

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
UZAKTAN EĞİTİMİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN
ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYSU LÜLECİOĞLU

BALIKESİR, 2022

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
UZAKTAN EĞİTİMİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN
ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYSU LÜLECİOĞLU

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HASAN HÜSEYİN ŞAHAN

BALIKESİR, 2022

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 201912519008 numaralı Aysu LÜLECİÖĞLU'nun hazırladığı “Yükseköğretim İngilizce Öğretiminde Uzaktan Eğitimin Etkililiğine İlişkin Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşleri” konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27.06.2022 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

İmza

Üye Doç. Dr. Şule Betül TOSUNTAŞ

İmza

... /... /...
Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

27/06/2022

İmza

Aysu LÜLECİOĞLU

ÖNSÖZ

Gözler, eğitimde “dijitalleşmeye” daha yeni çevrilmişken; dünya gündemine bomba gibi düşen Covid-19 küresel salgını tüm okul kademelerinde derhal uzaktan eğitime geçilmesine yol açmıştır. Eğitimin en üst kademesi olan yükseköğretimde uluslararası bağlamda en yaygın kullanılan dil olan İngilizcenin uzaktan eğitim sürecinde öğretilmesinin artıları ve eksileriyle değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Buradan yola çıkılarak, yükseköğretim basamağındaki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın gelecekte daha etkili ve nitelikli uzaktan eğitim tasarımları yapılmasına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde çok sayıda kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Yüksek lisans eğitimim boyunca ve çalışmalarımın her aşamasında değerli zamanını bana ayıran, engin bilgi ve tecrübesiyle yoluma ışık tutan, anlayışını ve nezaketini eksik etmeyen, kendisiyle çalışmış olmaktan onur duyduğum saygıdeğer hocam, tez danışmanım, Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN’a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçen ve ölçme araçlarının geliştirilmesinde değerli görüşleri ve önerileri için hocalarım Prof. Dr. Kemal Oğuz ER’e ve Doç. Dr. Nihat UYANGÖR’e teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçen diğer hocalarım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ’ye ve Dr. Öğretim Üyesi Eyüp YÜNKÜL’e teşekkürlerimi sunarım.

Verilerin toplanması aşamasında görüşmeye katılmayı kabul etmelerinden ve yapılan görüşmelere samimi katkılarından dolayı çalıştığım kurumdaki değerli öğretim elemanlarına ve sevgili öğrencilere gönülden teşekkür ederim.

Bana desteklerini hissettiren, üzüntü ile sevinçlerime ortak olan ve başarılı olacağıma inanan, adını teker teker yazamadığım tüm arkadaşlarıma yürekten teşekkür ederim.

Hayatım boyunca varlıklarıyla bana güç veren, bugünlere gelmemi sağlayan, ilgi, sevgi ve hoşgörülerini hep hissettiğim, kıymetli annem Sema ELMAS ve kıymetli babam Mehmet ELMAS’a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, sabrı ve sevgi dolu yüreği ile her zaman yanımda olan, hayatımın anlamı sevgili eşim Volkan LÜLECİOĞLU’na ve uzun araştırma sürecinde “Anneciğim bir sürü şey öğrendin, yetmedi mi? Benim ödevim bitti, seninki hiç bitmiyor.” sitemleri eşliğinde beni hep sevgiyle kucaklayan, yaşı küçük de olsa bana sabır ve anlayış gösteren biricik kızım İpek LÜLECİOĞLU’na tüm kalbimle teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2022

AYSU LÜLECİOĞLU



ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

LÜLECİOĞLU, Aysu

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2022, 158 Sayfa

Dijitalleşme, eğitimde etkisini yeni yeni gösterirken Covid-19 pandemisi tüm dünyada zorlu bir süreci başlatmış ve eğitimi sürdürebilmek uğruna acilen geçilen uzaktan eğitim; “yola devam edebilmek için acilen inşa edilen bir köprü” görevini görmüştür. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin önemi düşünüldüğünde, yüksek nitelikte iş gücü sağlayan ve bilimin geliştiği üniversitelerde yabancı dil öğretiminin de uzaktan eğitimdeki gidişatı merak konusu olmuştur. Bu araştırmada, yükseköğretim basamağındaki İngilizce öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini hem senkron hem de asenkron boyutlarıyla incelemek amaçlanmıştır.

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desende gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretim elemanları ve öğrenciler için araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formları kullanılmıştır. Öğretim elemanlarına ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme; öğrenciler için ise kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesi’nde Yabancı Diller Yüksekokulu’na bağlı olarak lisans düzeyinde İngilizce eğitimi veren 10 öğretim elemanı ve aynı üniversitede öğrenim gören 16 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılar, Covid-19 salgını ile 2019-2020 akademik yılı bahar dönemindeki asenkron eğitimde kullanılmış olan Balıkesir Üniversitesi UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) ve 2020-2021 akademik yılı güz döneminde senkron eğitimde kullanılmış olan Microsoft Teams platformuna ilişkin deneyimlere

sahiptir. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanı ve öğrencilerin uzaktan eğitimde yeterli kişisel olanaklara sahip oldukları fakat hem senkron hem asenkron eğitimde motivasyon eksikliği yaşadıklarını ve iki grubun da öğrencilerin sosyal davranışlarını geliştiremediği yönünde görüşleri olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının çoğunun hibrit eğitimi tercih etmesine karşın, öğrencilerin çoğunun yüz yüze eğitimi tercih ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların öneri ve beklentilerinin en çok nitelikli araçlar ve internet kullanımı ile aktif öğrenme ortamını sağlama noktasında toplandığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 Küresel Salgını, Uzaktan Eğitim, Yükseköğretim, Yabancı Dil Öğretimi

ABSTRACT

THE OPINIONS OF THE INSTRUCTORS AND THE STUDENTS ON THE EFFECTIVENESS OF DISTANCE EDUCATION IN TEACHING ENGLISH AT HIGHER EDUCATION LEVEL

LÜLECİOĞLU, Aysu

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2022, 158 pages

While digitalization has just had its impact on education, the Covid-19 has started a difficult process all over the world and distance education, which was urgently passed for the sake of sustaining education; it served as “a bridge that was urgently built to be able to continue on the road”. Considering the importance of English as a foreign language, the state of foreign language teaching in distance education at universities that provide high quality workforce and develop science has been a matter of curiosity. In this research, it is aimed to examine the opinions of the instructors and the students on the effectiveness of distance education in English teaching at higher education level with both synchronous and asynchronous dimensions.

The study was carried out in the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. As a data collection tool, interview forms created by the researcher for the instructors and the students were used. Convenience sampling and criterion sampling among purposive sampling methods to reach the instructors; snowball sampling and criterion sampling methods were used for the students. The sample of the study consisted of 10 instructors teaching English at undergraduate level affiliated to School of Foreign Languages at Balıkesir University and 16 undergraduate students studying at the same university. Participants have experience with Balıkesir University DEC (Distance Education Center), which was used in asynchronous education in the spring semester of 2019-2020 academic year due to the Covid-19 pandemic, and Microsoft Teams platform, which was used in synchronous education

in the fall semester of 2020-2021 academic year. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data.

According to the results of the research, it has been determined that the instructors and the students have sufficient personal opportunities in distance education, but they lack motivation in both synchronous and asynchronous education, and both groups have opinions that the students cannot improve their social behaviours. Although most of the instructors preferred hybrid education, it was determined that most of the students preferred face-to-face education. It was concluded that the suggestions and expectations of the participants were mostly gathered at the point of providing an active learning environment with the use of qualified tools and internet.

