eğitim sistemleri ile ilgili yardım alabilecekleri bir platform var. Bu platform ilk zamanlarda yaklaşık günde 20 saat hizmet veriyordu. 02:00 ile 06:00 arası kapalıydı. Onun dışında yani hemen hemen 24 saate yakın hizmet veriyordu e-posta. Bir de onun dışında sabah 08: 00, gece 00:00 arası bir de Whatsapp hattı vardı... Bu iki yere de hem Hocalarımız hem de...Hocalar genelde e-mail olarak tercih ediyorlardı ama. Hem Hocalarımız hem öğrenciler buralara başvurabiliyorlardı ve anında yardım alabiliyorlardı. (UZEM müdür katılımcı 3, 9 Temmuz 2021).

...Şimdi Hocam, orada yüzyüzdeki tabii şekli ile iletişimi sağlayamıyorsunuz ama normalde bizim bir e- posta grubumuz vardı. Çok yaygın kullanılmıyordu. Sadece bilgilendirmeler amacıyla idari tarafından kullanılıyordu. Bunun yanında bir de tüm hocalarımızın dahil olduğu Whatsapp grupları oluşturduk. Normalde whatsappı kullanmıyorduk biz ama çok hızlı iletişim kurabilmek adına whatsapp grupları oluşturduk. (YDYO müdür katılımcı 4, 21 Şubat 2021).

...Hocalarımız nasıl iletişim kurdu? Online eğitime geçmeden zaten yaklaşık bir aylık kadar bir süre, yüz yüze bir eğitim olduğu için birbirlerini tanyordu hocalarımız. Öğrenciler çeşitli whatsapp grupları kurulmuştu vs. Bu şekilde herhangi bir iletişim sıkıntısı yaşamadan devam etti dönem. (YDYO müdür katılımcı 6, 21 Şubat 2021).

...Teknik anlamda Uzaktan Eğitim'le ilişkin biz ticket sistemi kullandık. Bu ticket sistemi içerisinde, öğrenciler girip herhangi bir teknik problemle karşılaştıklarında, bir çağrı oluşturuyorlar. Ve o çağrıya ilişkin mailleri aracılıyla onlara geri dönüş sağlıyorduk. Bir de 24 saat aktif bir whatsapp hattımız vardı. Whatsapp hattından öğretim üyelerimiz anlık ders içerisinde, yada işte sınav esnasında herhangi bir teknik yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarında, bu whatsapp hattından yazıyorlardı. İlgili eğitim teknolojü arkadaşlar da anında olaya müdahale ediyorlardı. Yardım ediyorlardı, (UZEM müdür katılımcı 1, 28 Haziran 2021).

20 katılımcının tamamı zorlu olarak tanımladıkları bu süreçte hem karar alma mekanizması olsun hem de bu kararları öğrencilere iletme anlarında olsun WhatsApp adlı çevrimiçi iletişim uygulamasının sıklıkla kullanıldığını dile getirmişlerdir. Pandemi öncesine bakıldığında, bu uygulamanın halihazırda milyonlarca insan tarafından kullanılmasının yanında bu gibi kriz anlarında da çok faydalı olduğu belirtilmiştir.

İstihdam durumu

Bir diğer fırsat olarak ise, çalışmaya katılan 3 rektör, 4 UZEM, 13 YDYO müdürünün görüşlerine paralel olarak elde edilen istihdam durumuna dair bulguların da değerlendirilmesi gerekmektedir. COVID-19 pandemisinin resmi olarak ilan edilmesinden sonra tüm kademelerde okulların çevrimiçi eğitime dönmesi kararı

alınmıştır. Bu süreçte her kurum istihdam fazlalığı veya ihtiyacını kendi içindeki karar mekanizmaları aracılığıyla sonuca ulaştırılmıştır. Elde edilen verilere göre, katılımcıların görev yaptığı sadece 2 kurumda işten çıkarma, 6 kurumda ise ek istihdam gerçekleşmiştir.

...Evet, bu pandeminin ortaya çıktığı ilk günden bugüne kadar biz hiçbir öğretim görevlimiz le ilişkimizi bitirmedik. Hiçbir hocamızı işten çıkarmadık, (YDYO müdür katılımcı 8, 23 Şubat 2021).

...Evet ama bizde de şöyle bir şey oldu Hocam. Dışarıdan bizim 5-6 tane hocamız vardı, Milli Eğitim'den gelip hani böyle hocalar olur ya böyle çok iyiler, hem onlara iyi geliyordu, hem de onların gelişi bize iyi geliyordu. Onları istihdam edemedik, (YDYO müdür katılımcı 9, 26 Şubat 2021).

...Ek istihdamda bulunduk. Hatta çalışan sayısını üç kat arttırdık. Hem fiziksel anlamda farklı bir, daha büyük, daha geniş bir binaya geçtik. Hem de çalışan sayımızı tam olarak 3 kat, yani 3 kat arttırmış olduk. Çok fazla eleman aldık içeriye, (UZEM müdür katılımcı 1, 28 Haziran 2021).

20 katılımcının görüşme notlarına göre bu zorlu süreci iyileştirme döneminde sadece 2 kurumun işten çıkarma gerçekleştirdiği görülmektedir. Diğer kurumlarda herhangi bir işten çıkarma gerçekleşmemiş olup 6 kurumun ek istihdam yaptığı da görülmektedir.

Psikolojik Yansımalar

Son olarak, katılımcılar bu kaotik süreçte önemli dönüm noktalarından geçtiklerini, zorluklara ve deneyimsizliklere rağmen eğitim ve öğretimin aksamaması adına her türlü çabayı gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Bu zorlukların üstesinden gelip bilgiyi bir şekilde ulaşması gereken yere, öğrencilere iletilmiş olmanın verdiği gururu yaşadıklarını belirtmişlerdir. 20 katılımcının 15'i bu süreçte alınan hızlı kararlar ve sistemlerini tamamıyla çevrimiçi eğitime adapte edip eğitim öğretimde aksalık yaşamamalarını gurur kaynağı olarak görmekteirler.

...Nispeten genç sayılabilecek üniversite olarak, böyle bir olumsuzluk karşısında, bu kadar hızlı çözüm üretip, herhangi bir kesinti yaşamamamız ise gurur kaynağımızdı, (Katılımcı 1, Rektör, 14 Nisan 2021).

...En gurur duyduğumuz an çok hızlı geçebildik. Yani 23 Mart'ta geçebilen geçsin dediğinde YÖK, biz 23 Mart sabahı ders programımıza göre derslerimizi yapmaya başladık. Tabi ki buna geçmek için çok yorulduk bu süreçte... Arkadaşlarım çok çalıştılar, (Katılımcı 4, UZEM Müdürü, 17 Ağustos 2021).

Gurur duyduğum an ise hani genç bir ekip var hocam bizde, hani en yaşlıları benim diyeyim işte 40 yaşındayım onlar artık 20'lerde 30'larda falan...

...Whatsapp grubumuzda hani, "Yadya notice board" diye bir grubumuz var. Orada bütün hocalar var, inanılmaz şekilde birbirlerine destek oldular. Yani sayfa bir şey görüyorlar, bir ektension görüyorlar, bir link görüyorlar... Ben bu sorunu yaşıyorum diyor, işte böyle yapmış işe yaradı diyor, o zaman yani çok güzel bir ekip olduğumuzu fark ettik, (Katılımcı 7, YDYO Müdürü, 26 Şubat 2021).

Sonuç olarak, pandemi süreci insanların hayatlarına bilinmezlikler ve kaos getirmiş, ülke yöneticileri olumsuz etkileri azaltmak, virüsün sebep olduğu

hastalıkların önüne geçebilmek için okul kapatmaları uygulamıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcıların pandemi koşullarına adaptasyon sürecine dair duygu durumları tükenmişlik ve gurur hissi olarak ortaya çıkmaktadır. Sürecin ani gelişimi ve eğitim öğretimin aksamaya uğramaması için verilen çabalar katılımcıların çoğunluğunda tükenmişlik hissi yaratmıştır. Bunun yanı sıra, bu sürece adapte olup hızlı karar alarak eğitim öğretimin devamlılığını sağladıklarını görmek ise gurur kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır.

4.2 Nicel Bulgular

Bu çalışmada nicel veriler anket yoluyla toplanmış ve veriler SPSS Statistics 25.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Bu vesile ile nitel bulgulara sunulan, üniversitelerin karar alma organlarının başında bulunan katılımcıların görüşleri ile alınan kararlardan direkt etkilenmesi olağan görülen öğretim görevlileri ve öğrencilerden gelen verilerin ilişkisi araştırılmıştır. Sürekli veriler ortalama (M) ve standart sapma (SD) olarak belirtilmiştir. Öncelikle, verilerin normalliğini ölçmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Daha sonra verilerin sıklık değerlerine ve değişkenler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Buna bağlı olarak, Türkiye’de eğitim veren vakıf ve devlet üniversitelerinde görev alan öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitime genel bakış açılarını saptamak için sıklık testi ve vakıf veya devlet üniversitelerinde görev alma durumları arasında istatistiksel bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile saptanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin pandemi sürecinde çevrimiçi eğitime genel bakış açılarını tespit etmek amacıyla uygulanan ankette alınan verilerin sıklık değerlerine bakılmış ve akabinde de vakıf üniversiteleri ile devlet üniversitelerinde eğitim görme durumu arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-test aracılığıyla saptanmıştır. Bu bölümde öncelikle öğretim görevlilerine ait sonuçlar daha sonra da öğrencilere ait sonuçlar sunulmuştur.

4.2.1 Öğretim görevlilerinin çevrimiçi öğretimle ilgili bakış açılarına dair bulgular. Covid-19 pandemisinin etkilerini azaltmak amacıyla yüz yüze eğitime ara verilmiş ve birçok eğitim kurumu çevrimiçi eğitime geçmiştir. Bu gelişmelere bağlı olarak Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitime genel bakış açıları sıklık testi uygulanarak

araştırılmıştır. ÖGBA ölçeğinden elde edilen verilere göre 3 alt faktörde de öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitime genel bakış açıları ağırlıklı olarak pozitif yöndedir.

Buna göre, öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitime bilişsel bakış açıları genel olarak olumlu yönde olmuştur. Katılımcıların %76.8'i çevrimiçi eğitim için altyapılarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların %68.5'i zaman tasarrufu açısından çevrimiçi eğitimin büyük kolaylıklar sağladığını düşünmektedirler. Son olarak ise verilerde göze çarpan bir diğer sonuç ise katılımcıların %68'inin bu sürece uyum sağlamanın herhangi bir zorlayıcı yönünün olmadığını belirtmeleridir.

Çevrimiçi eğitime bakışın genel olarak olumlu olmasına rağmen bazı sonuçlar göze çarpacak nitelikte olumsuz olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre en dikkat çekici sonuç olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%86.1) çevrimiçi eğitimde içeriğin yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bir diğer önemli sonuca göre katılımcıların %69.7'si çevrimiçi eğitimde öğrenci performanslarını başarılı olarak görmemektedir. Son olarak, katılımcıların yarısından fazlası (%52.6) çevrimiçi eğitimin dil öğretimini daha eğlenceli hale getirmediğini düşünmektedirler (Tablo 7).

Tablo 7

Öğretim Görevlilerinin Çevrimiçi Eğitime Karşı Bilişsel Bakış Açısına Ait Değerler

Madde	1	2	3	4	5
BBA 1. Çevrimiçi (online) eğitim dil öğretimini daha eğlenceli hale getirdiğini düşünüyorum.	3.3%	39.3%	27.9%	13.3%	6.2%
2. Çevrimiçi (online) eğitime geçiş sürecinin zorlayıcı olduğunu düşünüyorum.	3.1%	18%	10.8%	56%	12.1%
3. Üniversitemin çevrimiçi eğitime hazır olduğunu düşünüyorum.	2.2%	10.5%	21.1%	44.6%	21.7%
4. Çevrimiçi (online) eğitimin bana derslerime daha çok hazırlanma alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum	6.5%	24.1%	20.1%	37.8%	11.5%
5. Online eğitimde öğrencilerimizin performanslarının yüksek olduğunu düşünüyorum.	26%	43.7%	16.4%	11.8%	2.2%
6. Online eğitimin dil öğretiminde gerekli olduğunu düşünüyorum.	7.7%	18.3%	28.8%	32.5%	12.7%
7. Çevrimiçi (online) eğitimde öğrencilerimizin bana çeşitli açılardan yararlı olduklarını düşünüyorum.	4.6%	20.1%	26%	39.6%	9.6%

Tablo 7 (devam)

8. Çevrimiçi (online) eğitimde ders sürelerinin dersi zevkli bir şekilde anlatabilmem için yeterli olduğunu düşünüyorum.	6.2%	16.7%	16.7%	47.7%	12.7%
9. Online eğitim süreci uzaktan eğitime olan ilgimi arttırdı.	6.5%	17%	10.8%	46.4%	19.2%
10. Çevrimiçi (online) eğitimde öğrenme etkinlikleri yüz yüze eğitimdeki öğrenme etkinliklerinden daha fazla zaman alıyor.	2.2%	24.1%	16.4%	35.3%	22%
11. Ev ortamının çevrimiçi (online) eğitime uygun olduğunu düşünüyorum.	7.4%	16.4%	20.7%	35%	20.4%
12. Çevrimiçi (online) yapılan sınavların başarıyı doğru ölçtüğünü düşünmüyorum.	17.3%	11.1%	14.6%	25.4%	31.6%
13. Hazırlık eğitiminin Çevrimiçi (online) eğitim için uygun olduğunu düşünüyorum.	15.8%	33.8%	24.5%	25.7%	10.2%
14. Evimdeki teknolojik altyapı online eğitim için yeterli	3.4%	9.6%	10.2%	44.6%	32.2%
15. Çevrimiçi (online) eğitimin zaman tasarrufu sağladığını düşünüyorum.	7.7%	10.8%	13%	37.5%	31%
16. Çevrimiçi (online) eğitimin hayat kalitemi arttırdığını düşünüyorum.	9%	24.8%	20.4%	27.9%	18%
17. Çevrimiçi (online) eğitimin dil öğreniminde etkili olduğunu düşünüyorum.	8%	24.2%	25.4%	32.5%	9.9%
18. Çevrimiçi (online) eğitimin içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	0.9%	3.7%	9.3%	50.8%	35.3%
19. Çevrimiçi (online) eğitimin öğrencilerimizi öğrenmekten çok kopyaya yönelttiğini düşünüyorum.	2.2%	13%	25.7%	35.3%	23.8%
20. Çevrimiçi eğitimde öğrencilerle etkileşim kurmak kolaydır.	19.8%	37.8%	21.7%	17.6%	3.1%
21. Çevrimiçi eğitimde diğer öğretim görevlileri ile etkileşim kurmak kolaydır.	8%	25.1%	14.6%	41.2%	11.1%
23. Çevrimiçi eğitim öğrencilerle etkileşim imkânı sunar.	13%	29.4%	26%	26.3%	5.3%
24. Çevrimiçi eğitim öğrenci için yararlı bir sistemdir.	9.3%	18.6%	31.3%	33.4%	7.4%
25. Çevrimiçi sınıfların öğrenci sayısı dil eğitimi için çok fazla.	4.3%	30%	14.2%	31.6%	19.8%

1. Kesinlikle katılıyorum 2. Katılıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle katılıyorum

Çalışmaya katılan öğretim görevlileri çevrimiçi eğitime dair davranışsal bakış açılarını inceleyen maddelere ağırlıklı olarak olumlu yönde dönütler vermişlerdir.

Sonuçlara göre katılımcıların %87'si çevrimiçi eğitimde oluşan tecrübelerinin teknolojik okuryazarlık seviyelerini arttırdığını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%83.9) çevrimiçi eğitim ile ilgili gelişmeleri ayrıca takip ettikleri ortaya çıkmaktadır. Dikkat çeken son olumlu sonuç ise öğretim görevlilerinin %78.3'ünün öğrencilerinin teknolojik okuryazarlıklarının çevrimiçi eğitim için yeterli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Olumlu sonuçların ağırlıkta olmasına rağmen öğretim görevlileri ölçeğin bazı maddelerine dikkate değer oranda olumsuz tepkilerde bulunmuşlardır. Buna göre, göze çarpan ilk olumsuz sonuç yüz yüze eğitimde ciddi oranda isteksiz davranan öğrencilerin performansları üzerine olmuştur. Katılımcılara göre (%63.2) çevrimiçi eğitimde halihazırda isteksiz olan ve pasif bir rol üstlenen öğrenciler çevrimiçi eğitimde de aynı isteksizliklerine devam etmektedirler. Bir diğer çarpıcı olumsuz görüş ise katılımcıların yarısından fazlasının (%53.3) yüz yüze eğitimi çevrimiçi eğitime tercih ediyor olmalarıdır (Tablo 8).