Keywords: Covid-19 Pandemic, Distance Education, Higher Education, EFL Teaching



Canım kızım İpek'e...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	10
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Eğitimin Tanımı.....	11
2.1.1.1. Formal ve İnfomal Eğitim.....	12
2.1.1.1.1. Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim.....	13
2.1.1.1.1.1. Yüz Yüze Eğitim ve Uzaktan Eğitim.....	14
2.1.1.1.1.1.1. Uzaktan Eğitimin Avantajları.....	15
2.1.1.1.1.1.2. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları.....	17
2.1.1.1.1.1.3. Uzaktan Eğitimin Gerekliliği ve Yüz Yüze Eğitimden	
Ayrıldığı Noktalar.....	19
2.1.1.1.1.1.4. Dünyada Uzaktan Eğitim.....	21
2.1.1.1.1.1.5. Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	24
2.1.1.1.1.1.6. Günümüzde Uzaktan Eğitim.....	30
2.1.1.1.1.1.6.1. Senkron (Eş Zamanlı) Eğitim.....	33

2.1.1.1.1.6.2. Asenkron (Eş Zamansız) Eğitim.....	34
2.1.1.1.1.6.3. Hibrit (Harmanlanmış) Eğitim.....	36
2.1.2. Covid-19 Pandemisi Nedir?.....	39
2.1.2.1. Covid-19 Pandemisinin Yükseköğretime Yansımaları.....	41
2.1.3. Neden Yabancı Dil?.....	43
2.1.3.1. Yükseköğretimde Uzaktan Yabancı Dil Öğretimi.....	44
2.2. İlgili Araştırmalar.....	49
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	49
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	52
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Çalışma Grubu.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri.....	59
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	62
3.5. Verilerin Analizi.....	62
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	65
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar.....	66
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar.....	67
3.6.3. Araştırmanın İç Güvenirliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar.....	67
3.6.4. Araştırmanın Dış Güvenirliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar.....	68
3.7. Araştırmacının Rolü.....	69
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	70
4.1.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullanılan Araçlara İlişkin Görüşleri.....	70
4.1.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullanılan Araçlara İlişkin Görüşleri.....	72
4.1.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullanılan Araçlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	74
4.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrencilerle İletişim Kanallarına İlişkin Görüşleri.....	75
4.1.2.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanlarıyla İletişim Kanallarına İlişkin Görüşleri.....	76

4.1.2.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları İletişim Kanallarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	77
4.2.1.1. Öğretim Elemanlarının Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	77
4.2.1.2. Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri	79
4.2.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	81
4.2.2.1. Öğretim Elemanlarının Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	81
4.2.2.2. Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri	83
4.2.2.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	84
4.2.3.1. Öğretim Elemanlarının Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	85
4.2.3.2. Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri	86
4.2.3.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	87
4.2.4.1. Öğretim Elemanlarının Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	88
4.2.4.2. Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri	89
4.2.4.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	90
4.3.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri.....	91
4.3.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri.....	93
4.3.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	94

4.4.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri	95
4.4.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri	97
4.4.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	98
4.5.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri	99
4.5.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri	100
4.5.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	101
4.5.2.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri	102
4.5.2.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri	103
4.5.2.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	104
4.6.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşleri	104
4.6.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşleri	106
4.6.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	107
4.7.1.1. Öğretim Elemanlarının Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşleri	108
4.7.1.2. Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşleri	109
4.7.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	110
4.8.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentileri	111

4.8.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentileri	113
4.8.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentilerinin Karşılaştırılması.....	115
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	116
5.1. Sonuçlar.....	116
5.2. Öneriler.....	123
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	123
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	125
KAYNAKÇA.....	127
EKLER.....	147
EK-1. Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	147
EK-2. Öğrenci Görüşme Formu.....	152
EK-3. Etik Kurul Belgeleri.....	156

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Yüz Yüze Yabancı Dil Eğitimi ve Uzaktan Yabancı Dil Eğitiminin Artı ve Eksileri.	46
Çizelge 2. Araştırmada Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanları ve Öğrencilere İlişkin Özellikler.	58
Çizelge 3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullandıkları Araçlara İlişkin Görüşleri.	70
Çizelge 4. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullandıkları Araçlara İlişkin Görüşleri.	72
Çizelge 5. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrencilerle İletişim Kanallarına İlişkin Görüşleri.	75
Çizelge 6. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanlarıyla İletişim Kanallarına İlişkin Görüşleri.	76
Çizelge 7. Öğretim Elemanlarının Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.	77
Çizelge 8. Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri. ...	79
Çizelge 9. Öğretim Elemanlarının Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri.	81
Çizelge 10. Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri.	83
Çizelge 11. Öğretim Elemanlarının Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.	85
Çizelge 12. Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri	86
Çizelge 13. Öğretim Elemanlarının Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri.	88
Çizelge 14. Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri.	89
Çizelge 15. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri.	91
Çizelge 16. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri.	93

Çizelge 17. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	95
Çizelge 18. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri.	97
Çizelge 19. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.	99
Çizelge 20. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.	100
Çizelge 21. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri.	102
Çizelge 22. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri	103
Çizelge 23. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşleri.....	104
Çizelge 24. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşleri.....	106
Çizelge 25. Öğretim Elemanlarının Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşleri.....	108
Çizelge 26. Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşleri.....	109
Çizelge 27. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentileri.	111
Çizelge 28. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentileri.	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri.....	25
---	----



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BBC	: British Broadcasting Corporation (Britanya Yayın Kuruluşu)
DEC	: Distance Education Center (Uzaktan Eğitim Merkezi)
EBA	: Eğitimde Bilişim Ağı
EĞİTEK	: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
LMS	: Learning Management System (Öğrenme Yönetimi Sistemi)
MBA	: Master of Business Administration (İşletme Yönetimi Yüksek Lisansı)
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
ÖYS	: Öğretim / Öğrenme Yönetim Sistemi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
ULAKNET	: Ulusal Akademik Ağ
UZEM	: Uzaktan Eğitim Merkezi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
WHO	: World Health Organisation (Dünya Sağlık Örgütü)
YAYKUR	: Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada geçen kavramlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim, insanoğlunun dünyaya gelişiyle başlayıp, yaşamının her evresinde var olan ve insanlık geçmişi kadar eski zamanlara uzanan bir kavramdır. Ertürk (1975), eğitim kavramını en genel şekliyle bireyde kendi yaşantısı yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim kurumlarının henüz var olmadığı eski çağlarda bile toplumlar hayatlarını devam ettirebilmek için kendi çevrelerinden eğitim alarak, öğrenerek yaşayabilmenin bir yolunu bulmuşlardır (Köseler, 2020). Bu bağlamda eğitim; yeni nesillerin, sosyal hayatta yer edinebilmeleri için hazırlandıkları süreçte gereken bilgi, beceri ve düşünce tarzına sahip olabilmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine katkıda bulunma süreci olarak tanımlanabilir (Varış, 1988; Ertürk, 1994; Bakırcıoğlu, 2012). Eğitim süreci her zaman ve insan yaşantısının her anında farklı şekillerde; belirli amaçlar içerisinde planlı ve programlı ya da kendiliğinden doğal ortamında meydana gelebilmektedir. Bu nedenle eğitim; amaçlı, planlı ve programlı olmak üzere formal eğitim ve kendiliğinden oluşan, amaçlı, planlı olmayan nitelikteki informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır. (Akın Demircan, 2018).

Teknolojinin henüz gelişmediği yıllarda insanlar fiziksel olarak aynı ortamda bulunmak suretiyle sınıflar oluşturup, buralarda eğitim ve öğretimi sürdürmüşlerdir. Hala süregelen bu eğitim modeli, yakın çevrede yaşayan insanlar için son derece uygun sayılabilir. Ancak daha uzak bölgelerdeki kişilerin eğitim ihtiyaçları söz konusu olduğunda ortaya zaman ve ulaşım gibi bazı engeller çıkmıştır. Bundan dolayı uzak mesafelerde bulunan insanlar için eğitim süreci 1800'lü yıllara kadar zorluklarla

geçmiştir. İyi yetişmiş insan gücüne duyulan ihtiyaç sanayi devrimi ile birlikte artmış, bu durum eğitimin giderek önem kazanmasını sağlamıştır. Devletler eğitim konusunda farklı çareler bulmaya çalışmışlardır. Dolayısı ile mektup yoluyla bilgi aktarımının yapılabilmesi düşüncesi, eğitime yeni bir boyut kazandırmıştır. Böylece uzaktan eğitim öncelikle mektupla öğretim şeklinde başlamış, ardından radyonun ve televizyonun yaygınlaşmasıyla yeni niteliklere sahip olmuştur (Karasu ve Sarı, 2019). Mevcut eğitim ve öğretim kurumlarının yetersizliği ve hızla artan nüfusun eğitilme ihtiyacı uzaktan eğitim kavramının oluşmasındaki en önemli etkenlerdir (Kaya, 2002; İşman, 2008).

Çağımızın vazgeçilmez bir parçası olan teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birçok alana uygulanan yenilikler eğitim dünyasında da yer bulmuştur. 21. yüzyılın getirdiği teknolojik gelişmelerle bilgisayar, internet, kitle iletişim araçları, telefon, tablet vb. gibi teknolojik araçlar vasıtasıyla bilgiye erişim ihtiyacı süratli bir şekilde giderilmektedir. Teknolojinin etkisiyle ülkelerin değişen eğitim anlayışı (Özer, 2011) ve insanların yüz yüze eğitime nispeten daha düşük maliyetle eğitim almaları ve fırsat eşitliğini sağlama gereksinimiyle (Cansu, 2010) uzaktan eğitim, okullarda gerçekleştirilen yüz yüze eğitime alternatif olarak önem kazanmıştır. Buna ek olarak, teknolojinin gelişmesi, bilgiye hızlı erişim ve bilgiyi hızlı paylaşma süreci “hayat boyu öğrenme” kavramını da meydana getirmiştir. Uzaktan eğitimle beraber eğitimde fırsat eşitliğinin önünün açılmasıyla; çocuklar, gençler, yaşlılar, özürlü bireyler, çalıştığı için veya coğrafi nedenlerle okula gidemeyenler, farklı alanlarda kendi gelişimine katkıda bulunmak isteyenler gibi farklı yaşlarda ve farklı durumlarda olan herkesin uzaktan eğitimden faydalanması mümkün hale gelmiştir (Yıldız, 2004).

Ayrıca Kırık (2014), globalleşen dünyada eğitimin, teknoloji ve bilim ile etkileşime girmekte olduğunu ve bu etkileşim ortamının merkezinde olmasından dolayı eğitim faaliyetlerinde belirgin dönüşümler olduğunu belirtmektedir. İşverenler ve ülke ekonomisi için oldukça önemli olan iş gücünün doğru ve verimli kullanılabilmesi için temel eğitim ve mesleki eğitimi uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmek, eğitimin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Dolayısı ile çalışanların niteliğinin arttırılması da uzaktan eğitim uygulamalarının artış göstermeye başlamasının nedenleri arasında yer almaktadır. Bilgiye ulaşma konusunda modern ve yeniliğe açık olan uzaktan eğitim kavramı bu bağlamda işlevseldir.

Uzaktan eğitim; gerek açıklama yapma, sorular yöneltme, rehberlik etme gibi öğretimin etkileşimli yönünün, gerekse de programı planlama, hedefleri seçme veya öğretim stratejilerini belirleme gibi ileriki süreci planlama kısmının öğrenci ve öğretmenin fiziken ayrı ortamlarda bulunmasından dolayı basılı, mekanik ya da elektronik aletler aracılığıyla yapıldığı bir eğitim türüdür (Moore, 1973). Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencilerin belli bir zamana ve mekâna bağlı kalmadan bilgi alışverişinde bulunabilmek amacıyla kullandıkları farklı teknolojilere son yıllarda internet temelli faaliyetler eklenerek, yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016). Mektup, radyo ve televizyon gibi araçlarla başlayan uzaktan eğitim süreci (Kaya, 2002) son yıllardaki teknolojik gelişmelerden dolayı internet tabanlı uzaktan eğitim ile devam etmiştir. Gelişen teknolojilerden biri olan bilgisayar teknolojisi, web tabanlı uzaktan eğitimi beraberinde getirmiştir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020).

İnternet üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim, pedagojik bakımdan yeni yeni değerlendirmeye alınmaktadır. Tek başına kullanılabilmesinin yanı sıra yüz yüze eğitim eşliğinde de kullanılabilen internet tabanlı uzaktan eğitimde (Oral ve Kenanoğlu, 2012) öğretmen ve öğrenci iletişimi dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda senkron (eş zamanlı), asenkron (eş zamansız) ve hibrit (harmanlanmış, karma) uygulamalar ön plana çıkmaktadır. (Karatepe vd., 2020).

Senkron eğitim, eş zamanlı (canlı) ve genelde belirlenmiş bir program dahilinde yürütülen ve öğrenme-öğretme merkezli etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2006). Senkron eğitimde öğrenciler ve öğretmenler önceden planlaması yapılmış bir zamanda buluşarak dersleri canlı ortamda işlerler (Fidalgo vd., 2020). Senkron dersler öğrencilerin anında dönüt alabildikleri, öğretmenin de öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını takip edebildiği yüksek etkileşimli bir ortam sağlamaktadır (Yumbul, 2021).

Asenkron eğitim ise, öğretici ve öğrenenin farklı zamanlar ve farklı mekânlarda eğitim faaliyetlerine dahil olduğu öğrenme ortamına denmektedir. Dersler genellikle bir sunucu aracılığıyla öğrencilere gönderilir ve öğrenciler tarafından kendi çalışma ortamına alınır. Dersler yazılı doküman, görüntü, video, animasyon, ses dosyası halinde paylaşılmaktadır. Bu süreç genellikle “Öğretim / Öğrenme Yönetim Sistemi” (ÖYS) tarafından yönetilip izlenmektedir. Bu tarz sistemler, öğrenen bireylerin

derslere bir menü yardımıyla ulaşarak bu dersleri çalıştırmalarını ve kaydetmelerini sağlarlar (Yumbul, 2021).

Senkron ve asenkron eğitimin yanı sıra günümüzde yine uzaktan eğitime bağlı olarak sürdürülen ve popülerliği artmakta olan hibrit eğitim (harmanlanmış öğrenme ortamı), yüz yüze eğitim ve internet temelli eğitim ortamlarının olumlu ve etkili taraflarının birleştirilerek uygulandığı diğer bir eğitim türüdür (Horton, 2000; Osguthorpe ve Graham, 2003). Bu eğitim türü uluslararası literatür içinde “blended, mixed” ya da “hybrid” olarak isimlendirilmekle birlikte, Türkçede adı hibrit, harmanlanmış veya karma eğitim olarak geçmektedir (Sungur Alhan, 2020). Burada internet ortamındaki ve yüz yüze eğitimi birbiriyle dengelemek amaçlanmaktadır. Bu iki öğrenme ortamı dersin türü ve niteliğine göre farklı oranlarda dengelenebilir. Dolayısı ile kimi derste internet temelli, kimi derste ise yüz yüze eğitim daha fazla uygulanabilirken, bazı derslerde çevrimiçi ve yüz yüze eğitimin ikisi eşit ölçüde uygulanabilmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003; Singh, 2003).

Uzaktan eğitim toplumsal, ekonomik ve bireysel bakımdan avantajlı olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir (Eygü ve Karaman, 2013). Bilginin kaynağından bütün dünyaya hızla yayılabilmesi, zaman ve mekân bakımından sınırsız olması ile birlikte öğrenci motivasyonunu en üst noktada tutabilmesi, değerlendirmenin objektif bir şekilde yapılabilmesi, düşük maliyet imkânı sağlaması açısından yararlı yönleri olabilir. Ancak tüm derslerin uzaktan eğitime uygun özellikte olmaması, öğrenme ortamlarında önemsenen göz temasının kurulamaması, öğrenme sürecinde anında dönüt ve düzeltme yapılamaması, bireysel çalışmaya alışkın olmayan bireylerin ders planlama sorunları gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Ayrıca öğrenci sayısının yüksek olduğu gruplarda doğabilecek iletişim sorunları, uzaktan eğitim için gerekli olan altyapı oluşturma maliyetinin yüksekliği de sınırlılıklar arasında gösterilebilir (Dinçer, 2006).

Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri tartışılırken, 2019 yılının Aralık ayında Çin’de patlak veren Koronavirüs (COVID-19) nedeniyle 2020 yılının Ocak ayında pandemi ilan edilmiştir. Bu pandemiden kaynaklı vaka görülen dünya ülkelerinde eğitim ve öğretime ara verilmiş, dünyadaki çoğu ülkede okullar kapanarak bu sistem hayata geçirilmiştir. Ülkemizde de ilk vakanın görülmesinin hemen ardından alınan önlemler dahilinde eğitim ve öğretime geçici olarak ara verilmiştir. Bu sırada

öğrencilerin eğitimden uzak kalmamaları amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri kapsamında uzaktan eğitim sistemine geçilerek 2012’de kurulan öğrenci ve öğretmenin iletişimini sağlayan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Pandemi sürecinde tüm öğrencilerin erişim sağlayabilmesi açısından altyapısı genişletilmiştir (Başaran vd., 2020). Üniversitelerde uzaktan eğitim uygulaması genellikle çevrimiçi ortam sağlayan programlar ile uygulanmıştır. Kimi üniversiteler uzaktan eğitim yöntemi olarak çevrimiçi eş zamanlı yöntemleri kullanırken, kimileri de çevrimdışı eş zamansız yöntemleri kullanmayı seçmiş, hatta bazıları ise karma yöntemleri kullanmada karar kılmıştır (Kurnaz ve Serçemeli, 2020).

Hareket, Erdoğan ve Dündar’a (2016) göre, eğitim süreci bireylerin kazanımlar edinebilmesine olanak sağlama konusunda işlevsel ve hayati öneme sahiptir. Bu süreçten verim alabilmek olabildiğince çaba gerektirir. Fiziksel ortam koşulları, eğitimci nitelikleri, öğrenci davranışları ve yönetsel faaliyetlerin bu süreci önemli ölçüde etkileyerek eğitim sistemlerinin belirlediği hedeflere erişmede oldukça büyük bir role sahip olacağı öngörülmektedir. Yaşamımıza hemen hemen her açıdan damgasını vuran Covid-19 pandemisinin etkilediği alanlardan biri olan eğitim alanında yarattığı değişikliklerin diğer alanlara göre biraz daha fazla olduğu düşünülebilir (Zırhlioğlu, 2020). Daniel’a (2020) göre, dünya geneline bakıldığında son 50 yılda her kademesinde büyük gelişmelerin gerçekleştiği eğitim sistemleri için Covid-19 şimdiye dek karşılaşılan en büyük sorun olmuştur. Yaşanan bu acil durum sürecinde birtakım çözümler uygulanmaya çalışılmıştır (Bozkurt, 2020). Oysaki okul ortamında yapılan yüz yüze eğitim ortamını çevrimiçi derslere dönüştürebilmek belli bir sistematik planlama yapılmasının gerekliliğini oluşturur (Ali, 2020). Okullar ve eğitimciler aniden gelişen bu beklenmedik teknolojik dönüşüm için yeterince hazırlık yapamadan iş başına geçmişlerdir (Iivari, Sharma ve Venta Olkkonen, 2020).

Bahsedilen Covid-19 süreci, salgından önceki yıllarda önemi daha da artan yabancı dil öğrenme ortamlarını da etkilemiştir. Uluslararası iletişimin güçlenmesiyle İngilizcenin yıldan yıla tüm dünyada kullanılır hale gelmesi, Türkiye’de de daha çok insanın bu dili öğrenmeye rağbet etmesini sağlayarak İngilizce öğretim oranını yükseltmiştir. Başka bir deyişle, bu küresel değişime uyum sağlayabilmek için diğer pek çok ülke gibi Türkiye de yabancı dil derslerine yoğunlaşmıştır (Özer ve Korkmaz,

2016). Bilgisayar teknolojileri kullanarak öğrenenlerin birbirine uzak ortamlardan aynı dil sınıfına erişimini sağlayarak yabancı dil derslerini gerçekleştirebilmek mümkündür. Öyleyse öğretmen ve öğrenenlerin bu teknolojileri özellikle de güncel olarak yaşanmakta olan acil durumlara benzer durumlar için aktif olarak kullanabilmeleri gereklidir (Tümen Akyıldız, 2020). İngilizce öğrenme becerilerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğretim ortamı, ebeveyn etkileri, öğretim yöntemleri gibi dışarıdan etkileyen durumların yanı sıra; konuya karşı duyulan ilgi, tutum, zekâ, öğrenme stili ve motivasyon gibi içeriden etkileyen durumlar da İngilizce öğrenme becerisinde etkilidir (Fansury vd., 2020).

Teknolojik ortam için uygun özelliklere sahip olabilen yabancı dil öğretimi, Covid-19 salgınının zor şartlarından dolayı yüz yüze sınıf ortamlarında ele alınan etkinliklerin hepsinin birden yapılamamış olmasıyla sonuçlanabilmektedir. Buradan hareketle yabancı dil öğretiminde olası nitelikteki sorunların bu acil süreç içerisindeki boyutu bilinmemektedir (Tümen Akyıldız, 2020). Daha önce hiç uzaktan eğitimi tecrübe etmemiş çoğu öğretim elemanı için güçlüklerin yaşandığı uzaktan eğitim sürecinde öğrenci memnuniyetini sağlamak, öğretim elemanlarının durumu iyice kavraması, duruma adapte olabilmesi ve kendini geliştirebilmesi ile mümkün olabilir. Bu nedenle öğretim elemanlarının süreç hakkındaki görüş ve önerileri önemlidir (Sekreter, İpekçi Çetin ve Kaya Samut, 2021). Bununla beraber, pandemi sürecinde uzaktan eğitime oldukça hızlı geçildiği için bu süreci öğrencilerin uzaktan eğitimin özelliklerinin gerektirdiği şekilde geçirebildikleri konusunda bir değerlendirme yapılamamıştır (Iyer, Aziz ve Ojcius, 2020). Öğrencilerin bilgiye nasıl ulaştığı, bu sürecin onlarda nasıl bir değişim oluşturduğu ve yükseköğretim basamağında bu dönemi uzaktan eğitim yoluyla geçiren öğrencilerin bu süreçte neler yaşadığı bilinmemektedir (Keskin ve Özer Kaya, 2020).

Covid-19 sürecinde yükseköğretimde yabancı dil (İngilizce) eğitimi bağlamında öğretim elemanları ile öğrencilerin senkron ve asenkron eğitimdeki deneyimlerine ve önerilerine ilişkin yapılan bu çalışmanın, bu alanda derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayarak, bundan sonraki süreçte uzaktan eğitimin daha verimli uygulanabilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Buradan hareketle araştırmanın amacı ve alt amaçları sonraki başlıklarda sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı yükseköğretim basamağındaki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini belirlemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

Yükseköğretim basamağındaki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın alt amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimdeki olanaklara, kullanılan araçlara ve iletişim kanallarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında farklılık var mıdır?
2. Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimin (senkron-asenkron) olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında farklılık var mıdır?
3. Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimin ihtiyaçlara uygunluğu konusundaki görüşleri nelerdir ve görüşler arasında farklılık var mıdır?
4. Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitim koşullarında derste işlenmesi planlanan konulara ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında farklılık var mıdır?
5. Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında farklılık var mıdır?
6. Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimde yapılan sınavlara yönelik görüşleri nelerdir ve görüşler arasında farklılık var mıdır?
7. Öğretim elemanları ve öğrencilerin eğitimin uygulanış biçimine (yüz yüze-uzaktan- hibrit) ilişkin tercihleri nelerdir ve tercihler arasında farklılık var mıdır?

8. Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin niteliğinin artırılmasına yönelik öneri ve beklentileri nelerdir, öneri ve beklentiler arasında farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

“Bilgi çağı” olarak isimlendirilen 21. yüzyılın, eğitim alanına dikkate değer olanaklar tanıdığını ifade eden Demir (2014), bu olanakların en önemlisinin bilişim ağı ve ağ toplumu olmanın ihtiyaçlarına yönelik farklı bir eğitim türü olarak karşımıza çıkan “uzaktan eğitim” olduğunu belirtmektedir. Bu düşünceyle Türkiye’deki farklı eğitim kademeleri, özellikle de üniversiteler teknolojiye gelişmelere uyum sağlamaya başlamış ve örgün öğretimin beraberinde uzaktan eğitimi de uygulamaya başlamışlardır. Bu uygulamalar yükseköğretimdeki yabancı dil derslerine de yansımıştır (Pepeler, Özbek ve Adanır, 2018). Dolayısı ile uzaktan eğitim ortamı ile yabancı dil öğretimi önceki dönemlerde birtakım araştırmalara konu olmuştur (Şen Ersoy, 2015; Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2015; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; Uluğ ve Tuncer, 2017; Yapar, 2018; Pepeler vd., 2018; Doğan, 2020; Karakış, 2020).

Uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimi üzerine çalışmalar sürerken, 2020 yılı itibariyle tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ile diğer öğretim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimde de acilen uzaktan eğitim platformları kullanıma açılarak eğitimin devamı sağlanmıştır.

Dolayısı ile bu zor dönemde aniden başlatılan uzaktan eğitimin hem öğretim elemanları hem öğrenciler bakımından değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Farklı disiplinler ile benzer şekilde, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi veren öğretim elemanları ve/veya öğrencilerin de bu süreçteki deneyimlerini inceleyen çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Dolmacı ve Dolmacı, 2020; Eroğlu ve Kalaycı, 2020a; Korucu ve Kabak, 2020; Çok, 2021; Bay, Karataş ve Üstün, 2021; Doğan, Koç ve Saraç, 2022).

Ancak alanyazın incelendiğinde, üniversite düzeyinde ve yabancı dil alanında uzaktan eğitim ortamına ilişkin görüşlerin ele alındığı çalışmaların henüz çok az sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimi hem öğretim elemanı ve öğrenciler, hem

de senkron ve asenkron eğitim olmak üzere bu dört boyut bağlamında gözler önüne serecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimin etkililiğini detaylara yer vererek değerlendiren bu araştırmanın literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Covid-19 salgını hız kesmeden yayılmaya devam ederken, yükseköğretimde çok kısa sürede senkron ve asenkron eğitim yoluyla İngilizce derslerini paylaşan öğretim elemanları ve bu süreçte öğrenim gören öğrencilerin görüşlerini birçok açıdan olumlu ve olumsuz yönleriyle inceleyen ve üretilen çözüm önerilerini sunan bu araştırmanın, bundan sonraki uzaktan eğitim düzenlemelerinin daha nitelikli olmasına hizmet etmesi beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma;

1. Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı,
2. Görüşme formuyla elde edilen verilerin yükseköğretimdeki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğini belirlemek için yeterli olduğu varsayımları ile yürütülmüştür.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanan asenkron eğitim ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanan senkron eğitim süreci ile,
2. Konu alanı açısından, yükseköğretim kademesi yabancı dil İngilizce öğretimi ile,
3. Veri toplama açısından, görüşme formu ile,
4. Veri kaynağı olarak, Balıkesir Üniversitesi'nde Yabancı Diller Yüksekokulu'na bağlı olarak görev yapan ve sözü edilen dönemlerde lisans

düzeyinde asenkron ve senkron eğitim uygulamış olan 10 İngilizce öğretim görevlisi ile Balıkesir Üniversitesi çatısı altında sözü edilen dönemlerde asenkron ve senkron eğitim görmüş olan 16 lisans öğrencisi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yükseköğretim: Ortaöğretime dayalı ve en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümüdür. Yükseköğretimde ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim yapılmaktadır (ÖSYM, 2022).

Uzaktan Eğitim: Öğretmenler ve öğrencilerin birbirlerinden ayrı yerlerde olmaları nedeniyle dersleri yürütebilmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilgi teknolojilerinin aktif kullanımına bağlı olarak uygulanan öğretim yöntemine denir (Valentine, 2002).

Pandemi: Bulaşıcı ve tehlikeli bir hastalığın yayılmada süreklilik göstererek salgın haline dönüşmesi ve bölgesel olmaktan çıkıp bütün dünyayı etkisi altına almasıdır (Aslan, 2020).

Öğretim / Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS): İnternet yoluyla öğrenme faaliyetlerinin yönetimini sağlayan yazılımlardır. Bu yazılımlar aracılığıyla öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerin çeşitli çevrimiçi öğrenme hizmetlerine erişimleri düzenlenir (Paulsen, 2002).

Microsoft Teams: Materyalleri paylaşma, ödevleri toplama ve sınavları uygulama gibi bir Öğrenme Yönetim Sisteminde olabilecek nitelikleri içeren bir yazılımdır. Microsoft Teams, öğrenme yönetim sistemi ile sanal sınıf uygulamasının bütünleştirilmesinden oluşmaktadır (Çankaya ve Durak, 2020).

Zoom: Mobil ve masaüstü araçlar üzerinden kamera ve mikrofon kullanılarak görüşme ortamı sağlayan bir videokonferans platformudur (Koç, 2022).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, uzaktan eğitim, Covid-19 pandemisi ve yükseköğretimde uzaktan yabancı dil (İngilizce) öğretimine yönelik kuramsal temeller araştırmacı tarafından belirlenmiş olan çerçeve kapsamında başlıklar halinde sunulmuştur. İlgili araştırmalar alt bölümü ise, ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen ve araştırmanın amacıyla benzerlik gösteren yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçeve bölümünde, araştırmanın problemine ilişkin literatür taraması ışığında uzaktan eğitim kavramı, özellikleri, tarihsel gelişimi ve türlerine, Covid-19 pandemisi ve yükseköğretime etkileri ile yükseköğretimde uzaktan yabancı dil (İngilizce) öğretimine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Eğitimin Tanımı

Eğitim kavramına ilişkin literatürde çok sayıda tanım bulunmaktadır. Genel anlamda eğitim, bireyde kendi yaşantısı yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Demirel, 2017). Başka bir tanımı ise, insanların önceden belirlenmiş amaçlara göre yetiştirilmesi ve eğitim-öğretim süreçlerinin tamamen bu amaçlara yönelik olarak düzenlenmesidir (Varış, 1988; Demirel, 2004). Özkan'a göre (2006) bu tanımlardaki çeşitlilik eğitimin büyük ölçüde soyut ve çok geniş kapsamlı bir kavram olması, dinamik bir süreci kapsaması, teorik bakımdan farklı temellere dayalı olmasından kaynaklanmaktadır. Farklılık göstermelerine rağmen bu tanımların ortak noktası; eğitimin bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında istendik değişiklikler meydana getirme süreci olarak değerlendirilebilir.

İlkel zamanlardan günümüze dek eğitimin aile içindeki insanların doğal ortamlarında etkileşime girerek yapılan bir işi izlemesiyle başlayıp, zamanla uygarlaşma ile toplumsal sürecin bir parçası haline gelmiş olan okul sisteminin eklenmesiyle devam ettiği görülmektedir. Eğitimin kurumsallaşmasına olanak tanıyan okullar, eğitimin sistemli ve planlı olmasında önemli bir pay sahibi olmakla birlikte, neredeyse eğitim verilen tek yer olarak düşünülmesine neden olmuşlardır. Ancak, insanların okul dışında da hayata ya da bir mesleği icra etmeye hazırlandıkları başka kurumların da varlığı söz konusudur. Önce de belirtildiği üzere eğitim ailede, çalışma ortamında, ibadethanelerde, askerlik yapılan yerler gibi çeşitli koşullarda da gerçekleştirilebilmektedir (Güven, 2017). Çünkü eğitim planlı programlı olduğu kadar plansız programsız bir şekilde de sürdürülebilmekte ve bireylerin doğumundan ölümüne kadar devam etmektedir (Erden, 2001; Çelikkaya, 2010). Eğitim, plansız ya da planlı yürütülebilmesi gibi özellikleriyle formal ve informal olarak ikiye ayrılmaktadır.