Tablo 8

Öğretim Görevlilerinin Çevrimiçi Eğitime Karşı Davranışsal Bakış Açısına Ait Değerler

	Madde	1	2	3	4	5
DABA	1.Çevrimiçi (online) eğitimin avantajlarını teknolojik okur yazarlığımı artırmak için kullanabiliyorum.	0.9%	3.1%	9,00%	56.7%	30.3%
	2.Çevrimiçi (online) eğitimin avantajlarını daha etkili ders anlatabilmek için kullanabiliyorum.	2.2%	5.6%	18,00%	53.6%	20.7%
	3.Öğrencilerimin Çevrimiçi (online) eğitim alma konusunda yeterli olduklarını düşünüyorum.	0.6%	5.6%	15.5%	51.1%	27.2%
	4.Çevrimiçi (online) eğitimle ilgili gelişmeleri takip ederim.	0.6%	6.2%	9.3%	60.4%	23.5%
	5.Online eğitim için sınav hazırlamakta zorlanıyorum.	13.3%	36.5%	24.8%	18.3%	7.1%
	6.Çevrimiçi (online) dersi yüz yüze derse tercih ederim.	28.2%	25.1%	22.6%	11.8%	12.4%
	7.Çevrimiçi (online) ders anlatmanın beni tembelleştirdiğini düşünüyorum.	31,00%	38.7%	13.9%	11.8%	4.6%

Tablo 8 (devam)

8.Çevrimiçi ders anlatmaya kolaylıkla uyum sağladığımı düşünüyorum	1.5%	8.7%	12.4%	52.3%	25.1%
9.Sınıf ortamında konuşmayan öğrencilerim çevrimiçi eğitimde daha istekli oldular.	34.4%	28.8%	27.2%	7.1%	2.5%
10.Çevrimiçi eğitim derse katılmanın öğrencilerimin sorumluluk duygularını geliştirdiğine inanıyorum.	18.3%	27.2%	20.7%	23.8%	9.9%
11.Pandemi sürecinde okula gidiş geliş için harcadığım zamanı daha yararlı etkinlikler yapmaya başladım.	5.6%	10.5%	16.7%	35.6%	31.6%
12.Çevrimiçi eğitimde ders anlatmaya uyum sağlama konusunda zorlanıyorum.	31.6%	45.5%	14.2%	8,00%	0.6%
13Çevrimiçi derslerde ders hazırlama için çok fazla zaman harcıyorum.	9.3%	36.5%	17,00%	28.8%	8.4%

1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle katılıyorum

Son olarak, katılımcıların çevrimiçi eğitime karşı duyuşsal bakış açılarını inceleyen maddelere ağırlıklı olarak olumlu yönde cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Buna göre en dikkat çekici dönüt katılımcıların %68.7'sinin çevrimiçi eğitim vermeye gayretli ve istekli olduklarını belirtmesi ile ortaya çıkmaktadır. Buna en yakın olumlu sonuç olarak ise öğretim görevlilerinin yarısından fazlasının (%54.8) çevrimiçi ders vermekten keyif aldıklarını belirtmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Olumlu sonuçların yanısıra katılımcılar, ölçekteki bazı maddelere dikkat çekici şekilde olumsuz yönde cevaplar vermişlerdir. Buna göre katılımcıların %66.9'u çevrimiçi eğitimin vücut sağlıklarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak katılımcıların büyük çoğunluğu (%54.5) çevrimiçi eğitimin sosyal etkinliklerini azalttığını ve daha asosyal bir durumun içinde olduklarını belirtmişlerdir (Tablo 9).

Tablo 9

Öğretim Görevlilerinin Çevrimiçi Eğitime Karşı Duyuşsal Bakış Açısına Ait Değerler

Madde	1	2	3	4	5
DUBA 1.Çevrimiçi (online) derslerin beni asosyalleştiğini hissediyorum.	9,00%	20.7%	15.8%	34.7%	19.8%
2.Çevrimiçi (online) derslerin vücut sağlığımı olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	6.2%	14.6%	12.4%	37.2%	29.7%
3.Çevrimiçi (online) ders anlatmaktan keyif alırım.	6.8%	13.3%	25.1%	41.5%	13.3%
4.Çevrimiçi (online) eğitim vermeye gayretli ve istekliyim.	3.7%	9.6%	18,00%	48.6%	20.1%

Tablo 9 (devam)

5.Çevrimiçi (online) eğitim vermeyi seviyorum.	6.8%	12.7%	27.2%	36.5%	16.7%
7.Çevrimiçi eğitimin öğrenciler için eşit bir eğitim ortamı sağladığını hissediyorum.	23.5%	30.7%	25.1%	15.2%	5.6%
8.Çevrimiçi eğitimde sınıf ortamıyla karşılaştırdığımda performansımın düştüğünü hissediyorum.	11.1%	30.3%	21.1%	26.9%	10.5%

1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle katılıyorum

4.2.1.1 Öğretim görevlilerinin eğitim verdikleri üniversitenin statüsüne göre çevrimiçi öğretime bakış açılarına dair bulgular. Öğretim görevlilerinin görev aldıkları üniversitelerin statülerine bağlı olarak çevrimiçi eğitime bakış açılarında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre öğretim görevlilerinin devlet veya vakıf üniversitesinde görev alma durumları çevrimiçi eğitime bakış açılarını oluşturmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir ($F(321) = 3.071$, $p = .001$, $p < 0.05$). Ayrıca öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitime bakış açılarında alt faktörler açısından da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Buna göre DABA ve DUBA alt faktörlerinde de devlet ve vakıf üniversitesinde görev alma durumuna göre çevrimiçi eğitime bakış açısındaki farklılık değerleri sırasıyla şu şekildedir: DABA, ($M=3.19$, $SD=.39$; $M=3.04$, $SD=.42$, $p = .004$, $p < 0.05$); DUBA, ($M=3.33$, $SD=.43$; $M=3.11$, $SD=.46$, $p = .000$, $p < 0.05$). Öğretim görevlilerinin bilişsel bakış açılarına yönelik değerlendirmelerini içeren alt faktörde ise devlet veya vakıf üniversitelerinde görev alma durumunun çevrimiçi eğitime bakış açısına dair istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu elde edilmiştir ($M=3.33$, $SD=.49$; $M=3.17$, $SD=.53$, $p = .011$, $p < 0.05$). Tablo 10, ilgili istatistiksel farklılıkları detaylı bir şekilde sunmaktadır.

Tablo 10

Öğretim Görevlilerinin Görev Aldıkları Üniversite Durumları Açısından Çevrimiçi Öğretime Karşı Bakış Açıları Arasındaki Fark Değerleri

	Devlet		Vakıf		t	p
	M	SD	M	SD		
BBA	3.33	.49	3.17	.53	2.555	.011
DABA	3.19	.39	3.04	.42	2.911	.004
DUBA	3.33	.43	3.11	.46	3.979	.000
ÖGBA	3.29	.40	3.12	.45	3.211	.001

Çalışmanın nitel bulgularının elde edildiği rektör, UZEM ve YDYO müdürlerinin çevrimiçi eğitime bakış açılarına dair görüşmelerde, vakıf veya devlet üniversitelerinde görev yapıyor olmalarının bir etkisi olmadığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretim görevlilerinin davranışsal ve duyuşsal bakış açılarında, bulundukları üniversitelerin statülerine göre farklılık göstermesi ayrı bir çalışma konusu olarak incelenmesi gerektiği izlenimi yaratmaktadır. Üniversitelerin karar alma organlarında bulunan katılımcı görüşlerinin bulundukları üniversitenin statüsüne göre farklılık göstermesi bu farklılığın öğretim görevlisi veya öğrenci bakış açılarına da yansıyor yansımadığı sorusunu gündeme getirebilirdi. Böyle bir soru, ilgili farklılığın sadece öğretim görevlilerinin davranışsal ve duyuşsal bakış açılarında ve karar alma organlarının değerlendirmelerinden bağımsız olmasından dolayı bu çalışmanın derinliğine katkı sağlamayacağı düşünülmüştür.

4.2.2 Öğrencilerin çevrimiçi eğitime karşı bakış açılarına dair bulgular.

Bu bölümde, Türkiye'nin vakıf ve devlet üniversitelerinin hazırlık bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi eğitime bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bakış açılarının yanısıra eğitim gördükleri üniversitelerin statülerine göre şekillenen görüşleri arasında oluşabilecek ilişki ve farklılık durumlarının istatistiksel sonuçları sunulmaktadır.

4.2.2.1 Öğrencilerin çevrimiçi öğretim ile ilgili genel bakış açılarına dair bulgular. Türkiye'de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde İngilizce hazırlık eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi eğitime karşı geliştirdikleri bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bakış açılarına dair bulgular sıklık testi uygulanarak saptanmıştır. Buna göre, öğrenciler çevrimiçi eğitime bilişsel açıdan olumsuz bir duruş sergilemektedirler. En dikkat çekici sonuç olarak öğrencilerin %75.3'ü çevrimiçi eğitimin içeriğinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bir diğer önemli sonuç ise öğrencilerin %67.8'inin çevrimiçi eğitime geçiş sürecinin zorlayıcı olduğunu dile getirmeleridir. Buna ek olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin %60.8'i çevrimiçi eğitime karşı ilgilerinin artmadığını belirtmişlerdir. Son olarak, katılımcıların büyük çoğunluğu 6., 17. ve 24. maddelerde sunulan çevrimiçi eğitimin öğrenciler üzerindeki etkinliği düşüncesine olumsuz dönütte bulunmuşlardır. Buna göre öğrencilerin sırasıyla %47.6'sı, %45.2 ve %51.7'si çevrimiçi eğitimin dil öğretiminde gerekli, etkili veya yararlı olmadığını

(bkz. Ek X sırasıyla madde 6, 17 ve 24) düşünmektedirler. Bu bağlamda, öğrenciler bilişsel anlamda çevrimiçi öğretime olumsuz bir bakış açısı geliştirmişlerdir.

Olumsuz görüşlerin hâkim olmasına rağmen öğrencilerin olumlu yönde görüş bildirdiği dikkate değer veriler de bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin %70.9'u çevrimiçi eğitimde ders sürelerinin derse katılım için yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bir diğer olumlu görüş ise öğrencilerin %63.6'sı, öğretmenlerinin bu süreçte aldıkları eğitimde kendilerine yararlı olduklarını düşünmeleridir (Tablo 11).

Tablo 11

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretime Karşı Bilişsel Bakış Açılarına Dair İstatistikler

	Madde	1	2	3	4	5
BBA	1. Çevrimiçi (online) eğitim dil öğretimini daha eğlenceli hale getirdiğini düşünüyorum.	34.5%	31.6%	19.5%	9%	5.4%
	2. Çevrimiçi (online) eğitime geçiş sürecinin zorlayıcı olduğunu düşünüyorum.	6%	13.3%	12.9%	34.8%	33%
	3. Üniversitemin çevrimiçi eğitime hazır olduğunu düşünüyorum.	6.9%	10.9%	26.5%	39%	16.7%
	4. Çevrimiçi (online) eğitimin bana derslerime daha çok hazırlanma alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum	24.2%	23%	20.4%	21%	11.3%
	5. Online eğitimde öğretmenlerimizin performanslarının yüksek olduğunu düşünüyorum.	5.7%	9.4%	23.5%	42.2%	19.3%
	6. Online eğitimin dil öğretiminde gerekli olduğunu düşünüyorum.	23.5%	24.1%	25.2%	19.3%	8%
	7. Çevrimiçi (online) eğitimde öğretmenlerimizin bana yararlı olabildiklerini düşünüyorum.	6.4%	9%	20.9%	46.9%	16.7%
	8. Çevrimiçi (online) eğitimde ders sürelerinin derse katılabilmem için yeterli olduğunu düşünüyorum.	6.6%	8.1%	15.3%	49.9%	21%
	9. Online eğitim süreci uzaktan eğitime olan ilgimi arttırdı.	37.6%	23.2%	14.7%	12.9%	11.7%
	10. Çevrimiçi (online) eğitimde öğrenme etkinlikleri yüz yüze eğitimdeki öğrenme etkinliklerinden daha fazla zaman alıyor.	5.5%	13.2%	21.5%	28.7%	31.1%
	11. Ev ortamının çevrimiçi (online) eğitime uygun olduğunu düşünüyorum.	24.1%	19%	19.6%	24.8%	13.5%
	12. Çevrimiçi (online) yapılan sınavların başarıyı doğru ölçtüğünü düşünmüyorum.	10.9%	13.3%	24.1%	21.5%	30.2%
	13. Hazırlık eğitiminin Çevrimiçi (online) eğitim için uygun olduğunu düşünüyorum.	28.8%	17.8%	23%	21.5%	8.9%

Tablo 11 (devam)

14. Evimdeki teknolojik altyapı online eğitim için yeterli	9.8%	10.7%	14%	41.1%	24.4%
15. Çevrimiçi (online)eğitimin zaman tasarrufu sağladığını düşünüyorum.	20.1%	14.3%	17%	24.2%	24.4%
16. Çevrimiçi (online)eğitimin hayat kalitemi arttırdığını düşünüyorum.	37.6%	25.8%	16.7%	11.5%	8.4%
17. Çevrimiçi (online) eğitimin dil öğreniminde etkili olduğunu düşünüyorum.	23.6%	21.6%	24.5%	24.5%	5.7%
18. Çevrimiçi (online) eğitimin içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	2.3%	5.8%	16.6%	41.1%	34.2%
19. Çevrimiçi (online) eğitimin beni öğrenmekten çok kopyaya yönelttiğini düşünüyorum.	18.7%	33.9%	20.1%	16.3%	11%
20. Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerle etkileşim kurmak kolaydır.	12.1%	16.1%	21.2%	37.4%	13.2%
21. Çevrimiçi eğitimde sınıf arkadaşlarımla etkileşim kurmak kolaydır.	32.7%	24.5%	15.5%	19.6%	7.7%
22. Çevrimiçi eğitim öğretmenlerle etkileşim imkânı sunar.	14.4%	16.9%	25.3%	32.4%	11%
23. Çevrimiçi eğitim sınıf arkadaşlarımla etkileşim imkânı sunar.	30.7%	24.7%	18.7%	19.5%	6.4%
24. Çevrimiçi eğitim öğrenci için yararlı bir sistemdir.	31.1%	20.6%	24.1%	17.2%	7.1%
25.Çevrimiçi sınıfların öğrenci sayısı dil eğitimi için çok fazla.	18.9%	33.6%	27.6	12.3%	7.7%

1. Kesinlikle katılıyorum 2. Katılıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle katılıyorum

Çalışmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi eğitime karşı geliştirdikleri davranışsal bakış açılarını incelemek için sıklık grafiği oluşturulmuştur. Buna göre, öğrencilerin çevrimiçi eğitime karşı geliştirdikleri bakış açısı davranışsal çerçevede incelendiğinde olumsuz görüşlerin daha çok ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin %61.5'i yüz yüze derslerin görüldüğü dönemde sınıfta çekimser davranan ve derslere katılım sağlamayan arkadaşlarının çevrimiçi eğitimde de aynı çekimser davranışlara devam ettiklerini ve katılımda bir artışın olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanısıra öğrencilerin çoğunluğu (%60.9) çevrimiçi eğitimin kendilerini tembelleştirdiğini düşünmektedirler. Son olarak ise öğrencilerin %60.1'i çevrimiçi eğitimi yüz yüze eğitime tercih etmedikleri görüşünü ortaya çıkarmıştır.

Bunların aksine, olumlu yönde görüş bildirilen maddeler içinde göze çarpan sonuç öğrencilerin %83.3'ünün çevrimiçi derslere katıldıklarını belirtmeleridir (Tablo 12).