2.1.1.1. Formal ve İnfomal Eğitim

Bireyde tesadüfen, plansız ve kontrolsüz bir ortam yoluyla, yaşam içerisindeki etkinliklerde davranış değişikliği meydana gelmesine informal eğitim denmektedir. Bu davranış değişiklikleri olumlu ya da istenmedik ve olumsuz yönde de gerçekleşebilir. Gençlerin arkadaş gruplarında argo sözcükler kullanması ya da kâğıt oyunları oynamayı öğrenmeleri, bir terzi çırağının ustasını gözlemleyerek ütü yapmayı öğrenmesi informal eğitime örnek olabilir (Görgeç, 2017). Ancak bireye sunulan eğitim tesadüf olmaktan çıkıp, planlı olma doğrultusunda ilerledikçe formal eğitime dönüşmektedir (Erden, 2007, s. 15).

Günümüzdeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, sanayileşme ve kentleşmenin de etkisiyle informal eğitimin yetersizliği ortaya çıkmış, insanların yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmesi bakımından informal eğitime formal eğitimin de eklenmesi mecburiyeti doğmuştur. Formal eğitim bilinçli, planlı, amaçlı ve istendik yönde davranış değişikliğinin meydana gelmesi yönünde özellikler taşımaktadır. Okullarda verilen eğitim, farklı kurumların çalışanlarına verdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri, halk eğitim kurumlarında verilen kurslar formal eğitime

örnek gösterilebilir (Görge, 2017). Formal eğitim de örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleşir.

2.1.1.1.1. Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim

Formal eğitim türlerinden biri olan örgün eğitim, Milli Eğitimin belirlediği amaçlar temele alınarak hazırlanmış eğitim programlarıyla okullarda belli yaş gruplarına hitap etmek suretiyle düzenli aralıklarla verilen eğitim şeklidir (Taymaz, 1992). Örgün eğitim kademeli olarak ilerler, net önkoşullara sahiptir ve süreç sonunda diploma almaya hak kazanılır (Akın Demircan, 2018). Formal eğitimin bir diğer türü olan yaygın eğitim ise, örgün eğitim sisteminin tamamen dışında olan, örgün eğitim basamaklarında olan ya da bu basamakların birinde iken sistemden ayrılmış olan bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik verilen eğitimdir (Taymaz, 1992). Yaygın eğitim; halk eğitim, çıraklık eğitimi, hizmet içi eğitim ve yetişkin eğitim kursları gibi farklı eğitim etkinliklerinden oluşur (Görge, 2017).

Örgün öğretim, yüz yüze ve uzaktan eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Örgün öğretim kurumlarında aynı ortamı paylaşan eğiticiler ve öğrencilerin belli zamanlarda bir araya gelip etkileşim kurarak gerçekleştirdikleri eğitime yüz yüze eğitim denilmektedir. Yüz yüze eğitimde öğrenciler ve eğiticiler bir araya gelmek durumundadır (Eroğlu ve Kalaycı, 2020a). Ancak son yıllarda iletişim teknolojilerinin ilerlemesi; internet, fiber optik, bilgisayar, televizyon gibi bilişim sistemlerinin süratle gelişmesi eğitim sisteminin küreselleşmesini sağlayarak eğitimde yeni uygulamaların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu uygulamalardan biri de uzaktan eğitimdir (Kırık, 2014). Böylece eğitim ve öğretim artık fiziksel ortamlara bağlı kalmadan yürütülebilir hale gelmiştir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Zaman ve mekân sınırlamasının olmadığı, planlanmış ve kapsamlı bir eğitim şekli olan uzaktan eğitim; özel iletişim yöntemleri kullanılarak birçok öğrenme faaliyetini elektronik olan ya da olmayan sistemler yoluyla katılımcılara sunmaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Uzaktan eğitim; belirli merkezlerden yürütülen, bireyin kendi kendine öğrenmesini amaçlayan, eğitsel içeriklerin öğrenenlere özel olarak hazırlanmış araçlarla ve çeşitli ortamlar yoluyla sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Banar ve Fırat, 2015, s. 18).

2.1.1.1.1. Yüz Yüze Eğitim ve Uzaktan Eğitim

Örgün öğretimin yüz yüze gerçekleştirildiği yer olan “sınıf” kelimesine sözlükten bakıldığında bu kelime, "derslik" kelimesi ile karşılık bulmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). “Derslik” kelimesi ise çeşitli kaynaklarda "Öğrencilerin, bir öğretmenin gözetimi altında, anlatma, araştırma, küme çalışması vb. yollarla ve türlü eğitim araç ve gereçlerinden de yararlanarak ders yaptıkları yer, sınıf, dersane" (TDK, 2022); eğitim ve öğretim etkinliklerinin yapıldığı yer (Aydın, 2019) ve öğreten ve öğrenenlerin çoğu zaman içinde bulundukları öğrenme alanı (Turan, 2015) olarak tanımlanabilmektedir. Ancak dünyada meydana gelen değişim ve gelişmelerle birlikte eğitim-öğretim etkinlikleri mekân bakımından her zaman sınıflarda yürütülmemektedir (Uçar ve Mazlum, 2020). Hatta bu konuda Warner (2016), belli bir mekân ve zaman sınırlaması olan geleneksel sınıfların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin etkileşim tarzını sınırlamakla beraber, öğrencilerin öğrenme biçimlerini de kısıtladığını ifade etmektedir.

Eğitim, yeni iletişim teknolojilerinin etkisiyle zamanla değişikliklere uğramaktadır. Sayısal sistemler ve internet teknolojisinin gelişim göstermesi ile birlikte eğitimde zaman ve mekân sınırlaması kaldırılmış, geçmiş yıllarda mektuplar yoluyla uygulanan uzaktan eğitim dünya genelinde daha da yaygın hale gelmiştir (Kırık, 2014).

Uzaktan eğitim genel olarak dijital ya da yazılı kaynaklar kullanılarak zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın farklı türlerde öğrenme etkinliklerini içeren planlı, organize edilmiş bir öğrenme faaliyeti olarak tanımlanabilir (Altıparmak vd., 2011). Uzaktan eğitimin Kaya'ya (2002) göre tanımı ise, gerek çalışan insanlara, gerekse tamamen aile hayatı olan yetişkin insanlara da hitap edebilmesinden; yüz yüze iletişim imkânı olabilmesinden; zaman ve mekâna bağlı olmamasından; hem kitle iletişimi, hem de bireyselleşmeyi içinde barındırmasından; öğrencilerin bağımsızlığını destekleyen yapısından ve kendine özgü yöntemleri olmasından ötürü yüz yüze eğitimin bir yedeği olarak görülemeyecek kadar farklı bir eğitim türü olmasıdır.

Tunalı (2014)'teki çalışmasında insanların okula gitmek yerine, teknoloji alanındaki gelişmelerin önünü açtığı ağ erişimini kullanarak evde eğitim görmeyi ve uzaktan eğitim türünü seçer duruma geleceğini belirtmiştir. Bir diğer çalışmada ise (Arslan vd., 2019), bilgiye her zaman ve her ortamda erişim sağlanabilmesi adına okul

ve eğitim kavramlarının artık fiziksel mekân sınırlarından çıkarak, dijital ortamlarda daha fazla yer bulacağı belirtilmiştir. Dolayısı ile önceleri okul ve öğretmenin bilgi edinilen tek kaynak olduğu düşüncesi zamanın getirdiği koşullarla beraber değişerek, okullar ve sınıfların alışlagelmiş şekinden farklılaşmaya başlamaktadır (Uçar ve Mazlum, 2020). İnsanların tek başına iken öğrenebilmeleri ve kendilerini gerek bilgi gerekse de beceri bakımından geliştirmeleri için okulda verilen eğitimin teknolojik gelişmelerin hızına yetişebilecek biçimde açık, esnek ve kesintisiz bir şekilde yapılması gerekmektedir (Arslan vd., 2019).