Tablo 12

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretime Karşı Davranışsal Bakış Açılarına Dair İstatistikler

Madde	1	2	3	4	5
DABA 1. Çevrimiçi (online) eğitim daha iyi öğrenbilmek için avantaj sağlar.	26.4%	28.7%	23.9%	13.7%	7.4%
2. Çevrimiçi (online) eğitim daha etkili ders çalışabilmek için avantaj sağlar.	27.1%	25.2%	19.3%	20.6%	7.8%
3. Öğretmenlerimin çevrimiçi (online) eğitim verme konusunda yeterli olduklarını düşünüyorum.	6.6%	9.7%	22.7%	44.8%	16.3%
4. Çevrimiçi (online) eğitimle ilgili gelişmeleri takip ederim.	6.9%	13.7%	18.6%	46%	14.9%
5. Çevrimiçi (online) eğitim için sınava hazırlanırken zorlanıyorum.	7.8%	20.1%	20.4%	29.8%	21.9%
6. Çevrimiçi (online) derslere katılıyorum.	3.1%	5.2%	8.4%	39.7%	43.6%
7. Çevrimiçi (online) dersi yüz yüze derse tercih ederim.	43.7%	16.4%	15.5%	11%	13.3%
8. Çevrimiçi (online) derslere katılmanın beni tembelleştirdiğini düşünüyorum.	9.5%	14.3%	15.3%	27.3%	33.6%
9. Çevrimiçi (online) ders dinlemeye kolaylıkla uyum sağladığımı düşünüyorum.	19%	17.8%	23.6%	25.9%	13.7%
10 Sınıf ortamında konuşmayan sınıf arkadaşlarım çevrimiçi (online) eğitimde daha istekli oldular.	39.7%	21.8%	26.4%	7.4%	4.8%
11. Çevrimiçi (online) eğitim derse katılımım sorumluluk duygularımı geliştirdiğine inanıyorum.	26.6%	22.2%	21.3%	21.5%	9.4%
12. Pandemi sürecinde okula gidiş geliş için harcadığım zamanda daha yararlı etkinlikler yapmaya başladım.	25.9%	20.9%	12.7%	20.6%	19.9%
13. Çevrimiçi (online) eğitime uyum sağlama konusunda zorlanıyorum.	14.3%	26.8%	20.2%	18.6%	20.1%
14. Çevrimiçi (online) derslerde öğrenme için çok fazla zaman harcıyorum.	8.4%	21.3%	23.2%	27.3%	19.8%

1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle katılıyorum

Öğrencilerin duyuşsal bakış açıları ölçeğe verdikleri cevapların sıklık grafiğine bakılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçlara göre ölçekte bulunan ve katılımcıların duyuşsal bakış açılarına yönelik oluşturulan 8 maddenin tamamına olumsuz dönütler gelmiştir. Bu bağlamda, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu duyuşsal çerçevede çevrimiçi eğitime olumsuz bakmaktadır. Buna göre, öğrencilerin %78.3 gibi büyük bir çoğunluğu çevrimiçi eğitimin vücut sağlıklarını

olumsuz yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise öğrencilerin % 72.8'inin asosyalleştiklerini düşünmeleridir. Son olarak, bir diğer göze çarpan olumsuz düşünce ise öğrencilerin yine büyük bir çoğunluğunun (%59.5) çevrimiçi eğitim süresince eşit bir ortam sağlanmadığı noktasında hemfikir olmalarıdır (Tablo 13).

Tablo 13

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretime Karşı Duyuşsal Bakış Açılarına Dair İstatistikler

Madde	1	2	3	4	5
DUBA 1. Çevrimiçi (online) derslerin beni asosyalleştirdiğini hissediyorum.	6.4%	10.7%	10%	26.5%	46.3%
2. Çevrimiçi (online) derslerin vücut sağlığını olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	4.6%	8.3%	8.9%	25.2%	53.1%
3. Çevrimiçi (online) ders dinlemekten keyif alırım.	29.4%	21.3%	23.5%	17.5%	8.3%
4. Çevrimiçi (online) eğitim almaya gayretli ve istekliyim.	21.3%	20.7%	25.6%	22.2%	10.1%
5. Çevrimiçi (online) eğitim almayı seviyorum.	31%	20.7%	22.2%	16.1%	10%
6. Çevrimiçi (online) eğitim almak karakterime çok uygun.	32.4%	24.1%	22.4%	12.4%	8.7%
7. Çevrimiçi (online) eğitimin eşit bir eğitim ortamı sağladığını hissediyorum.	41.7%	17.8%	20.8%	11.8%	8.1%

1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle katılıyorum

4.2.2.2 Öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitenin statüsüne göre çevrimiçi öğretime bakış açılarına dair bulgular. Öğrenci katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelerin vakıf veya devlet üniversitesi olması durumu ile çevrimiçi eğitime bakış açıları arasındaki ilişki korelasyon testi ile araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerin statüleri ile çevrimiçi eğitime bakış açıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = -.055$, $N=652$, $p > .001$). Tablo 14 bu ilişkinin istatistiksel değerlerini göstermektedir.

Tablo 14

Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Üniversite Durumları ile Çevrimiçi Öğretime Karşı Bakış Açıları Arasındaki İlişki Değerleri

		ÖBA	Devlet/Vakıf
ÖBA	r	1	
	p		
Devlet/Vakıf	r	-.055	1
	p	.157	

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerin statüsü ile çevrimiçi eğitime bakış açıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı ise bağımsız örneklem t-testi ile araştırılmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin üniversite durumları açısından çevrimiçi eğitime karşı bakış açıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kısacası, eğitim aldıkları üniversitelerin devlet ya da vakıf üniversitesi olması durumu öğrencilerin çevrimiçi eğitime bakış açıları üzerinde bir farklılık yaratmamıştır (Tablo 15).

Tablo 15

Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Üniversite Durumları Açısından Çevrimiçi Öğretime Karşı Bakış Açıları Arasındaki Fark Değerleri

	Devlet		Vakıf		t	p
	M	SD	M	SD		
ÖBA	3.03	.49	2.92	.52	1.416	.157

Bölüm 5

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, bir önceki bölümde sunulan bulgular tartışılmıştır. Sonuçlar çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda tartışılmış ve bulgular bölümü ile aynı ana hatlar çerçevesinde sunulmuştur. Çalışmanın sonuçları, çalışmanın alanyazın taraması bölümünde verilen literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1 Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulguların Tartışılması

Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan yönetici, öğretim görevlisi ve öğrenim gören öğrencilerle pandemi sürecinde yapılan bu araştırmanın sonuçları, katılımcıların gelecekteki eğitim öğretim uygulamalarında çevrim içi eğitime dair görüşleri ankete verilen cevaplarda öğretim görevlisi ve öğrenci seviyesinde tüm maddelerde farklılık göstermiştir. Yönetici seviyesinde yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise daha çok sürecin derinlemesine incelenmesine ve ortaya bir durum koymaktadır. Buna göre, çalışmanın ilk sorusu, üniversitelerin yönetim mekanizmalarında bulunan yöneticilerin Covid-19 pandemisinin ortaya çıktığı ilk şok anından itibaren çevrimiçi eğitime geçiş sürecinde yaşanan gelişmeleri derinlemesine tahlil etmek için oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış bir görüşme aracılığıyla elde edilen cevaplar ışığında, yöneticilerin sürece dair görüşleri üç ana safhaya ayrılmıştır: pandemiyi anlama ve pandemiye adaptasyon süreci ve süreci iyileştirme. Bu 3 ana tema, TAM modelinin algılanan kullanışlılık evresinde katılımcıların söylemlerine dayanarak “tecrübe”, “prestij” ve “eğitim kalitesi” gibi olgularla ilişkilendirilmiş ve tartışması yapılmıştır. Pandemi sürecini anlama tecrübe, pandemi sürecine adaptasyon ve süreci iyileştirme ise ortak paydada prestij ve eğitim kalitesi ile ilişkilendirilerek tartışması sağlanmıştır.

5.1.1 Pandemi sürecini anlama. Bu safhalardan ilki olan süreci anlama safhasında yöneticiler, pandemi öncesinde elde ettikleri çevrimiçi eğitim tecrübelerinin bu şok anını atlatmalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılabileceği üzere, çevrimiçi tecrübeye sahip olmanın kriz anlarında karar alma ve süreci yönetmede büyük kolaylık sağladığı gözlemlenmiştir.

Bu kolaylığı sağlamada en önemli katkı üniversitelerin pandemi öncesinde çevrimiçi eğitim hazırlıkları içinde olmalarından gelmiştir. 2009 yılında yapılan bir çalışmaya göre çevrimiçi kayıtlar, toplam yükseköğretim öğrenci nüfusunu aşan oranlarda artmaya devam etmekte ve en son veriler hiçbir yavaşlama belirtisi göstermemektedir (Uysal ve Kuzu, 2009). Katılımcılar, pandemi öncesi dönemde de belirli derslerin çevrimiçi okutulması için eğitim denemelerinin yapıldığını belirtmişlerdir. Bu hazırlıklardan anlaşılacağı üzere, pandemi süreci çevrimiçi eğitimin teknolojinin de gelişmesiyle hayatımıza dahil olmasını hızlandırmıştır. Buna göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde yakın zamanda yapılan bir yükseköğretim araştırması, 2004 sonbaharında 2.35 milyondan fazla öğrencinin çevrimiçi kurslara kaydolduğunu bildirmiştir. Bu rapor ayrıca çevrimiçi eğitimin birçok lise sonrası kurum için önemli bir uzun vadeli strateji haline geldiğini kaydetmiştir (Kim ve Bonk, 2006). Kısacası, çevrimiçi eğitimin hızla yaygınlaşması ve ortaöğretim sonrası kurumlar için önemi göz önüne alındığında, yükseköğretim kurumlarının kaliteli çevrimiçi programlar sağlama arzuları bütün dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisinde eğitim sektörünü olası büyük karmaşanın içinden çekip almıştır.

TAM, teknolojiyle doğrudan deneyimin, kullanıcıların daha sonra bu teknolojiyi kullanma niyetlerini etkilediğini doğrulamakta ve çevrim içi eğitim üzerine yapılan diğer araştırmalar bu fikri güçlendirmektedir. Pandemi öncesinde yapılan bazı araştırmalar, üniversitelerin çevrimiçi ortama iyi uyum sağladığını ve daha fazla deneyim kazandıkça daha memnun olduklarını göstermektedir. Shea ve diğ. (2005), çevrim içi bir kurs verdikten hemen sonra ankete katılan 900'den fazla fakültenin %90'ının çevrim içi kurslar geliştirmekten ve sunmaktan memnun olduğunu ve bu fakültenin neredeyse %98'inin tekrar çevrim içi eğitim vermek istediklerini söyledi.

Ulmer, Watson ve Derby (2007) başka bir çalışmada ise 137 fakülte ve oradaki eğitimcilerin deneyim düzeyine dayalı olarak çevrim içi eğitime yönelik tutumlarda önemli farklılıklar raporlamışlardır. Bu çalışmada, çevrim içi öğretim konusunda daha fazla deneyime sahip olan öğretim üyelerinin, eğitim-öğrenci etkileşiminin genel etkinliği ve çevrimiçi derslerde öğrenci performansını artırma becerisi konusunda anlamlı düzeyde daha olumlu algılara sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, katılımcıların pandemi sürecini anlama safhasını genel olarak önceki tecrübelerine dayandırarak gelişmeleri takip etme ve süreci yönetmede yardımcı olduğunu belirtmelerine rağmen bu tecrübenin geniş kapsamlı çevrimiçi

eğitimi yürütmeye ve yönetmeye yetersiz olduğunu da bir diğer alt tema olan “zorluklar” bölümünde dile getirmişlerdir. Belirli derslerin pandemi öncesinde uzaktan veya evrimii olarak verilmesi ile tüm eğitim kurumlarının kademe farketmeksizin tamamen evrimii eğitime geçmesi arasında teknik bilgi ve altyapı ihtiyaı açısından ciddi farklar bulunmaktadır. Bu nedenle katılımcıların dile getirdiği pandemi öncesi evrimii eğitim tecrübesi, süreci anlamaya dair kolaylık sağlamış olsa da büyük resimde teknik bilgi ve altyapı eksikliği karşılaşılan zorluklar arasında bulunmaktadır.

5.1.2 Karşılaşılan zorluklar. Çalışmanın ikinci safhası olan sürece adaptasyon bölümünde katılımcılar daha çok karşılaşılan zorlukları ön plana çıkarmışlardır. İlk safhada hissedilen şokun atlatılmasından sonra ortaya çıkan şartlara uyum sağlama gerekliliği görülmüş ve katılımcılar bünyesi altında oldukları üniversitelerin eğitim ğretim faaliyetlerini eksiksiz yerine getirebilmeleri için çaba sarfetmişlerdir. Uyum sağlama süreci daha çok yaşanılan zorluklar üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Buna göre, katılımcılar zorlukları “deneyim eksikliği”, “teknik sorunlar”, “sınav güvenliği” ve “psikolojik olumsuzluklar” olarak sınıflandırmışlardır. Bu alt temalar TAM’ın algılanan kullanışlık çerçevesinde tartışılmış ve üniversitelerin, prestijlerini ön planda tutarak eğitim öğretimin sürdürebilirliğini sağlamayı amaçladıkları gözlemlenmiştir.

Öncelikle pandemi öncesinde yapılan bazı araştırmalar da birçok fakültenin, çevrim içi öğretimin bir üniversitedeki statülerini veya prestijlerini nasıl etkileyeceği konusunda biraz endişe duyduğunu göstermiştir (Allen ve Seaman, 2013; Green ve diğ., 2009; Mason ve diğ., 2010; Ulmer ve diğ., 2007). Endişelerinin bir kısmı, genel olarak evrimii eğitimin imajıyla ilgili şüphecilikten kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin, bir çalışmada, ankete katılan ğretim üyelerinin neredeyse %70’i, “evrim içi bir derecenin geleneksel bir derece kadar prestijli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna “Hayır” yanıtını vermişlerdir. (Stewart ve diğ., 2010).

Yine pandemi öncesi çeşitli araştırmalar, çevrim içi derslerdeki öğrenme sonuçlarının yüz yüze derslerdekilerden daha düşük olup olmadığına ilişkin fakültenin inançları açısından imajını ele almıştır (Allen ve Seaman, 2012; Allen ve Seaman, 2015; Bacow ve diğ., 2012; McQuiggan, 2012; Stewart ve diğ., 2010). Pek çok yönetici, fakültenin bu tür şpheciliğinin farkında olduklarını dile getirmiştir. Allen ve Seaman (2015) tarafından pandemiye en yakın tarihte yapılan bir araştırma, yöneticilerin çevrim içi öğretimin on yılı aşkın bir süredir fakülte arasında olumsuz bir

imaja sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Allen ve Seaman'ın 2002 yılından bu yana yayınladıkları yıllık raporlarda yöneticilerin, “fakültelerin, çevrimiçi eğitimin değerini ve meşruiyetin hiçbir zaman kabul etmemiştir” sonucuna ulaşmışlardır (Allen ve Seaman, 2015, s. 21).

Sonuç olarak, fakülteler, çevrim içi öğretimin bir sonucu olarak prestijlerini ve kariyerleri üzerindeki etkileri konusunda endişeleri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Deneyim eksikliği ve teknik yetersizlikler

Çevrimiçi eğitim bütünüyle teknolojik cihazlara ve internete bağlıdır; kötü internet bağlantısına sahip eğitmenler ve öğrencilerin, çevrimiçi eğitime erişim olanakları kişisel sorumluluklarındadır. Bu nedenle, teknik donanım ve internet bağlantısı yetersiz olan bir grubun deneyim ve teknik eksiklikleri birbirlerinden ayrı değerlendirilmesi mümkün değildir. Çevrimiçi öğrenmenin teknolojik donanımına bağımlılığı ve donanımın sağlanması yükseköğretim eğitim kurumları ve yöneticileri için büyük bir zorluk teşkil etmiştir. Üniversiteler, altyapı yatırımları ve öğretim görevlisi istihdam tercihleri kendi inisiyatifinde olan kurumlar olduğundan teknik altyapıda ve öğretim kadrolarında standart oluşturacak özellikleri sıralamak gerçekçi bir yaklaşım olarak gözükmemektedir. Çalışmaya katılan yöneticilerin, bünyesi altında olduğu üniversitelerin genel özellikleri ve akademik başarı durumları yöntem bölümünde sunulmuştur. Sunulan detaylar ile elde edilen bulgular arasında deneyim eksikliğine ilişkin bir bağ söz konusu olmadığı gözlemlenmektedir. Türkiye’de bulunan devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasında çevrimiçi eğitime elverişli derslerin gerçekleşmesini sağlayacak teknik altyapı yatırımları farklılık göstermektedir. Vakıf ve devlet üniversitelerinin maddi olanakları farklılık göstermesine rağmen yönetici kadrolarının çevrimiçi eğitime dair deneyim eksikliği söylemleri maddi imkanlar ile doğru orantılı olarak derinleşmemektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin bünyesinde çalışan öğretim görevlileri ve eğitim gören öğrencilerin yöneticilerin belirttiği deneyim eksikliğinden doğan aksaklıkları fark yaratacak derecede hissetmedikleri gözlemlenmiştir. Ancak, bazı araştırmalar, fakülte ve/veya öğrenciler internet bağlantısı, oturum açma sorunları veya MLS’yi manipüle etme sorunları yaşadıklarından, iletişim araçlarına basitçe erişimin sorunlu olabileceğini rapor etmişlerdir (Lackey, 2011; Ward ve diğ., 2010).

Bununla birlikte, deneyim eksikliğinin en önemli etkisi olarak düşük dijital okur yazarlık seviyesine sahip yöneticilerin, öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin her iki

üniversite bünyesinde de yer aldığı gözlemlenmektedir. Örneğin, ilgili çevrimiçi eğitim platformunu kullanarak sömestr ortası e-sınavına girmek isteyen bir öğrenci veya öğretim görevlisi, eski teknolojik cihazlara sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenmenin bazı teknik gereksinimlerini karşılamayı zor bulabileceklerini dile getirmişlerdir. Bu öğrenci veya öğretim görevlisinin birkaç denemeden sonra tarayıcıyı indirememiş olduğu ve daha sonra tarayıcıyla uyumlu olmayan eski bir cihaz kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca programların ders duyuruları bölümünde yayınlanan yönergeleri takip etmekte zorlanabilecek erişilebilirlik sorunları olan öğrenciler ve öğretim görevlilerine de değinmek gerekmektedir. Ferrari (2012) dijital yeterliliği, problem çözme, bilgi yönetimi, etkinlik, verimlilik ve etik açısından iş birliği gibi sorumlulukları yerine getirmek için dijital cihazları kullanırken ihtiyaç duyulan beceri, bilgi ve tutumlar grubu olarak tanımlamıştır. Bu teknoloji çağında, tüm dijital okur yazarlar, eğitimle sınırlı olmayan, yaşamın tüm alanlarını kapsayan dijital yetkinliğe sahip değillerdir (Bennett ve diğ., 2008). Düşük dijital yetkinliğe sahip öğrenciler ve öğretmenler, çevrimiçi öğrenmede geri kalmaya mahkûm olmaktadır. Bu salgın sırasında öğretim faaliyetlerinin dijital dönüşümü nedeniyle, kütüphaneler dijital kütüphane aracılığıyla fakülteye, öğrencilere ve diğer paydaşlara etkili hizmetler sunmak için trendi takip etmişler, dijital yeterliliği düşük öğrenciler ve öğretim üyeleri bu teknolojiden en iyi şekilde yararlanmayı zor bulmuşlardır. Omotayo ve Haliru (2020), dijital yetkinliği pozitif korelasyonlu ve yüksek öğrenim öğrencileri tarafından dijital kütüphane uygulaması üzerinde önemli etkileri olan bir değişken olarak belirlemiştir. Bunun yanı sıra, dünyada birçok ülkenin eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksamadan devam ettirebilmesi için başvurdukları çevrimiçi eğitim modeli bu çapta eğitim hizmetleri sağlayacak teknik altyapıya sahip olmayabilir. Aynı sorunu Kim ve Bonk (2016) çoğu ülkede bilgisayar sunucularının tüm dersler çevrimiçi eğitim moduna geçtiği için büyük bir kullanıcı kitlesini barındıramayabileceğini ve büyük sorunlara neden olabileceği uyarısını yapmışlardır.

Sınav güvenliği, güvenilirliği ve geçerliği

Çevrim içi öğretim uygulayan fakülteler arasında teknolojiyle ilgili bir diğer ciddi endişe de öğrencilerin kopya çekme potansiyelidir (Bacow ve diğ., 2012; Chapman, Davis, Toy ve Wright, 2004; Haber ve Mills, 2008; Trenholm, 2007). Bazı araştırmacılar, ya çevrim içi ve yüz yüze derslerde kopya çekme arasında anlamlı bir fark bulamadıkları için (Grijalva, Nowell ve Kerkvliet, 2006) ya da öğrencilerin yüz

yüze derslerde daha çok kopya çektikleri sonucuna ulaştıkları için bu korkuların yersiz olduğunu öne sürmüşlerdir (Stuber-McEwen, Wiseley ve Hoggatt, 2009; Watson ve Sottile, 2010). Öyle olsa bile, öğretim üyeleri sıklıkla öğrencilerin çevrim içi derslerde kopya çekme fırsatları olduğunu algılamışlar ve bazı araştırmalar bu fikri desteklemiştir (Adkins, Kenkel ve Lim, 2005; Harmon, Lambrinos ve Buffolino, 2010; King, Guyette ve Piotrowski, 2009; Mason ve diğ., 2010). Bu çalışmanın ortaya çıkardığı sonuçlar ışığında, eğitim öğretim programlarının ölçme değerlendirme yöntemlerinden bir tanesi de sınav uygulamaları olduğu açıktır. Görüşmelerden anlaşılacağı üzere, pandemi öncesi ölçme değerlendirme uygulamalarındaki şeffaflığı gözlemleyebilmek nispeten daha kolay olmuştur. Yukarıdaki çalışmalara paralel olarak, bu araştırmaya katılan yönetici ve öğretim görevlisi katılımcılar, sınavların güvenliği için alınan kararların yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrenci ile direkt iletişimde olan ve öğrencilerin ders içi performanslarına şahit olan öğretim görevlilerinin, sınav güvenliği ile ilgili alınan kararların etkilerini yönetici kadrolarına nispeten daha detaylı tespitlerle sunmaları olağan gözükmemektedir. Bu bağlamda, rektör, UZEM ve YDYO müdürü olarak çalışmaya katılan katılımcıların bireysel öğrenci performanslarından ziyade genel performans verilerine göre değerlendirmelerde bulundukları göz ardı edilmemelidir.

Pandemi süreciyle ölçme değerlendirme programlarında yaygınlaşan çevrimiçi sınav türü ve güvenliği ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığının derinlemesine tahlili elzemdir. Pandemi öncesinde harmanlanmış eğitim modelinden faydalanılarak yapılan bir çalışmaya göre öğrenci başarısı, çevrimiçi unsurların da etkisiyle artmıştır (Uluyol ve Karadeniz, 2009). Pandemi sürecinde ise öğretim görevlileri anket sonuçlarında dikkat çekici şekilde öğrenci başarısının yapay olarak arttığını dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın aksine, Amerika’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin pandemi ile yaygınlaşan çevrimiçi eğitim ile başarı oranının zaman yönetimi becerisi yardımıyla arttığı sonucuna varmıştır (Stewart, Miertschin ve Goodson, 2020).

Bu başarı grafiğine Türkiye’de bulunan öğretim görevlilerinin yapay tanımlaması yapmasının sebeplerinden bir tanesi de öğretim görevlilerinin, çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrenciler ile birebir etkileşimde ve yeteri kadar gözlem süresine ve imkanlarına sahip olmamaları gösterilebilir. Çevrimiçi eğitimin bugüne oranla daha az yaygın olduğu 2014 yılına ait bir çalışmada ise öğretim görevlileri çevrimiçi ölçme

değerlendirme yöntemlerinin verimli ve etkili olduğunu düşünmediklerini bildirmişlerdir (Balta, 2014). Buna ek olarak Mc Cann ise (2010), e-değerlendirme sürecine öğretim elemanlarının direnç gösterdiğini, e-değerlendirme sisteminin yaygınlaşmasının hızlı ve kolay olmadığını belirtmiştir. Mc Cann'ın 2010 yılındaki şartları göz önünde bulundurarak yaptığı araştırma sonuçları ile pandemi sürecinin zorunlu bir getirisi olarak yaygınlaşan çevrimiçi eğitim ve ona yönelik ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretim görevlileri nezdinde olumsuz bakış açılarını tahlil eden bu çalışma sonuçları değerli karşılaştırma parametreleri sunmaktadır. Sınav türünün çevrimiçi olması ve güvenlik önlemlerinin yetersizliğinden dolayı öğrencilerin sınıf içi performansları ile sınav performansları arasındaki başarı grafiğinin doğru orantılı olmaması üniversitelerde yönetici kadrolarının aldığı kararların öğretim görevlileri ve öğrenciler arasında farklı duygulara yol açtığı gözlemlenmiştir. Öğretim görevlilerinin sınıf içi performansı düşük olan bir öğrencinin sınav güvenliğinin yeterince güçlü olmamasından dolayı gerçek bilgiyi ölçmediği hissine kapılması olağan gözükmemektedir. Öğrencilerin ise sınıf içi performanslarına rağmen sınavın güvenlik açıklarından yararlanarak başarılı sonuçlar elde edilmesini sorun olarak görmediklerini fakat sınavların gerçek başarıyı ölçmediğini düşündüklerini söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, Türkiye'de bulunan yükseköğretim kurumlarında pandemi sürecinde alınan kararların öğretim görevlileri ve öğrencilerin çevrimiçi eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarına bakış açılarına olan etkisi farklılık göstermektedir. Öğretim görevlileri ve öğrenciler sınav uygulamalarının başarıyı ölçmediği görüşünde hemfikirken öğrenciler başarı grafiklerinin yapay olmadığını ve uygulamaların kendilerini kopyaya yönlendirmediğini vurgulamışlardır.

Psikolojik olumsuzluklar

COVID-19 pandemisi, dünyanın dört bir yanındaki insanların duygusal refahını ve dolayısıyla ruh sağlığını ya doğrudan sağlık sorunları ile ya da ekonomik ve sosyal sonuçlarıyla büyük ölçüde etkilemiştir. Bu, üniversitelerde görev alan yönetici, öğretim görevlisi ve öğrenciler için de geçerlidir. Özellikle pandeminin günlük yaşam üzerindeki etkileri, ekonomik etkileri ve akademik faaliyetlerdeki gecikmeler nedeniyle katılımcıların da dayanılmaz psikolojik baskı yaşadıkları bulgular ile sabittir. Rektörler bu sürecin en belirgin psikolojik yansımasının tükenmişlik hissi olduğunu vurgularken, öğretim görevlileri ve öğrencilerin bakış açılarında farklılık

görülmektedir. Öğretim görevlileri hayat kalitelerinin arttığını düşünürken öğrencilerin büyük çoğunluğu bu söyleme katılmamaktadırlar.

Farklı bağlamlarda yapılan araştırmalar, eğitim sektörünün paydaşları diğer meslek gruplarına göre daha düşük memnuniyet düzeylerine ve daha yüksek stres düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir (De Jesus ve Lens, 2005). İş doyumu açısından, birçok paydaş ister öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle, isterse de etkileyemedikleri okul politikalarıyla olsun, özerklik eksikliği nedeniyle motivasyonsuz hissediyor (Johari ve diğerleri, 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Stres ve tükenmişlik açısından, öğretim ve yönetim işinin kendisi hayal kırıklığı, meşguliyet ve meydan okuma eksikliği duygularına katkıda bulunabilir (Farber, 1991; Helou ve diğ., 2016). Özellikle tükenmişlik, zihinsel tükenme, sinizm veya kişisel yeterliliğin azalması şeklinde kendini gösterebilir (W. H. Kim ve diğ., 2017). Eğitim paydaşlarının iş tatmini ve tükenmişliği ile ilgilenmek özellikle önemlidir, çünkü araştırmalar daha fazla öğretmen iş tatmininin daha motive öğrenciler ve daha iyi öğrenci öğrenme sonuçları ile ilişkili olduğunu da göstermiştir. Daha da önemlisi, paydaşların birçoğu tatmin duygusunun, daha iyi öğretmen performansı ve öğrenci sonuçları için sadece bir araç olmaktan ziyade, takip edilmesi gereken bir süreç olduğu görüşündedirler.

5.1.3 Fırsatlar ve iyileştirmeler. Türk eğitim sistemi, diğer birçok ülke gibi, pandeminin getirdiği gereksinimlere uyum sağlamak ve bu kriz durumunun üstesinden gelmek için gerekli tüm değişiklikleri benimsemek zorunda kalmıştır. UNESCO'ya göre (s.5, 2020), bu krizin sunduğu büyük zorluklara rağmen, durum aynı zamanda eğitimin genel amacını, rolünü, içeriğini ve sunumunu uzun vadede yeniden düşünme ve eğitim sistemlerini krizlerle başa çıkmaya hazırlama fırsatı sunmuştur. Bu kriz, dünyanın dört bir yanından gelen kolektif deneyim ve uygulamalardan yararlanarak kapsamlı ve sektörler arası yaklaşımlarla mevcut ve gelecekteki krizleri ele almak adına da fırsatlar ortaya koymuştur. Katılımcıların görüşlerine dayanarak ortaya çıkan bu fırsatlar, TAM'ın algılanan kullanışlık evresinde “eğitim kalitesi” ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Öncelikli olarak, TAM'daki eğitim kalitesi, teknolojinin ne kadar iyi performans gösterdiğiyle ve belirli görevleri yerine getirmek için gereken işlevlerle ilgilidir (Venkatesh ve Davis, 2000). Yapılan çeşitli araştırmalar, çevrim içi öğretim uygulayan birçok fakültenin, öğrenme yönetim sistemlerinin (MLS) ve diğer eğitim

teknolojilerinin çeşitli teknik yönleriyle ilgilendiğini göstermiştir (Bolliger ve Wasilik, 2009; Green ve diğ., 2009; Luck ve McQuiggan, 2006; Ryan ve diğ., 2005; Ward, Peters ve Shelley, 2010). Çeşitli araştırmacılar, öğrencilerinden kopuk hissetmekten şikâyet eden öğretim üyelerinin, istedikleri etkileşim düzeyi için pek çok çevrim içi iletişim biçimini (tartışma panoları, web konferansı vb.) tatmin edici bulmadıklarını belirtmişlerdir (Arend, 2009; Haber ve Mills, 2008; Mazzolini ve Maddison, 2007; Ward ve diğ., 2010). Bu çalışmanın yukarıdaki araştırma sonuçlarının aksine ortaya koyduğu yargılardan bir tanesi de pandemi sürecinde gelişen teknolojinin de yardımıyla iletişim araçlarının süreci ciddi oranda rahatlatmıştır. Yüz yüze görüşmelerden ve fiziksel temastan uzak durulan bir süreçte iletişimi sağlayan ve hızlandıran araçların katkısı yadsınmamıştır. Her ne kadar öğretim görevlisi ve öğrenciler çevrim içi ders esnasındaki iletişimden şikayetçi olsalar da, bu çalışmanın nitel kısmına katılan yönetici seviyesindeki katılımcılar için eğitim ve öğretimin sürdürülebilirliğini sağlayan çevrim içi araçların varlığı çok önemlidir. Yukarıdaki çalışmalar çevrim içi araçların daha çok sınıf içi etkileşimde başarısız olarak nitelendirildiğini savunmaktadır. Yönetici seviyesinde ise bu durum eğitim öğretimin devamlılığının ve çalıştıkları kurumların bu devamlılığı sağlamış olmalarının daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu noktada yönetici katılımcılar, çalıştıkları kurumların prestijini eğitim kalitesine kıyasla daha ön plana çıkarmışlardır.

Eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için elzem olarak görülen bir diğer nokta ise öğretim görevlileri ve öğrencilerin dijital okur yazarlık seviyelerinin geliştirilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim görevlilerinin bazı durumlarda öğrencilerden teknik destek alarak derslerine devam etmeleri ya da yönetime bazı teknik yeterliklerinin olmadıklarını bildirmesi pandemi sonrası için yeni eğitim alanları açmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar fakültelerin, güçlü teknik becerilere sahip öğrencilerin, testlere girmekten veya ödevleri teslim etmekten kaçınmak için teknolojik boşluklar bularak teknolojiyi kendi avantajlarına kullanmalarından şikayetçi olduklarını belirtmiştir (McGee, 2013; Stuber, McEwen ve diğ., 2009). Buna karşılık, bazı öğretmenler, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak teknik becerilere sahip olmayabileceğinden endişe duymaktadır. Çeşitli araştırmalar, çevrimiçi eğitimin daha yaygın hale gelmesine rağmen, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme için temel teknik becerilerinin büyük ölçüde değiştiğini göstermiştir (Arif, 2001; Lee, Srinivasan, Trail, Lewis ve Lopez, 2011; Şahin ve Shelley, 2008). Bu

Çalışma ve yukarıda ithaflarda bulunulan diğerk çalışmalar da göstermektedir ki eğitimin niteliği özünde teknolojik araçlardan ziyade bu teknolojik araçları kullanan, öğretimin gerçekleştiği ortamların en önemli değişkenleri olan öğreticiler ve öğrencilerdir. Bu çalışmanın nitel 3. safhası olan pandemi sürecini iyileştirme kısmında yönetici katılımcılar, pandemi sürecinde teknolojinin eğitim öğretimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu fakat geliştirilmesi gereken noktaların da göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktalar bu bölümde detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Eğitim ğretim ve lme değerlendirme programlarında yapılan iyileştirmeler

Pandemi ncesi eğitim ğretim programlarının evrimii eğitim modeline uygun olmadığı bu süreçte açıkça görülmüştür. Yüz yüze öğrenme için mevcut olan ve kullanılan pedagoji, evrimii öğrenme için uygun değildir. Çevrimiçi ve uzaktan eğitim için bir dizi pedagoji tasarlanmış olsa da teknolojik olarak geri olan öğrenmenin temel bileşenlerinden öğretmenler, kendilerini ğrencilerinin zgn değerlendirmelerine ve zamanında geri bildirim'e yönlendirmek için uygun mesleki gelişim ve eğitime ihtiyaç duymuşlardır. Çevrimiçi eğitim, uzaktan öğrenmenin çok önemli bir parçası, yardımcı biçimlendirici değerlendirmelerin ve evrimii öğrencilere zamanında geri bildirimin sunulmasıdır (Doucetet al., 2020). Bunun eğitimciler ve eğitim sistemi için zorlayıcı olduğu görülmektedir. Türkiye bu bağlamda, daha büyük sınıf gücü, evrimii ğretim altyapısı ve mesleki gelişim eksikliği ve öğrencilerin katılımcı olmayan doğası nedeniyle daha zorlu süreçlerden geçmektedir. Pandeminin ilk safhasında tümüyle evrimii eğitime geçilmiş fakat bu eğitim modelinin etkinliği ve sürdürülebilirliği soru işaretleri yaratmıştır. Yamamoto ve Altun (2020), dünyanın bundan sonra da pandemi gibi sosyal krizlerle karşılaşabileceği ve bu durumlarda uzaktan eğitimin öncelikli bir şekilde ele alınması gerektiğini ve evrimii eğitimin etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Pandeminin ikinci ve üçüncü safhasında ise niversiteler hibrit eğitim modelini de denemişlerdir. Bu ise COVID-19'un sonuçlarından biri olarak, hibrit eğitimin güçlendirilmesi, kademeli olarak üstlenilen ve anında dahil edilmesi gereken teknolojik dönüşümün hızlanmasına olanak sağlamıştır. Türkiye'de uygulanan çift modlu eğitim modeli, kişisel ve evrimii etkileşimi değiştirebilir. Bu, en azından kısa ve orta vadede pandemi sonrasında dahi uygulamada kalacak gibi görünen yeni bir eğitim yöntemidir (Yamamoto ve Altun, 2020).