Günümüzde insanlar dünyadaki tüm gelişmeler ve yeniliklerden anında haberdar olarak yüksek düzeyde bilgi yoğunluğu ile karşılaşmaktadır. Fakat olgular ve olayların hızla yayıldığı bu ortamda bilginin de aynı ölçüde güncelliğini kaybetmesi kaçınılmazdır. Bu sebeple her alanda yeni bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle çalışan insanların bulundukları ortamdan ayrılmadan uzmanlık alanlarına veya ilgi duydukları alana yönelik öğrenim görme gerekliliği doğmuştur. Bu bakımdan uzaktan eğitim, çalışanların farklı bir alanda çalışıp sertifika alabilmelerine ya da yeteneklerini geliştirmelerine imkân tanıyan bir eğitim türüdür (Odabaş, 2004).

Özellikle birtakım alanlardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin ücretli olması ve eğitim kaynaklarına ulaşmak isteyen her bireye aynı koşulların sağlanabilmesi amacıyla uzaktan eğitim uygulamaları ağırlık kazanmaya başlamıştır (Kırık, 2014). Aynı zaman ve mekânda yapılan formal eğitimler olan örgün eğitim ile karşılanamayan ihtiyaçlar yeni arayışlara yol açmış ve örgün sınıf ortamlarına alternatif olması amacıyla uzaktan eğitime yönelim artmıştır (Nakos, Deis ve Jourdan, 2002).

2.1.1.1.1.1. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle karşılaştırılması yapıldığında toplumsal, kültürel, psikolojik ve ekonomik bakımdan birçok olumlu yönleri olduğu görülmektedir. Çünkü yüz yüze eğitimde birçok birey için okulun uzak olması, sınıf ve kurum kapasitesi, eğiticiler gibi çeşitli yetersizlikler bulunmaktadır. Bu tür sorunlar ve uzaktan eğitimde var olan avantajlar, birçok ülkenin uzaktan eğitim düzenlemeleri yapmasına neden olmuştur (Yıldız, 2004). Bu avantajları Odabaş (2004) şöyle sıralamıştır:

1. Çalışan bireyler bulundukları yerden internet erişimi aracılığıyla uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanabilmektedir.

2. Sınıf ortamının alabileceği sayının çok üzerindeki öğrenci grupları mekân problemi olmadan uzaktan eğitim alabilmektedir.

3. Eğitim faaliyetleri ulusal olmakla kalmayıp, uluslararası boyutta da gerçekleştirilebilmektedir.

4. Uzaktan eğitim içeriklerinin görsel-işitsel açıdan dersi zenginleştirilmesi öğrencilerin motivasyonunun hızla yükselmesine katkıda bulunmaktadır.

5. Öğrencilerin durum değerlendirmeleri daha tarafsız ve daha doğru yapılabilmektedir.

6. Uzaktan eğitim, kurum ve kuruluşların personel eğitimine yönelik harcamalarını azaltarak eğitim maliyetlerinin düşmesini sağlamaktadır.

7. Uzaktan eğitim, eğitimciler arasında rekabet ortamı oluşturarak eğitimcilerin daha nitelikli olmasını sağlamaktadır.

Ayrıca Odabaş (2003), uzaktan eğitimin toplumdaki bütün insanların eğitim olanaklarından yararlanabilmelerine imkân verdiğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde öğrenciye görelilik ilkesi çerçevesinde engelliler veya örgün eğitimin kapsamı dışında olanlar da kendi hızlarına göre eğitim sürecine katılarak kendilerinden uzakta olan öğrenenler ve öğretenler ile iletişimde bulunabilmektedirler (İşman, 2008). Rovai ve Downey (2010) de yapmış oldukları çalışmada çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarındaki çağdaş eğitim yöntemleri aracılığıyla farklı niteliklere ve eğitim altyapısına sahip kişilerin bu ortamların olumlu yönlerinden istifade ederek etkili eğitimler alabilme imkânı bulabildiklerini belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra uzaktan eğitimde kullanılan ders materyallerinin sistemli ve planlı olarak arşivlenmesi ve öğrenenlerin dilediği zaman dilediği bilgiye ulaşarak birincil kaynaktan bilgiye erişebilmeleri, bu anlamda da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranla esnek olduğunu göstermektedir (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim öğrenenlere öğrenci merkezli bir eğitim sunmaktadır (İşman, 2008). Öğrenci merkezli eğitimlerde öğrenenler kendi sorumluluğunu alabilmelidirler. Bu durumda hızlı kavrama kapasitesi olan öğrenenler sınıf arkadaşlarını beklemeden

ilerleyebilirler. Öğrenenler üzerindeki olumlu etkilere yönelik Dinçer (2006) ve Yurdakul (2015), uzaktan eğitim öğrenenlerin bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme ve kendi kendine karar verebilme becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sayesinde edinilen bu beceriler, öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme için uygun hale gelmesini de sağlamaktadır (Altun, 2020).

2.1.1.1.1.2. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin çok sayıda avantajı olmasına rağmen birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Uzaktan eğitim sisteminde öğrenen, öğretan ve içerikten oluşan bileşenlerin birbiriyle uyum sağlaması ve bu bileşenlerin ayrı ayrı uzaktan eğitimin gerekliliklerini asgari düzeyde de olsa karşılayabilecek yeterlilikte olması gerekmektedir. Bunların karşılanamaması durumunda istenen eğitim çıktıları ortaya çıkmayabilir ve uzaktan eğitimin avantajları dezavantajlar haline gelebilir (Altun, 2020). Uzaktan eğitimin gelişmesine engel olan durumlar şöyle açıklanabilir (Altıparmak vd., 2011):

1. Maddi gücü yetersiz olan öğrenciler gerekli donanıma sahip olamadıkları için internet tabanlı uzaktan eğitimden yararlanamayabilmektedir.
2. İnternet hizmetinin yüksek ücret karşılığında alınması internet tabanlı uzaktan eğitim sürecinin aksamasına yol açabilmektedir.
3. Bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin yeterli ölçüde bilgi sahibi olmayan kişilerin yaşadıkları teknik problemler derslerden yeterince verim alınamamasına yol açabilmektedir.
4. İnternet ortamındaki teknik problemler öğrenciler ve öğretmenler arasında bağlantı probleminin oluşmasına neden olabilmektedir.

Öte yandan uzaktan eğitim ile eğitim alan bireylerin bağımsız öğrenme ve bireysel çalışma alışkanlığı özelliğine sahip olmaları önemlidir, çünkü eğitim sürecinde çoğunlukla öğrenenler öğretanın kontrolünde olmaksızın tek başınadırlar. Bu nedenle öğrenenler eğitim süreci boyunca planlamalarını kendi kendine yapmak durumundadır. Bu becerilere sahip olmayan öğrenenlerin plan yapma ve bireysel çalışma problemleri yaşadıkları (Bartolome ve Steffens, 2015) ve uzaktan eğitim

sürecinde başarısız oldukları belirlenmiştir (Kaya, 2002; Özarslan, Kubat ve Bay, 2007; İşman, 2008; Altıparmak vd., 2011).

Uzaktan eğitimin bir diğer dezavantajı ise, incelenen çeşitli uzaktan eğitim sistemlerindeki öğretim tasarımı sorunlarının oldukça fazla olduğunun görülmesidir ve hazırlanan içeriklerin nitelikli olabilmesi zahmetli bir çalışma sürecini gerektirmektedir (Ally, 2008). Öğrenenlere uygun olmayan ders ve içerik tasarımları uzaktan eğitime yönelik olumsuz bakış açısına neden olarak, eğitimi terk etmelerine neden olabilmektedir (Todhunter, 2013). Bu nedenle kaliteli içerik hazırlama aşamasında bireysel farklılıkların dikkate alınması gereklidir (Özmen, 2012).