Eğitim öğretim açısından uygulanması gereken bir diğer iyileştirme ise Türkiye’de yüz yüze eğitime göre şekillenmiş olan müfredatın gözden geçirilmesi gerektiğidir. Türk eğitim sistemi müfredatında genel eğilim öğrenilenleri uygulamak yerine içeriği ezberlemeye vurgu yönündedir ve bu özellik eğitimin tüm farklı aşamalarında mevcuttur. Yetkinliklerin gelişimini destekleyen bir müfredat ve çok daha pragmatik bir yaklaşım, bu karmaşık zamanlarda başa çıkmak için gerekli olan bir yaklaşımdır. Fullan (2019), öğrencilerin daha az tahminde bulunmalarını ve daha fazla deney yapmalarını sağlayan öğrenmeye ihtiyacı gerekliliğini pandemi öncesi eğitim müfredatlarının dahi yetersizliğine vurgu yaparak bildirmiştir. Pandemi sonrası ise günümüz toplumunun ihtiyaçlarına daha uygun yeni bir müfredat temellerinin atılabilmesi için Türkiye’de eğitim yönetiminden sorumlu kişilerin köklü düzenlemelere gitmeleri bir gereksinim olmuştur.

Pandemi sürecinde yürütülen çevrim içi derslerde öğretim görevlileri, öğrenci performanslarını başarısız bulurken öğrenciler ise kendi performanslarını daha iyi bulmaktadırlar. Yüz yüze oturumlara kıyasla çevrim içi ortalama puanlarında tespit edilen başarı düzeyinin daha yüksek olması, içeriklere daha kolay erişilmesine bağlanabilir. Pandemi öncesinde yürütülen derslerin öğrenci performanslarının değerlendirmesi, bağlılıklarına, takım ruhuna, akranları ve öğretmenlerle etkileşimlerine, sunum becerilerine ve beyin fırtınası ve olayları analiz etme yeteneklerine dayanıyordu. Pandemi sürecinde ise öğrenci değerlendirmeleri daha çok proje destekli değerlendirmeler olmuştur.

İletişim araçlarından yararlanma

Covid-19 pandemisi ile hayatımızda yaygınlaşan çevrim içi eğitim sürecinde, eğitim sektörünün bütün paydaşlarının istifade ettiği en önemli iletişim araçları WhatsApp adlı anlık ileti gönderimini mümkün kılan bir çevrim içi uygulama ve belirli sosyal medya uygulamaları olmuştur. Pandemi öncesi dönemde yapılan çalışmalar da iletişim araçlarının çevrim içi eğitimdeki yerinin önemini vurgulamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin çevrimiçi akademik derslerde bir topluluk duygusu yaratmak için kolaylaştırıcı ve mentor olarak hareket etmesi ve aktif olarak çalışması gerektiği görüşü, bir dizi çalışmada yansıtılmaktadır (Bernard ve diğerleri 2009; Glazer ve diğerleri. 2013). Bu çalışmanın nitel bulguları da çevrimiçi kurslarda öğrenme topluluklarının oluşturulmasının esas olduğunu söyleyen Garrison ve diğerlerinin CoI modeli (Garrison ve diğ., 2001) ile tutarlıdır. Daha sonraki araştırmalar, öğretmenlerin

çevrim içi kurslarda bir topluluk duygusu oluşturma derecesini araştırmışlardır (Glazer ve diğ., 2013; Thormann ve Fidalgo, 2014).

Literatür, kişisel profillerin kullanılması (Arnold ve Paulus, 2010) veya öğrenciler arasında akran bağlantılarının kolaylaştırılması (Kear ve diğ., 2014) gibi güçlü çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturmak için çeşitli stratejiler ortaya koymaktadır. Sosyal ağ siteleri ayrıca öğrencilerin birbirlerini tanımasını kolaylaştırarak bağlantıları güçlendirebilir (Ellison ve diğ., 2007, aktaran Kear ve diğ., 2014, s.2). Bu etkileşimli araçlar, etkili öğrenme çıktıları sağlamak için işbirlikçi pedagojik yaklaşımları gerektirir. Yahya Al-Dheleai ve Zaidatun Tasir (2016), Facebook etkileşimlerine öğretmen müdahalesinin öğrencilerin akademik performansı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenler öğrencilere geri bildirim sağlamalı, aynı zamanda tartışmaların odaklanmasını sağlamak için onlarla iş birliği içinde çalışmalıdır. Benzer şekilde, Chen-Huei Chou ve Shin-Ming Pi (2015), etkileşimleri geliştirmede Facebook'un değerini göstermektedir; öğrenciler platformda kolaylıkla soru sorabilir, bilgi paylaşabilir ve materyal yayınlayabilir.

Bu bilgi teknolojisinin pandemi gibi kriz anlarında kullanılması, öğrenciler ve öğretim görevlileri arasında öğrenme kaynakları ve öğrenmenin verimli bir şekilde değerlendirilmesi için araçlar sağlayan bir ortam işlevi görebilir. Çevrimiçi öğrenme ile öğrencilerle görüşmeler yaparken öğrenciler, Zoom ve Microsoft Teams gibi uygulamalara erişerek en güncel bilgileri kendi alanlarından arkadaşları ile doğrudan görüşebilmektedir. Bell ve diğerlerine (2017) göre çevrimiçi öğrenme, çevrim içi ortamlar üzerinden etkileşime izin verse de katılımcılar fiziksel olarak uzak ve farklı yerlerde bulunmaktadır (Arzayeva ve diğ., 2015). Çevrimiçi öğrenmeyi kullanmanın avantajı, öğrenmenin bağımsız ve yüksek etkileşimli olması, bellek seviyelerini artırabilmesi, metin, ses, video ve animasyon ile daha fazla öğrenme deneyimi sağlamasıdır. (Oknisih ve Suyoto, 2019). Hepsi bilgi iletmek için kullanılır ve ayrıca iletmeyi, içeriği güncellemeyi, indirmeyi kolaylaştırır. Fiziksel temasın insan sağlığı için asgari düzeyde olduğu pandemi şartlarında, eğitim sektörünün paydaşları eğitim öğretimin devamlılığını sağlamak için öncelikli olarak çevrim içi iletişimi tercih etmişler, halihazırda zaten kullanımda olan e-posta, tartışma forumları, video konferans, anlık mesajlaşma ve sohbet odalarını doğrudan iletişim kurmak için kullanmışlardır. Çevrimiçi öğrenme modeli pandemi sürecinde ilk tercih olarak ön plana çıkmış, yönetici, öğretim görevlileri ve öğrenciler çevrim içi iletişim

olanaklarından pandemi öncesinde de olduğu gibi öncelikli olarak WhatsApp aracılığıyla faydalanmışlardır.

Psikolojik yansımalar

Çevrimiçi öğrenme ve değerlendirme, öğretmenleri öğretme ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme konusunda heyecanlandırmıştır. Coşku duygusu iç ve dış etkenlerden gelmektedir. Öğretim görevlilerini heyecanlandıran içsel faktörler, şartlar ne olursa olsun eğitimin yapılması gerektiğini düşünen bir öğretmen olarak sorumluluk duygusu olarak ortaya çıkmaktadır. Yüz yüze öğrenemeyen öğrencilere yönelik şefkat, öğretim görevlilerini uzak mesafe de olsa öğrenmeyi kolaylaştırmaya kararlı hale getirmiştir. Öğretim görevlilerini heyecanlandıran dışsal faktör ise okulda fiziksel olarak doğrudan görüşme de öğrenmek isteyen öğrencilerin hevesini görmektir. Ayrıca öğretim süresi esnek olduğu için öğretmenler kendilerini mutlu hissetmişlerdir. Yönetici pozisyonunda olsun, sadece ders ve değerlendirme görevi olan öğretim görevlileri olsun evde hem öğretmen hem de ebeveyn olarak ikili bir rol üstlenmişlerdir. Bu ikili rol sürece dair görüşlerini etkilemiştir. Ayrıca COVID-19 salgını patlak vermeden önce hiç çalışmadıkları çeşitli çevrimiçi medya uygulamalarını inceleyerek yeni deneyimler edindiklerini de dile getiren katılımcılar olmuştur. Bu bağlamda, yönetici, öğretim görevlisi ve öğrenciler olarak eğitim öğretim paydaşlarının tamamı kriz anlarında eğitim öğretimin devamlılığının sağlanmasından memnun olmuşlardır. Çalışmanın bu sonucu ile paralel sonuçlar veren çalışmalar da vardır. Farah, Baiti ve Atmojo (2020) pandemi sürecinde tek alternatif olarak ortaya çıkan çevrim içi eğitimin, eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamada önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Üstlenilen farklı rollere rağmen eğitim öğretim paydaşlarının, yaşanan olumsuzluklara karşı tepki vermesi ve süreci anlayarak uyum sağlayıp iyileştirmelere gitmeleri gurur duygusunu ön plana çıkarmıştır (s.135).

5.2 İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulguların Tartışılması

Çalışmanın ikinci sorusu, öğretim görevlileri ile öğrencilerin pandemi sürecinde çevrim içi eğitime dair bakış açılarını araştırmıştır. Bu süreçte eğitim öğretimin önemli paydaşları olan öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin sürece dair bakış açıları teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmiştir. Bu modelin “algılanan kullanım

kolaylığı” ve “algılanan kullanışlık” evrelerinin anketlerin alt faktörlerinden bilişsel duyuşsal ve davranışsal bakış açıları çerçevesinden tartışılması yapılmıştır.

5.2.1 Algılanan kullanım kolaylığı. Çevrim içi teknolojiler hızla gelişen uygulamaları ve kolay ağ erişimi sayesinde bireysel ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemekte, bireylere istedikleri her an araştırma yapma, bilgi paylaşma, bilgiye ulaşma fırsatı vermektedir. Bu nedenle bu teknolojilerin ve uygulamaların eğitimde kullanılması yöneticiler, öğretim görevlileri ve öğrenciler için sürekli gelişime açık fırsatlar sunmaktadır. Teknoloji kabul modelinin algılanan kullanım kolaylığı yönetici, öğretim görevlisi ve öğrencilerin, ilgili teknolojik platformları ve araçları kullanma yetileri, inançları ve daha önceden aldıkları eğitim veya edindikleri tecrübeler ile ilişkilendirilebilir.

İlk olarak, pandemi gibi ani gelişen ve ön görülmesi zor sosyal kriz anlarında bu teknolojileri kullanabilme yetisine sahip olmak önem arz etmektedir. Bu sonuçla uyumlu başka bir çalışmada Osika, Johnson ve Buteau (2009), teknoloji konusunda daha yetenekli olan öğretim üyelerinin, çevrimiçi öğretimden daha memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Ancak Turan ve Çolakoğlu (2008) tarafından yapılan bir çalışmada yeni teknolojilerin, genellikle öğretim görevlileri tarafından kabul edilmesine rağmen eğitim öğretim programlarında köklü değişikliklere sebebiyet vermediği ve öğretim görevlilerinin halihazırda yürürlükte olan eğitim ve öğretim uygulamalarını benimsendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmanın nispeten aynı dönemlerde yapılmasına rağmen zıt sonuçlar ortaya çıkarması, öğretim görevlilerinin teknolojiyi kullanabilme yetileri ile teknolojiyi kabullenmeleri arasında doğru orantı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim görevlilerinin teknoloji kullanımını sınıflarına taşımalarındaki önemli faktörlerden bir diğerinin ise sınıfta kullanılacak platformların kullanım kolaylığıdır. Daha önceden bir şekilde ilgili platform üzerinden çevrim içi ders vermiş öğretim görevlilerinin daha önceden bu tecrübeye sahip olmayanlara göre daha istekli çevrim içi etkinliklerde bulundukları ortaya çıkmıştır (Allen ve Seaman, 2012). Allen ve Seaman’ın (2012) bu çalışmasından elde ettiği sonuçlara paralel sonuçlara, bu çalışmanın hem nitel hem de nicel bulgularında da rastlanmaktadır. Yönetici katılımcılarla yapılan görüşmelerde pandemi sürecini anlamada en önemli faktörün pandemi öncesi dönemde çevrim içi eğitim tecrübesi olduğu bu çalışmanın bulgular kısmında belirtilmiştir.

Algılanan kullanım kolaylığı tartışmalarında göz önünde bulundurulması gereken bir diğer faktör de bilgisayar öz yeterliği veya bir kişinin bilgisayar kullanma yeterliğine ilişkin kişisel inancıdır (Compeau ve Higgins, 1995). Zhen, Garthwait ve Pratt (2008), çevrimiçi ders yönetimi uygulamalarını etkili bir şekilde kullanmadaki öz yeterliliğin, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim için bir uygulamayı benimseme kararlarını etkileyen en önemli faktör olduğunu belirlemişlerdir. Diğer çalışmalar da öğretim görevlilerinin bilgisayar öz yeterliliği ile çevrimiçi öğretme niyetleri veya çevrimiçi öğretmeye devam etme istekleri arasında korelasyonlar göstermiştir. Shea (2007) 36 kurumda 386 öğretim üyesiyle anket yapmış ve teknolojiye daha yetenekli olan öğretmenlerin yeni konu alanlarını çevrimiçi ortama taşımaya daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Tabata ve Johnsrud (2008), 2.048 katılımcıyla yaptıkları bir çalışmada, fakültenin teknolojiyi kullanma konusunda yetenekli olduklarına dair inançlarının, çevrimiçi eğitime katılma niyetleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Midwest'teki bir şehir üniversitesinde 36 katılımcıyla yapılan daha küçük bir araştırma ise fakülte yöneticilerinin dersleri çevrim içine taşımak için bir ÖYS kullanma kararını etkileyen bir numaralı faktörün, kullanıcıların diğer teknolojilerle önceki başarısı olduğunu keşfetmesidir (Osika, Johnson ve Buteau, 2009). Birlikte ele alındığında, bu çalışmalar, fakülte yöneticileri ve öğretim görevlilerinin kurumlarının ve kendilerinin bilgisayar becerilerine olan güveninin, çevrimiçi öğretmeye istekli olmalarında kritik bir rol oynadığını göstermiştir.

Son olarak, öğretim görevlilerinin süreci yönetmede alınan kararlar ışığında görüşlerine yansıyan bir diğer sonuç ise algılanan kullanım kolaylığı ile ilişkili olarak çevrim içi ders vermekten zevk alıyor olmalarını belirtmeleridir. Pandeminin ikinci safhasında yapılan bir çalışma ise bu sonuçla örtüşmemektedir. Yasar (2021), İngilizce hazırlık okullarında görev yapan öğretim görevlilerinin çevrim içi eğitime dair duygu durumlarını incelemiş ve katılımcıların pandemi sürecinde okul ortamından uzakta ders vermenin ağırlıklı olarak “mutsuzluk” yarattığını dile getirmiştir. İlgili çalışmanın sürece adaptasyon dönemi ile aynı zamanda ve daha az katılımcı ile yapıldığı göz önüne alınırsa yöneticilerin süreci iyileştirmek için aldığı kararların yerinde ve etkili olduğu sonucu bu çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin olumlu görüşleri ile açıklanabilir.

Algılanan kullanım kolaylığının öğrenciler üzerinden yansımaları ise yönetici ve öğretim görevlilerine kıyasla daha farklı olmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler ışığında çevrim içi eğitime dair görüşler büyük ölçüde olumsuz yönde olmuştur. Öğrencilerin olumsuz dönütlerinin, çevrim içi eğitim platformlarının kullanım kolaylığı konusunda öğretim görevlilerine kıyasla daha az eğitim almış olmaları veya öğrenci olarak öğrenme etkinliklerinde çok az deneyime sahip olmalarından kaynaklanabilecek önemli bir farklılık olduğu düşünülebilir. (Lei, 2009). Bu nedenle, eğitimin etkisi ve öğretme-öğrenme süreci kavramının gelecekteki öğretim uygulamalarında çevrim içi araçları kullanma davranışsal niyetindeki etkileri, gelecekteki araştırmalar için geniş bir araştırma alanı açmaktadır (Valtonen ve diğerleri, 2015).

Çevrim içi eğitim platformlarının kullanım kolaylığına dair olumsuz öğrenci görüşlerinin bir diğer sebebi ise öğrenciler arasında çevrim içi araçların benimsenme aşaması ile açıklanabilir. Öğrencilerin mobil cihazları günlük yaşamlarında tanıdık bir araç olarak algıladıklarını, ancak kullanımlarını didaktik bir araç olarak hayal etmekte zorlandıklarını gösterebilir (Sanchez-Prieto ve diğ., 2016). Bu olası açıklama, bir gösterge düzeyinde tamamen çevrim içi yürütülen ders yılına göre bulunan birkaç farklılıkla desteklenmektedir; bu da, öğrencilerin didaktik bir araç olarak çevrim içi platformlarla çok az temasının olduğu veya bu temasın önemli olmadığı yönünde bir girişimde bulunulmasına yol açmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin teknoloji kabul modelinin algılanan kullanım kolaylığı evresinden bağımsız olumsuz görüş olarak bildirdiği bir nokta ise pandemi sürecinde çevrim içi eğitimin kendilerini tembelleştirdiği, asosyalleştiği ve vücut sağlıklarını olumsuz etkilediğidir. Bu görüşle paralel, çalışmaya katılan öğretim görevlileri de bu süreçte mental ve fiziksel sağlıklarının olumsuz etkilendiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Yapılan diğer çalışmalar da pandemi sürecinde çevrim içi eğitimin üniversitelerin bütün paydaşlarında sağlık sorunlarına sebebiyet verdiğini kanıtlamaktadır. İlgili çalışma, çevrim içi eğitimin öğrenciler de dahil olmak üzere üniversite paydaşları arasında muazzam bir stres düzeyine neden olduğunu göstermektedir (Sahu, 2020). Bu stresin, öğrencilerin öğrenmeleri ve psikolojik sağlıkları üzerinde olumsuz etkilere yol açması olağandır (Al-Rabiaahab ve diğ., 2020) evden uzakta kalan uluslararası öğrenciler sadece sağlıkları, güvenlikleri ve eğitimleri için değil, aynı zamanda ailelerinin refahı için endişe içine girmişlerdir (Zhai ve Du,

2020). Bu noktada, bu çalışmanın da bulgularından olan psikolojik olumsuzluklar teması özelinde üniversite yönetimlerinin bu olumsuzlukları nasıl giderdiklerine dair sorular ortaya çıkmaktadır: Üniversiteler, öğrencilerin ruh sağlığını ve refahını desteklemek için proaktif önlemler alıyor mu? Üniversitelerde, bu tür öğrencileri anlayabilen, profesyonel olarak eğitilmiş danışmanlar var mı? Bu sorulara yanıt olarak ise çalışmaya katılan yöneticiler, fırsatlar ve iyileştirmeler teması altında ilgili eğitimler, seminerler ve çevrim içi etkinlikler düzenleyerek endişe seviyesini minimuma indirmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir.

5.2.2 Algılanan kullanışlılık. Bu çalışmanın teorik altyapısını oluşturan teknoloji kabul modeli, bir kullanıcının bir sistemin algılanan kullanışlılığını etkileyen üç faktörü (öznel norm, gönüllülük ve deneyim) içermektedir.

Yüksek öğretimde, yöneticiler genellikle kimin çevrimiçi eğitim vereceğini ve bunu yapmak için ne tür teknolojiler kullanabileceklerini belirlemektedirler. Araştırmalar, fakültenin neden çevrimiçi eğitim vermesi gerektiğine ilişkin nedenleri bildiren yöneticilerin, fakültenin çevrimiçi girişimlere katılımını teşvik edebilecek daha güçlü bir öznel norm oluşturabileceğini ileri sürmektedir (Betts ve Heaston, 2014; Huang ve diğ., 2011; Wang ve Wang, 2009; Wickersham ve McElhany, 2010). Diğer çalışmalar, öğretim üyelerinin çevrimiçi eğitimle ilgili daha net kurumsal hedefler ve politikalar ve bu hedef ve politikaların geliştirilmesinde rol oynamaya olan ilgilerini raporlamışlardır (Dooley ve Murphrey, 2000; Orr, Williams ve Pennington, 2009). Fakülteler ayrıca, öğrenci sayısının çok olmasına bağlı olarak kayıt üst sınırı, öğretim tasarımı desteği, çevrimiçi öğretim üyesi topluluklarının geliştirilmesi ve güvenlik veya gözetleme yazılımları dahil olmak üzere çeşitli biçimlerde daha fazla kurumsal desteğe ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir (Chapman, 2011; Lee, 2001; Wickersham ve McElhany, 2010). Bu araştırma ve yukarıda ithaf edilen diğer çalışmalar, öznel norm oluşturmaya katkıda bulunan fakülte ve yöneticilerin iletişim ve destek ihtiyaçlarını karşılaması durumunda, çevrimiçi öğretimden öğretim üyelerinin memnuniyetinin artabileceği ihtimalini öne sürmektedir.

Pandemi sürecinin getirmiş olduğu zorunlulukların başında eğitim ve öğretimin çevrim içi sürdürülmesi gerektiği olmuştur. Venkatesh ve Davis (2000), öznel normun, bir sistemi kullanmanın zorunlu olduğu durumlarda bir sistemi benimseme niyeti üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu, ancak isteğe bağlı olduğu zaman olmadığını belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar, öğretim üyeleri başlangıçta olmak üzere, LMS'yi

kullanma konusunda hevesli olmasalar bile, çevrimiçi öğretim için eğitimi zorunlu hale getiren kurumların çevrimiçi öğretim üyesi memnuniyetinde kazanımlar gördüğünü dile getirmişlerdir (Betts, 2009; Lackey, 2011; McQuiggan, 2012). Bununla birlikte, bu çalışmanın bulgularına bakıldığında, katılımın zorunlu veya gönüllü olmasına bağlı olarak, çevrimiçi öğretmek için motive edici faktörlerde farklılıklar görülmüştür. Öğretim görevlilerini çevrimiçi eğitime motive etmeye yönelik çalışmalardan bazıları, diğer fakülteleri çevrimiçi öğretim araçlarını kullanmaya nasıl teşvik edebilecekleri hakkında daha fazla bilgi edinmek için ilk benimseyenleri incelemişlerdir (Dooley ve Murphrey, 2000; Hixon, Barczyk, Buckenmeyer ve Feldman, 2011; Jacobsen, 2000). Bu çalışma da çoğu çevrimiçi eğitim uygulamalarına pandemi öncesinden geçmiş ve gönüllü olan kurumların diğer kurumlardan farklı motivasyonlara sahip olduklarını doğrulamıştır. Örneğin, Shea'nın (2007) 36 kurumda 386 fakülteyi kapsayan araştırması, gönüllülerin içsel faktörler (yenilenen öğretme tutkusu, yeni pedagojik yöntemleri deneme fırsatları, vb.) tarafından ücret ve iş güvenliği gibi dış faktörlere kıyasla daha fazla motive edici olduğunu ortaya çıkarmıştır. Jacobsen (2000) ayrıca, bu sistemi daha erken kabul eden ve uygulayan kurumların, teknolojiyi yenilikçi şekillerde kullanmaya yönlendirildiğini bulmuşlardır. Ancak, bu çalışmadaki katılımcıların çoğunun bu sistemi erken kabul edenlerden olmaması ve yeni teknolojileri kullanmanın özellikle tamamıyla çevrim içi eğitime geçişin ne gibi faydalar getireceğinden emin olmamaları gibi durumlar söz konusudur.

Son olarak, TAM, teknolojiyle doğrudan deneyimin, özellikle pandemi öncesi çevrim içi eğitim tecrübesinin kullanıcıların daha sonra bu teknolojiyi kullanma niyetlerini etkilediğini kanıtlamıştır. Araştırmalar, kurumların çevrimiçi ortama iyi uyum sağladığını ve daha fazla deneyim kazandıkça daha memnun olduklarını göstermektedir. Pandemi öncesinde Shea ve diğ. (2005) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi bir kurs verdikten hemen sonra ankete katılan 900'den fazla katılımcının %90'ının çevrimiçi kurslar geliştirmekten ve sunmaktan memnun olduğunu ve bu katılımcıların neredeyse %98'inin tekrar çevrimiçi eğitim vermek istedikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada ise, farklı katılımcı gruplarının olması çevrim içi eğitime bakış açısına dair kesin bir sonuca varılmasını zorlaştırmaktadır. Yönetici ve öğretim görevlileri öğrencilere kıyasla çevrim içi eğitimin daha önceki tecrübelerine dayanarak daha kabul edilebilir olduğunu vurgulamaktadırlar. Başka bir çalışma, 137 fakülteyi

araştırmış ve öğretmenlerin deneyim düzeyine dayalı olarak çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarda önemli farklılıklar raporlamıştır (Ulmer, Watson ve Derby, 2007). İlgili çalışmada çevrim içi eğitim konusunda daha fazla deneyime sahip olan öğretim üyeleri, öğretmen-öğrenci etkileşiminin genel etkililiği ve çevrimiçi derslerde öğrenci performansını artırma becerisi konusunda anlamlı düzeyde daha olumlu algılara sahip oldukları belirtilmiştir. Bu çalışmada ise ithafta bulunan çalışmaların aksine, daha önceki çevrim içi eğitim deneyimlerinin pandemi sürecini anlamamanın ve süreci yönetmenin dışında bir katkı sağlamadığı görüşü hakim olmuştur. Bunun sebebi olarak ise, daha önceki çalışmalarda yer alan katılımcı sayılarının ve çevrim içi eğitimin yaygınlığının pandemi sürecindeki oranla kıyas edilemeyecek kadar düşük olması gösterilmektedir.

So olarak, bu çalışmanın temel amaçlarından bir tanesi de 3 farklı gruba ayrılan katılımcıların, çevrim içi eğitime dair görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi gereksinimidir. Bu gereksinimden yola çıkarak toplanan nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre üniversitelerin karar alma mekanizmalarında görev yapan katılımcılar daha önce araştırmacı tarafından 3 ana safhaya ayrılmış olan sürecin değerlendirmesini 3 farklı tema altında gerçekleştirmişlerdir. Nitel veriler ile nicel veriler karşılaştırıldığında alınan kararlar ile öğretim görevlilerinin sürece dair bakış açıları arasında sebep sonuç ilişkisi tespit edilememiştir. Öğretim görevlilerinin ankete verdikleri cevapların sıklık değerleri incelenmiş ve nitel veriler ile paralellik aranmıştır. Buna göre ortaya çıkan en önemli paralellik, yönetici katılımcılar ile öğretim görevlilerine göre çevrim içi eğitimin sürdürülebilirliği açısından önem arz eden teknik alt yapının yeterli olduğudur. Bu araştırmadan çıkan sonucun aksine Türkiye genelinde yapılan bir çalışma ise zıt sonuçlar vermektedir. İlgili çalışma, Türkiye'deki üniversitelerin pandemi sürecinde çevrim içi eğitimin sürdürülebilirliğini insan kaynakları, donanım ve yazılım alt yapıları ve kapasiteleri, içerik üretim kapasiteleri, sınav alt yapıları ve kapasiteleri ve bütçeleri açısından incelemiş ve yetersiz olarak nitelemiştir. (Karadag ve diğ., 2021). Bu noktada ise yönetim mekanizmasının pandemi sürecini iyileştirme safhasında teknik altyapıda yaşanan aksaklık ve yetersizlikleri gidermek adına alınan kararların etkisi olduğu sonucu çıkarılabilir. Pandemi sürecini iyileştirme safhasında İlk ve ikinci safhalarda karşılaşılan teknik yetersizlikler tespit edilmiş ve iyileştirilmiştir. Bulgular bölümünde de görülebileceği üzere yönetim mekanizmaları, kullanılan çevrim içi eğitim

platformlarında, eğitim öğretim içeriklerinde, internet altyapılarında ve istihdam kapasitelerinde iyileştirmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Özetle bu çalışma, üniversitelerin yönetim organlarının sürece dair hem kendi duygu düşüncelerini hem de aldıkları kararların öğretim görevlileri ve öğrenciler özelinde ne gibi etkilere sahip olduğunu tahlil etmeyi amaçlamıştır. Üniversitelerin kendi imkân ve kapasitelerinin bu araştırmaya katkı sağlayan katılımcıların görüşlerinde oluşan farklılık veya benzerliklerle bir ilgisi olmadığı da saptanmıştır. Aynı sonuca ulaşma bir diğer çalışmada ise Karadağ ve diğ. (2021), üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinin yeterlilikleri üniversite türü, büyüklüğü ve yaşı açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.3 Pedagojik Etkiler

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de bulunan üniversitelerin eğitim öğretim paydaşları olan Rektörlerin, UZEM ve YDYO müdürlerinin, öğretim görevlileri ve öğrencilerin çevrim içi eğitime geçiş sürecine dair bakış açılarını ve ilişkilerini bazı pedagojik çıkarımlar çerçevesinde sunmaktadır. Sonuçlar ayrıca, çevrimiçi eğitime geçiş, adapte olma ve çevrim içi eğitimi iyileştirme safhalarında özellikle üniversite yönetim organlarının yaşadığı zorluklar ve fırsatlarla ilgili çıkarımlar sağlamaktadır. Daha önce de tartışıldığı gibi, çevrimiçi eğitimde öğretim elemanı duygularını araştırmak için yapılan çalışmaların azlığı göz önüne alındığında, bu çalışma bazı nedenlerle literatüre katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. İlk olarak, Türkiye’de üniversite yönetim organlarında rektör, UZEM ve YDYO müdürleri seviyesinde çalışmaların çok yaygın olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretim görevlileri ve öğrenciler seviyesinde ise önceki araştırmalar olmasına rağmen üniversite yönetim organları ile ilişkilendirilmiş çalışmaların yaygın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmanın üçüncül düzeyde yapılmış bir çalışma olması ve birdenbire ve panikle geçiş yapılan bir sistemden veri toplanmış olması literatürün yetersiz kalmasına katkı sağlayacağına dair güçlü bir inanç vardır. Öte yandan, bu anormal koşullar, Covid-19 pandemisinin ardından dünya çapında kilitlenmeler ve çevrimiçi eğitime geçişler kabul edildiğinden çok miktarda veri oluşturmuştur.

İkinci olarak, çalışma, küresel kriz anlarında üniversite yönetim organlarının, öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin süreci nasıl yönettiklerini, sürece yönelik bakış açılarını nasıl oluşturduklarını ve gelecekte yaşanması muhtemel toplumsal

çalkantılara karşı nasıl önlem alabileceklerini izlemek açısından değerli bilgiler sunmaktadır. Son olarak, bu çalışmanın eğitim öğretim müfredatlarının ve öğretmen yetiştirme programlarının da yeni çağın ihtiyaçlarına uygun yenilikçi yöntemler içerecek şekilde revize edilmesi ve güncellenmesi gerektiğine ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, eğitim kurumlarının ve karar verici mercilerin her talebi en ince ayrıntısına kadar incelemeleri ve çevrim içi eğitimin gereksinimlerine ayak uydurabilecek, belirli bir dijital okuryazarlık seviyesine ulaşmış paydaşlar yetiştirmede köklü değişiklikler yapılması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu sonuçla birlikte bu çalışma, dil okulu yöneticileri ve eğitmen eğiticileri için de çıkarımlar sunmaktadır. Öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin sürece dair bakış açılarından elde edilen güçlü olumlu ve olumsuz dönütler, bu grupların çeşitli faktörlerden etkilendiği sonucuna varmıştır. Bu nedenle yöneticilerin, kurumlarındaki eğitimin kalitesinin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin eğitmen performansı ile doğrudan bağlantılı olduğu gerçeğini bilmeleri gerekmektedir. Öğretim görevlilerinin duygu durumu, mesleğe bakış açısı, iş yükü ve öğrenci profili gibi pek çok faktörün sınıf performansını etkilediği ilgili mercilerce dikkate alınmalı ve eğitim programları, çalıştaylar ve akademik çekirdek müfredatlar öğretmen duygularını içermeli ve kapsamalıdır.

Yukarıda belirtilen hususlar dikkate alındığında, bu çalışmada elde edilen sonuçlar, üniversite seviyesinde eğitim öğretim paydaşlarının sürece dair genel bakış açılarının, çevrimiçi öğretime hazır oluşlarının, karşılaştıkları güçlüklerin ve fırsatların izlenebileceği yeni bir rotanın gerekliliğine büyük önem vermektedir. Bu bağlamda, yukarıda bahsedilen nedenler ışığında bu çalışma, üniversitelerin karar alma organları olsun, bu kararlardan etkilenen öğretim görevlileri ve öğrenciler olsun eğitim öğretimin önemli paydaşlarının sürece dair hazır bulunuşluklarını etkileyen faktörleri, çevrimiçi eğitim sırasında elde ettikleri deneyimleri izleyecek olan ileri araştırmalar için yol gösterici olabilir.

5.4 Sonuçlar

Pandemi öncesinde çevrim içi öğretim platformları aracılığıyla teknolojiyi fakülte kabulüne uygulayan az sayıda çalışma mevcut olsa da, bu literatür taraması, araştırmacıların çevrim içi eğitimi yönetici, öğretim kadrosu ve öğrenciler açısından TAM'ın çeşitli unsurlarını ele aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu ampirik çalışmaları

bu bağlamda araştırmak, sadece teknolojik araçların kullanım kolaylığı ve kullanılabilirliğine ilişkin değil, aynı zamanda çevrimiçi öğretimin genel deneyimine ilişkin üniversite seviyesinde algılarını daha iyi anlamak için bir merceğe görevi üstlenmiştir. Bu sentez önemlidir zira eğitim öğretimin önemli paydaşlarından olan öğretim üyelerinin ihtiyaç ve isteklerini eğitmen olarak üstlendikleri rollerinde tanımak, çevrim içi kurslar ve programlar sunan kurumlar için kritik öneme sahiptir. Ek olarak, üniversitelerin çevrim içi eğitim için kullanılan teknolojiyi nasıl kabul ettiği ve uyguladığı hakkında daha fazla bilgi edinmek, yükseköğretim yöneticilerinin olumlu tutumlar geliştirmesine ve çevrim içi derslerde öğrenci başarısını artırmaya yönelik fakülte çabalarını desteklemesine yardımcı olabilir. Bu çalışma özelinde ise, Covid-19 virüsünün dünyada bir pandemi haline dönüşmesi salgının yaşandığı tüm ülkelerde, eğitim ve yükseköğretim sistemlerini etkilemiş ve eğitim yapılarında bu salgının yavaşlatılmasını sağlamak amacıyla ve devletlerin desteğiyle uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yerine kullanılmasına yol açmıştır. Sonuç olarak yakın gelecekte uzaktan eğitimin ve hatta daha yeni bir isimlendirmeye dijital öğrenmenin, ikincil bir alternatif ya da yüz yüze öğrenmede destek fonksiyonu olmak yerine, eğitimin asli zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir. Covid-19 salgını dolayısıyla hızlı bir adaptasyonla geçilen erken dönem yaygın dijital öğrenme deneyiminden çıkarılan dersler, tüm dünyada bu yöntemin geliştirilmesine hizmet edecek, yakın gelecekte dijital öğrenme, yeni teknoloji ve sistemlerin de katkısıyla işlevselliği artarak ana öğrenme yapısı haline gelecektir. Bu eğitim formu, eğer dünyada sanayi, üniversiteler ve hükümetler ile ortak iş birliği içinde uygulanabilirse, eğitimdeki tüm gelecek senaryosunu değiştirebilir fakat bu senaryonun uygulanmasında bu çalışmada da belirtilen boşluklar oluşmuştur. Buna bağlı olarak, öğrencilerin mezun olduktan sonra endüstriye hazır olmaları için, bu boşlukları kapatmak adına ders müfredatında köklü değişiklikler, teknik altyapıların geliştirilmesi, öğretim görevlileri ve öğrencilerin çevrim içi eğitimin gereksinimlerini yerine getirebilecek, yeni öğretim yöntem ve metotlarına ayak uydurabilecek dijital okuryazarlık seviyesine getirilmesi gerekmektedir. Eğitim sürecinin teknoloji kullanımı ile daha pratik hale getirilerek değiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, kırsal Türkiye gençliği için erişimlerini ve daha fazla fırsatı artırmak için dersler farklı dillerde de tasarlanmalıdır. Çevrimiçi öğrenenlerin sosyal becerilerini artırmanın yollarını tasarlamak için yenilikler gereklidir.

5.5 Öneriler

Mevcut çalışmanın sınırlamaları göz önünde bulundurularak gelecekteki çalışmalar için birkaç önemli öneri formüle edilebilir. İlk olarak, çalışma sınırlı bir süre içinde ve pandemi bağlamında tamamlanmıştır. Bu nedenle, verilerin toplandığı ilgili zaman diliminin sonuçlar üzerinde bir etkisi olması muhtemeldir. Diğer bir deyişle, katılımcıların duygu yoğunluğu ve karşılaştıkları zorluklar ve fırsatlar pandeminin farklı safhalarına göre dönemsel olarak dalgalanmalar göstermiş olabilir. Bu nedenle, zaman kısıtlamalarının daha esnek olması veya veri toplamanın daha uzun ve farklı zaman dilimlerine yayılması tavsiye edilmektedir. İkinci olarak, araştırmanın görüşme aşamasında yer alan katılımcıların Rektör, YDYO ve UZEM Müdürlerinin aynı üniversitede görev alıyor olması verilerin daha derinlemesine incelenmesinin ve çeşitlilik göstermesinin önüne geçmiş olabileceği ihtimali bulunmaktadır. Yani araştırmanın bazı sonuçları genellenemeyebilir veya Türkiye dışında yapılacak araştırmaların evrenleri ile ilişkilendirilemez. Bu nedenle daha global ve heterojen bir grupta çalışmak sonuçların çeşitliliği açısından önem arz edebilir. Ayrıca, bu heterojen gruplar arasında karşılaştırma yapmak da mümkün olacaktır. Üçüncüsü, araştırmanın nicel verilerinin toplandığı anketlerin yöneticilerin görüşmeden elde edilen veriler ile kıyaslanma yapılabilecek kesin sonuçlar vermediği görülmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda, yönetici kararlarının ve etki çerçevesinin daha derinlemesine incelenmesi adına kullanılan ölçeğin geliştirilmesi önem arz edebilir. Ayrıca nitel görüşmeye dahil olan katılımcıların, Türkiye’de bulunan 7 farklı bölgeden hem vakıf hem de devlet üniversitelerinden oluşmasına özen gösterilmesine rağmen 1 bölgede vakıf üniversitesinin bulunmaması bu amacı mümkün kılmamıştır. Bu nedenle çalışmanın nitel verilerinin elde edildiği görüşmelere katılan rektör, UZEM ve YDYO müdürlerinin tamamının farklı üniversitelerde görev yapan kişiler olması gelecekteki çalışmaların iç geçerliğini güçlendirmek adına önemli olabilir. Çalışmanın sonuçlarına etki etmiş olma ihtimali olan bir diğer sınırlılık olan katılımcı dağılımı da bundan sonra yapılacak çalışmalar için önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Bu çalışmanın nicel kısmında yer alan katılımcıların ağırlıklı olarak vakıf üniversitelerinden oluşuyor olması, çalışma sonuçlarını etkilemiş olabilir. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda, katılımcıların hem devlet hem de vakıf üniversitelerinden eşit bir şekilde dağıtılması elde edilecek sonuçların genellenebilirliğini güçlendirecektir.

Özetle, yukarıda belirtilen sınırlılıklardan bağımsız olarak bu çalışmanın, Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversitelerinin eğitim öğretim paydaşlarının birbirleriyle etkileşim içinde oldukları pandemi sürecine dair bakış açılarını, yaşadıkları zorlukları ve fırsatları incelemesi amaçlanmış ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalara da katkıda bulunacağına inanılmaktadır.



KAYNAKÇA

- Adkins, J., Kenkel, C., & Lim, C. (2005). Deterrents to online academic dishonesty. *The Journal of Learning in Higher Education*, 1(1), 17-22. Retrieved from
- Alexander, J., Polyakova-Norwood, V., Johnston, L., Christensen, P., & Loquist, R. (2003). Collaborative development and evaluation of an online nursing course. *Distance Education*, 24(1), 41-56. doi:10.1080/01587910303046
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2012a). Conflicted: Faculty and online education. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Retrieved from http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/IHE-BSRG-Conflict.pdf
- Almarabeh, T. (2014). students perceptions of e-learning at the University of Jordan. *Int. J. Emerg. Technol. Learn. IJET*, 9, 31-35.
- Aloklu, J. (2018). The effectiveness of blackboard system, uses and limitations in information management. *Intelligent Information Management*, 10, 133-149. doi: 10.4236/iim.2018.106012.
- Alsaaty, F. M., Carter, E., Abrahams, D. ve Alshameri, F. (2016). Traditional versus online learning in institutions of higher education: minority business students ' perceptions. *Bus. Manag. Res.*, 5, 31.
- Anaraki, F. (2004). Developing an effective and efficient elearning platform. *Int. J. Comput. Internet Manag.*, 12, 57-63.
- Arend, B. (2009). Encouraging critical thinking in online threaded discussions. *The Journal of Educators Online*, 6(1). Retrieved from <http://www.thejeo.com/Archives/Volume6Number1/Arendpaper.pdf>
- Arif, A. (2001). Learning from the web: Are students ready or not? *Educational Technology & Society*, 4(4), 32-38. Retrieved from http://www.ifets.info/others/journals/4_4/arif.html
- Arkorful, V. ve Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education. *Int. J. Educ. Res.*, 2, 397-410.
- Ary, D. vd. (2010). *Introduction to research in education*. Canada: Thompson Wadsworth.
- Association for Educational Communications & Technology (2020). Development and validation of an attitude scale towards online teaching and learning for Higher Education teachers.
- Babu, D. G. S. ve Sridevi, D. K. (2018). Importance of e-learning in Higher Education: A study. *Int. J. Res. Cult. Soc.*, 2, 84-88.
- Bacow, L., Bowen, W., Guthrie, K., Lack, K., & Long, M. (2012). Barriers to adoption of online learning systems in U.S. higher education. Ithaka S+R Consulting. Retrieved from <http://www.sr.ithaka.org/research-publications/barriers-adoption-online-learning-systems-us-higher-education>

- Bakia, M., Shear, L., Toyama, Y. ve Lassetter, A. (2012). *Understanding the implications of online learning for educational productivity*. Washington, DC, USA: Office of Educational Technology US Department of Education.
- Benta, D., Bologna, G. ve Dzitac, I. (2014). E-learning platforms in Higher Education. Case study. *Procedia Comput. Sci.*, 31, 1170–1176.
- Benta, D., Bologna, G., Dzitac, S. ve Dzitac, I. (2015). University level learning and teaching via e-learning platforms. *Procedia Computer Science*, 55, 1366-1373.
- Betts, K., & Heaston, A. (2014). Build it but will they teach? Strategies for increasing faculty participation and retention in online and blended education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17, (2). Retrieved from http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer172/betts_heaston172.html
- Bezhovski, Z. ve Poorani, S. (2016). The evolution of e-learning and new trends. *Inf. Knowl. Manag.*, 6, 50–57.
- Bolliger, D., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. doi:10.1080/01587910902845949
- Bos, B., Munoz, K. D. ve Van Duzer, J. (2005). Blackboard vs. moodle. A comparison of satisfaction with online teaching and learning tools. <http://users.humboldt.edu/joan/moodle/all.htm> adresinden 10 Şubat 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Bremer, D. ve Bryant, R. (2005). *A comparison of two learning management systems. Moodle vs Blackboard. Proceedings of the 18th Annual Conference of the National Advisory Committee on Computing Qualifications* (s. 135–1390). Tauranga, New Zealand.
- Britain, S. ve Liber, O. (1999). *A framework for the pedagogical evaluation of elearning environments*. Bangor: University of Wales.
- Burac, M. A. P., Fernandez, J. M., Cruz, M. M. A. ve Cruz, J. D. (2019). Assessing the impact of e-learning system of higher education institution's instructors and students. *IOP Conf. Ser. Mater. Sci. Eng.*, 482, 1-8.
- Cacheiro-Gonzalez, M. L., Medina-Rivilla, A., Dominguez-Garrido, M. C. ve Medina-Dominguez, M. (2019). The learning platform in distance higher education: Student's perceptions. *Turk. Online J. Distance Educ.*, 20, 71–95.
- Cantoni, V., Cellario, M. ve Porta, M. (2004). Perspectives and challenges in e-learning: Towards natural interaction paradigms. *J. Vis. Lang. Comput*, 15, 333–345.
- Chapman, D. (2011). Contingent and tenured/tenure-track faculty: Motivations and incentives to teach distance education courses. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(3), 1-15. Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall143/chapman143.html>
- Chapman, K., Davis, R., Toy, D., & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of Marketing Education*, 26(3), 236-249. doi:10.1177/0273475304268779

- Check J., Schutt R. K. Survey research. In: J. Check, R. K. Schutt., editors. Research methods in education. Thousand Oaks, CA:: Sage Publications; 2012. pp. 159–185.
- Chen, F. H., Looi, C. K., & Chen, W. (2009). Integrating technology in the classroom: A visual conceptualization of teachers' knowledge, goals and beliefs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 470e488. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00323.x>
- Chen, X., Xia, E. ve Jia, W. (2020). Utilisation status and user satisfaction of online education platforms. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(19), 154-170.
- Cheung, C. ve Cable, J. (2017). Eight principles of effective online teaching: A decade-long lessons learned in project management education. *Proj. Manag. World J.*, 6, 1-16.
- Cohen, E. ve Nycz, M. (2006). Learning objects and e-learning: An informing science perspective. *Interdiscip. J. E Ski. Lifelong Learn*, 2, 23-34.
- Coman, C., Tîru, L. G., Mesesan-Schmitz, L., Stanciu, C. ve Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students'. *Perspective Sustainability*, 12, 10367. doi:10.3390/su122410367
- Compeau, D.,& Higgins, C. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189-211. doi:10.2307/249688
- Costa, C., Alvelos, H. ve Teixeira, L. (2012). The use of moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. *Procedia Technol*, 5, 334-343.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Dagger, D., O'Connor, A., Lawless, S., Walsh, E. ve Wade, V. P. (2007). Service-oriented e-learning platforms: From monolithic systems to flexible services. *IEEE Internet Computing*, 11(3), 28-35.
- Dasgupta, S., Granger, M. & McGarry, N. (2002). User acceptance of e-collaboration technology: an extension of the technology acceptance model, *Group Decision and Negotiation*, 11, 87-100.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-339.
- DeltaConsultores (2007). Estudo das plataformas de formação à distância em Portugal, Technical Report. <http://www.elearning-pt.com/lms2> adresinden 8 Şubat 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Özcan. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Usem Yayınları, Ankara.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *J. Educ. Technol. Syst.*, 49, 5-22.
- Dooley, K., & Murphrey, T. P. (2000). How the perspectives of administrators, faculty and support units impact the rate of distance education adoption. *Online*

- Journal of Distance Learning Administration*, 3(4). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/dooley34.html>
- Engelbrecht, E. (2005). Adapting to changing expectations: post-graduate students' experience of an e-learning tax program. *Comput. Educ.*, 45, 217-229.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar* (1. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Fischer, H., Heise, L., Heinz, M., Moebius, K. ve Koehler, T. (2014). E-Learning trends and hypes in academic teaching. Methodology and findings of a trend study. *International Association for Development of the Information Society* (s. 63-69). 25-27 October 2014, Porto.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975), *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Galbraith, J.K. (1967). *The new industrial state*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gallie, K. ve Joubert, D. (2004). Paradigm shift: From traditional to online education. *Stud. Learn. Eval. Innov.Dev. SLEID*, 1, 32-36.
- Galy, E., Downey, C. ve Johnson, J. (2011). The effect of using e-learning tools in online and campus-based classrooms on student performance. *Journal of Information Technology Education: Research*, 10(1), 209-230.
- Golafshani N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. doi:10.46743/2160-3715/2003.1870
- Gower, B. ve Barr, H. (2005). *Tutor perceptions of the moodle learning management system*. Poster presented at the 22nd Annual Conference of ASCILITE, Brisbane.
- Graf, S. ve List, B. (2005). *An evaluation of open-source e-learning platforms stressing adaptation issues*. ICALT 2005-Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (s. 163-165).
- Green, T., Alejandro, J., & Brown, A. (2009). The retention of experienced faculty in online distance education programs: Understanding factors that impact their involvement. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-15. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/683/1279>
- Grijalva, T., Nowell, C., & Kerkvliet, J. (2006). Academic honesty and online courses. *College Student Journal*, 40(1), 180-185. Retrieved from <http://www.projectinnovation.com/college-student-journal.html>
- Haber, J., & Mills, M. (2008). Perceptions of barriers concerning effective online teaching and policies: Florida community college faculty. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, 266-283. doi:10.1080/10668920701884505
- Hall, C. (2006). Lighting a fire or filling a pail? Users' perceptions of a virtual learning environment. Survey Report, University of Swansea. http://learninglab.swan.ac.uk/Downloads/User_Survey_Report%201.1.pdf adresinden 28 Şubat 2022 tarihinde edinilmiştir.

- Harmon, O., Lambrinos, J., & Buffolino, J. (2010). Assessment design and cheating risk in online instruction. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(3). Retrieved from http://www.westga.edu/~distance/ojdla/Fall133/harmon_lambrinos_buffolino_133.html
- Hixon, E., Barczyk, C., Buckenmeyer, J., & Feldman, L. (2011). Mentoring university faculty to become high quality online educators: A program evaluation. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(5). Retrieved from http://distance.westga.edu/~distance/ojdla/winter144/hixon_Barczyk_Buckenmeyer_feldman144.html
- Hopkins, K. D. ve Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729. doi:10.1177/0013164490504001
- Horton, W. (2006). *E-Learning by Design*. San Francisco, CA, USA: Pfeiffer.
- [http://jwpress.com/JLHE/Issues/v1i1/Deterrents%20to%20Online%20Academic%20Dis honesty.pdf](http://jwpress.com/JLHE/Issues/v1i1/Deterrents%20to%20Online%20Academic%20Dis%20honesty.pdf)
- http://uzaktanegitim.cu.edu.tr/yonetmelikler/Uzaktan_Ogretim_Esas_Usul_2014.pdf, adresinden 1 Aralık 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Hu, P.J., Chau, P.Y.K., Sheng, O.R.L., & Tam, K.Y. (1999). Examining the technology acceptance model using physical acceptance of telemedicine technology. *Journal of Management Information Systems*, 16(2), 91-112.
- Huang, R.T., Deggs, D. M., Jabor, M. K., & Machtmes, K. (2011). Faculty online technology adoption: The role of management support and organizational climate. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(2). Retrieved from http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer142/huang_142.html
- Jacobsen, D. M. (2000). Examining technology adoption patterns by faculty in higher education. Proceedings of ACEC2000: Learning Technologies, Teaching and the Future of Schools, July 6 to 9, Melbourne, Australia. Retrieved from <http://people.ucalgary.ca/~dmjacobs/acec/>
- Ji, C. Y. ve Zhao, Y. J. (2012). Design of online leaning system based on web mining. In 2012 Spring Congress on Engineering and Technology (s. 1-4). doi:10.1109/SCET.2012.634 2006.
- Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), 27-61. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971044.pdf>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar* (Gözden geçirilmiş 8. Baskı). İstanbul: İstanbul Matbaası.
- King, C., Guyette, R., & Piotrowski, C. (2009). Online exams and cheating: An empirical analysis of business students 'views. *The Journal of Educators Online*, 6(1). Retrieved from <http://www.thejeo.com/Archives/Volume6Number1/Kingetalpaper.pdf>
- Koohang, A. ve Harman, K. (2005). Open source: A metaphor for e-learning. *Inf. Sci. J.*, 8, 75-86.

- Koufaris, M. (2002). Applying the technology acceptance model and flow theory to online consumer behavior. *Information Systems Research*, 13 (2), 205-223.
- Lackey, K. (2011). Faculty development: An analysis of current and effective training strategies for preparing faculty to teach online. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(5). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter144/lackey144.html>
- Lackey, K. (2011). Faculty development: An analysis of current and effective training strategies for preparing faculty to teach online. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(5). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter144/lackey144.html>
- Landry, B.J.L., Griffith, R. , & Hartman, S. (2006). Measuring student perceptions of blackboard using the technology acceptance model. *Decision Sciences*, 4(1), 87-99.
- Lee, B. C., Yoon, J. O. ve Lee, I. (2009). Learners' acceptance of e-learning in South Korea: Theories and results. *Computers & Education*, 53(4), 1320-1329.
- Lee, J. (2001). Instructional support for distance education and faculty motivation, commitment, satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 153-160. doi:10.1111/1467-8535.00186
- Lee, S., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Internet & Higher Education*, 14(3), 158-163. doi:10.1016/j.iheduc.2011.04.001
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87e97.
- Leidner, D.E. & Jarvenpaa, S.L. (1993). The information age confronts education: case studies on electronic classrooms, *Information Systems Research*, 4, 24-55.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lochner, L., Wieser, H., Waldboth, S. ve Mischo-Kelling, M. (2016). Combining traditional anatomy lectures with e-learning activities: How do students perceive their learning experience?. *International Journal of Medical Education*, 7, 69.
- Louca (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Luck, A., & McQuiggan, C. (2006). Discovering what faculty really need to know about teaching online. Proceedings of the 22nd Annual Conference on Distance Teaching & Learning, August 2-6. Madison, WI. Retrieved from http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/06_4160.pdf
- Machado, M. ve Tao, E. (2007). *Blackboard vs. Moodle: comparing user experience of learning management systems*. 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference: Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports, Milwaukee, WI, USA.

- Mahdizadeh, H., Biemans, H. ve Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers & Education*, 51(1), 142-154.
- Marangunić, N., Granić, A. Technology acceptance model: a literature review from 1986 to 2013. *Univ Access Inf Soc* 14, 81–95 (2015). <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0348-1>
- Martin, L. ve Mottet, T. P. (2011). The effect of instructor nonverbal immediacy behaviors and feedback sensitivity on Hispanic students' affective learning outcomes in ninth-grade writing conferences. *Communication Education*, 60(1), 1-19.
- Martin, M. M., Mottet, T. P. ve Myers, S. A. (2000). Students' motives for communicating with their instructors and affective and cognitive learning. *Psychological Reports*, 87, 830-834.
- Martín-Blas, T. ve Serrano-Fernández, A. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education*, 52(1), 35-44.
- Mason, J., Hickman, C., Dyer, A., Koproske, C., Fry, G., & Taha, M. (2010). Engaging faculty in online education: Rightsizing incentives and optimizing support. Washington, DC: University Leadership Council of The Advisory Board Company. Retrieved from http://www20.csueastbay.edu/oaa/files/student_success/EngFacOnlineEd.pdf
- Mathieson, K. (1991). Predicting user intentions: comparing the technology acceptance model with theory of planned behavior. *Information Systems Research*, 2(3), 173-191.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums. *Computers & Education*, 49(2), 193-213. Retrieved from doi:10.1016/j.compedu.2005.06.011
- McGee, P. (2013). Supporting academic honesty in online courses. *Journal of Educators Online*, 10(1). Retrieved from <http://www.thejeo.com/Archives/Volume10Number1/McGee.pdf>
- McQuiggan, C. (2012). Faculty development for online teaching as a catalyst for change.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Mioduser, D., Nachmias, R., Oren, A. ve Lahav, O. (1999) Web-Based Learning Environments (WBLE): Current implementations and evolving trends. *Journal of Network and Computer Applications*, 22, 233-247. doi:10.1006/jnca.1999.0093

- Moeller, B. ve Reitzes, T. (2011) *Integrating technology with student-centered learning*. Education Development Center, Inc. (EDC), Quincy, MA. Nellie Mae Education Foundation.
- Moodle (t.y.). Welcome to the moodle community! <http://moodle.org> adresinden 10 Şubat 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Moreno-Ger, P., Burgos, D., Martínez-Ortiz, I., Sierra, J.L. ve Fernández-Manjón, B. (2008). Educational game design for online education. *Computers in Human Behaviour*, 24(6): 2530-2540. doi:10.1016/j.chb.2008.03.012
- Morris, M.G., & Dillon, A. (1997). The influence of user perceptions on software utilization: application and evaluation of a theoretical model of technology acceptance, *IEEE Software*, 14(4), 56-75.
- Ninoriya, S., Chawan, P. M. ve Meshram, B. B. (2011). CMS, LMS and LCMS for elearning. *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI)*, 8(2), 644.
- Nycz, M. ve Cohen, E. (2007). The basics for understanding e-learning. *Principles of Effective Online Teaching*, 1-17.
- Odit-Dookhan, K. (2018). Attitude towards e-learning: The case of mauritian students in public teis. *PEOPLE Int. J. Soc. Sci.*, 4, 628-643.
- Oproiu, G. C. (2015). A study about using e-learning platform (Moodle) in University Teaching Process. *Procedia Soc. Behav. Sci.*, 180, 426-432.
- Orr, R., Williams, M., & Pennington, K. (2009). Institutional efforts to support faculty in online teaching. *Innovative Higher Education*, 34(4), 257-268. doi:10.1007/s10755-009-9111-6
- Osika, E., Johnson, R., & Buteau, R. (2009). Factors influencing faculty use of technology in online instruction: A case study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(1). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring121/osika121.html>
- Ouadoud, M., Nejjari, A., Chkouri, M. Y. ve El-Kadiri, K. E. (2017, Ekim). Learning management system and the underlying learning theories. *Proceedings of the Mediterranean Symposium on Smart City Applications* (s. 732-744). Springer, Cham.
- Oye, N. D., Salleh, M. ve Iahad, N. A. (2012). E-learning methodologies and tools. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 3(2), 48-52.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, Q. M. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: PegemA.
- Popovici, A. ve Mironov, C. (2015). Students' perception on using eLearning technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1514-1519.
- Psaromiligkos, Y., Orfanidou, M., Kytasias, C. ve Zafiri, E. (2011). Mining log data for the analysis of learners' behaviour in web-based learning management systems. *Operational Research*, 11(2), 187-200.

- Raheem, B. R. ve Khan, M. A. (2020). The role of e-learning in COVID-19 crisis. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 8(3), 3135-3138.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ryan, M., Hodson-Carlton, K., & Ali, N. (2005). A model for faculty teaching online: Confirmation of a dimensional matrix. *Journal of Nursing Education*, 44(8), 357-365. Retrieved from <http://www.nottingham.ac.uk/~ntzcl1/literature/teaching/ryan-2005.pdf>
- Sadeghi, M. A. (2019). Shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *Int. J. Res. Engl. Educ.*, 4, 80–88.
- Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering students 'perceptions: The distance education student satisfaction model. *Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223. Retrieved from http://ifets.info/journals/11_3/15.pdf
- Sanchez-Prieto, J. C., Olmos-Miguelanez, S., & García-Penalvo, F. J. (2016). MLearning and pre-service teachers: An assessment of the behavioral intention using an expanded TAM model. *Computers in Human Behavior* 72 (2017) 644-e654
- Sanchez-Prieto, J. C., Olmos-Miguelanez, S., & García-Penalvo, F. J. (2016a). Do mobile technologies have a place in Universities? the TAM model in higher education. In L. Briz-Ponce, J. Juanes-Mendez, & F. García-Penalvo (Eds.), *Handbook of research on mobile devices and applications in higher education settings* (pp. 25e52). Hershey, PA: Information Science Reference. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-0256-2.ch002>.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D. ve Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N. ve Bravo, S. (2011). Towards an inclusive definition of e-learning. Barcelona, Spain: eLearn Center UOC.
- Seaman, J. (2009). "Volume II: The paradox of faculty voices: Views and experiences with online learning." In "Online learning as a strategic asset: Results of a national faculty survey," part of the online education benchmarking study conducted by the APLU Sloan National Commission on Online Learning. Retrieved from http://olc.onlinelearningconsortium.org/publications/survey/APLU_Reports
- Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty at 36 colleges. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 73-128. Retrieved from http://www.sunyresearch.net/hplo/?page_id=13
- Shea, P., Pickett, A., & Li, C. (2005). Increasing access to higher education: A study of the diffusion of online teaching among 913 college faculty. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/238>
- Singleton R. A., Straits B. C. Approaches to social research . New York: Oxford University Press; 2009.

- Stern, B. S. (2004). A comparison of online and face-to-face instruction in an undergraduate foundations of American education course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(2), 196-213.
- Stoynoff, S. (2004). Case studies in TESOL practice. *ELT Journal*, 58(4), 379-393.
- Stubber-McEwen, D., Wiseley, P. & Hoggatt, S. (2009). Point, click, and cheat: Frequency and type of academic dishonesty in the virtual classroom. *Online Journal of Distance*
- Szajna, B. (1996). Empirical evaluation of the revised technology acceptance model. *Management Science*, 42(1), 85-92.
- Tabata, L., & Johnsrud, L. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625-646. doi:10.1007/s11162-008-9094-7
- Tagoe, M. (2012). Students' perceptions on incorporating e-learning into teaching and learning at the University of Ghana. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1), 91-103.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Trenholm, S. (2007). A review of cheating in fully asynchronous online courses: A math or fact- based course perspective. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 281-300. doi:10.2190/Y78L-H21X-241N-7Q02
- Turan, A.H. (2008, Ocak-Şubat).İnternet alışverişi tüketici davranışını belirleyen etmenler: geliştirilmiş Teknoloji Kabul Modeli (E-TAM) ile bir model önerisi. Akademik Bilişim 08 kongresinde sunulmuş bildiri (30 Ocak - 1 Şubat 2008), Çanakkale.
- Ulmer, L., Watson, L., & Derby, D. (2007). Perceptions of higher education faculty members on the value of distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 59- 70. Retrieved from <http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Online%20Learning/Ulmer%20et%20al.%20%282007%29.pdf>
- Ulmer, L., Watson, L.,& Derby, D. (2007). Perceptions of higher education faculty members on the value of distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 59- 70.Retrieved from <http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Online%20Learning/Umer%20et%20al.%20%282007%29.pdf>
- University of Canterbury (2008). Final report of the LMS Review Steering Group—public version. <http://uctl.canterbury.ac.nz/moodle/lms-review-process> adresinden 10 Şubat 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81(0), 49e58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.008>.
- Venkatesh, V., & Davis, F. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204. doi:10.1287/mnsc.46.2.186.11926

- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. ve Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.
- Vitoria, L., Mislinawati, M. ve Nurmasyitah, N. (2018). Students' perceptions on the implementation of e-learning: Helpful or unhelpful?. *Journal of Physics: Conference Series*, IOP Publishing.
- Wang, W., & Wang, C. (2009). An empirical study of instructor adoption of web-based learning systems. *Computers & Education*, 53(3), 761-774. doi:10.1016/j.compedu.2009.02.021
- Ward, M., Peters, G., & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 11(3), 57-77. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/867>
- Ward, M., Peters, G., & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 11(3), 57-77. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/867>
- Watson, G., & Sottile, J. (2010). Cheating in the digital age: Do students cheat more in online courses? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(1). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring131/watson131.html>
- Weber, K., Martin, M. M. ve Myers, S. A. (2011). The development and testing of the instructional beliefs model. *Communication Education*, 60(1), 51-74.
- Wickersham, L., & McElhany, J. (2010). Bridging the divide: Reconciling administrator and faculty concerns regarding online education. *Quarterly Review of Distance Education*, 11(1), 1-12. Retrieved from <http://www.infoagepub.com/quarterly-review-of-distance-education.html>
- Williams, R. (2003). Integrating distributed learning with just-in-context knowledge management. *Electronic Journal of e-Learning*, 1(1), 45-50.
- Wills, S., Devonshire, E., Leigh, E., Rosser, E. S. J. ve Vincent, A. (2007). Encouraging role based online learning environments. *ICT: Providing Choices for Learners and Learning, Proceedings ascilite, Singapore 2007* (s. 1093-1098).
- Xie, H., Lui, J. C. S. ve Towsley, D. (2016). Design and analysis of incentive and reputation mechanisms for online crowdsourcing systems. *ACM Journals*, 1(3), 1-27. doi:10.1145/2897510
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-3
- YÖK Kararları (2020) <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-ten-sinavlara-iliskinkarar.aspx>, adresinden 10 Şubat 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Zacharová, J. ve Bomba, L., 2009. Advantages and disadvantages of e-learning in university education. *E-learning for Societal Needs*, 213-228.

- Zare, M., Sarikhani, R., Salari, M. ve Mansouri, V. (2016). The impact of e-learning on university students' academic achievement and creativity. *J. Tech. Educ. Train.*, 8, 25–33.
- Zhen, Y., Garthwait, A., & Pratt, P. (2008). Factors affecting faculty members' decision to teach or not to teach online in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(3). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall113/zhen113.html>