Uzaktan eğitime yönelik bir olumsuzluk da, beceri ve tutum kazandırmaya yönelik uygulama (laboratuvar, atölye) dersleri için uzaktan eğitim ortamının elverişli olmaması ve bu tür derslerin uzaktan eğitim ile verilememesidir (Uşun, 2006). Ayrıca yüz yüze eğitimde uygulanan alışlagelmiş ölçme ve değerlendirme yöntemleri de uzaktan eğitimin yapısına uygun olmamaktadır. Gerek öğretim yöntemleri gerekse de etkileşim araçlarının çeşitli olması bakımından günden güne güç kazanan uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme araçları söz konusu olduğunda aynı çeşitliliği ortaya koyamamaktadır (Dündar, 2016). Bailey, Hendricks ve Applewhite'a (2015) göre yüz yüze eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılmak üzere çevrimiçi birer kopya haline getirilmişlerdir.

Uzaktan eğitimdeki en önemli sınırlılıklardan birisi de hem sosyal, hem de sağlıklı iletişim açısından dönüt alma eksikliğidir. Uzaktan eğitimde öğreten-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında göz teması kurulamaması ve aynı fiziksel ortamda bulunulamaması örgün eğitime göre etkileşimin sınırlı olduğunu göstermektedir (Uşun, 2006). Ayrıca asenkron eğitimde eğitimci ve katılımcıların kurdukları iletişim de asenkron durumda olmasıyla iletişimde zaman aşımı sorunları olmaktadır (Ally, 2008). Bu tür sorunlar öğrenenlerin aidiyet hissini azaltarak motivasyonlarını yitirmelerine ve durumdan hoşnut olmamalarına yol açmaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinin aksamasına ve öğrenenlerin uzaktan eğitim ortamından ayrılmasına kadar varmaktadır (Richardson ve Swan, 2003; Ilgaz ve Aşkar, 2009).

2.1.1.1.1.3. Uzaktan Eğitimin Gerekliliği ve Yüz Yüze Eğitimden Ayrıldığı Noktalar

Gelişmiş ülkeler yenilenme ve ilerleme süreçlerinde bireylerini kendi ilgi ve yeteneklerine uygun bir biçimde yönlendirip, onların istendik davranışları kazanmalarına yönelik eğitimler almalarına öncelik vermektedir. Fakat bu durum ülkelerdeki tüm bireyler için geçerli olamamaktadır. Bireylere eğitim yoluyla istendik davranışların yeterince kazandırılmamasının eğitim faaliyetlerindeki birtakım sorunlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sorunların çoğu uzaktan eğitim sistemiyle çözülebilmektedir (Kaya, 2002).

Yüz yüze eğitimin gerçekleştirildiği sınıf ortamındaki materyallerin ve fiziki koşulların yetersizliği, altyapı sorunları, maddi sorunlar ve teknolojik yetersizlik uzaktan eğitimin gelişmesine sebep olan durumlar arasındadır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin nedenleri aşağıdaki gibidir (Odabaş, 2004):

- Küreselleşmeyle gelen ekonomik koşullarda ve toplum yapısındaki değişimlerin başlaması,
- Bu değişikliklerle iş gücüne olan ihtiyacın artması,
- Günümüzde bilginin ekonomik açıdan önem kazanması,
- İletişim ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bilginin süratle yayılmaya başlaması, doğru ve güncel bilgiye duyulan ihtiyacın artması,
- Eğitimin okullarla sınırlı kalmayıp, değişen ekonomik ve toplumsal koşullara dayalı olarak personel ve işçilerin de eğitimine ihtiyaç duyulmaya başlanması.

Şen, Atasoy ve Aydın (2010) ise, yaptıkları çalışmada uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmasının nedenlerini;

1. Meslek durumu, ilgi, yetenek, fiziki koşullar ve yaş gibi faktörlerin etkisiyle okullara gidemeyen bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak,
2. Eğitim hizmetlerini yaygınlaştırmak, kaliteli eğitim olanakları sağlamak,
3. Farklı yerlerde yaşayan uzmanlardan faydalanmak,
4. Bireylere istedikleri hızda ve kendi öğrenme yöntemleriyle öğrenme imkânı tanımak şeklinde belirtmişlerdir.

Varol (2002, aktaran: Çoban, 2013), uzaktan eğitim faaliyetlerinin yüz yüze eğitimden daha çok olanağının olduğunu, yakın zaman öncesinde kullanılan tek yönlü iletişim araçlarının yerine bilgisayar, multimedya ve internetin geçtiğini ifade etmiştir. Bu şekilde uzaktan eğitimin, eğitim sistemine ikinci bir seçenek olarak tamamlayıcı bir role sahip olabileceğini belirtmiştir. Uşun (2006) da uzaktan eğitimin olanakları üzerinde yoğunlaşarak yüz yüze eğitimden farklı olan yönlerini ön plana çıkarmıştır. Bu yönler şöyle sıralanabilmektedir:

- Uzaktan eğitimden her yerde ve/ veya zaman diliminde yararlanabilmek mümkündür.

- Yüz yüze eğitimde öğrenciler ve öğretmen aynı fiziksel ortamı paylaşmak zorundayken, uzaktan eğitimde böyle bir zorunluluk yoktur.

- Uzaktan eğitim bireylere yönelik ders imkânı sağlayarak onların kendi zaman yönetimini yapabilmelerine imkân tanır.

- Uzaktan eğitim hem eş zamanlı (senkron), hem de eş zamanlı olmayan (asenkron) bir şekilde sürdürülebilir.

- Uzaktan eğitim eğitmen ve öğrenciler arasında iletişim kurulabilmesine olanak tanır.

- Uzaktan eğitim öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi açılarından yüz yüze eğitimden farklılık gösterir.

- Uzaktan eğitim eğitmen, öğrenci ve hazırlanan içeriği buluşturmak amacıyla farklı ortam düzenlemeleri gerektirir.

- Uzaktan eğitimde öğrenci psikolojik bakımdan daha özgürdür, eğitmenin etkisi olmadan kendi isteğine bağlı olarak öğrenebilmektedir.

- Uzaktan eğitim eğitmen ve öğrenciyi bir araya getirmeyi ve ders içeriğinin iletilmesini sağlamaktadır.

Bu açıklamalara ek olarak Uşun (2006) uzaktan eğitimin kesintisiz eğitim imkânı sunduğunu ve uzaktan eğitimin örgün eğitimden öğrenme amaçları, yöntemleri, içeriği, sınavları (ölçme-değerlendirme süreçleri), yeri, zamanı, yaşı gibi özellikler bakımından farklılık gösterebildiğini ifade etmiştir.

2.1.1.1.1.4. Dünyada Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim faaliyetlerinin eski bir geçmişe dayalı olduğu ve bu uygulamaların uzun bir zaman öncesinde başladığı düşünülmektedir (Kaya, 2002). Tarihsel sürece bakıldığında; uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitimin yetersiz kaldığı zaman ve koşullarda, genelde yetişkinlerin eğitim hayatlarını sürdürebilmeleri amacıyla yapıldığı söylenebilir (Hawkins, 1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişim dönemlerinde her uygulamanın o zamanın teknolojisine göre belirlendiği, her dönemin kendinden önceki dönemi de içine alarak ilerlediği görülmektedir (Moore ve Kearsley, 2011). Başka bir deyişle, uzaktan eğitimin gelişim aşamaları birbirine bağlı şekilde, bir önceki evreyi de kapsayarak devam etmektedir (Rodriguez, 2012).

Dünya genelindeki uzaktan eğitimin gelişim sürecinde farklılık yaratan üç dönüm noktası bulunmaktadır. Bunlar,

1. 1700'lerde mektup yoluyla öğretim,
2. 1920'lerde elektronik teknolojisindeki gelişmelerle birlikte öğretime elektronik ders materyallerinin dahil olması,
3. 1960'lı yıllarda uzaktan eğitim hizmeti veren üniversitelerin ortaya çıkmasıdır (Simonson vd., 2003). Günümüzde internet teknolojilerinin gelişmesinin de ayrı bir dönüm noktasını oluşturduğu söylenebilir (Özbay, 2015).

“Uzaktan eğitim” terim olarak ilk kez Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılı kataloğunda yer almış ve yine ilk kez bu üniversitenin yöneticisi olan William Lighty’nin 1906 yılında yaptığı bir çalışmada kullanılmıştır. Ardından 1960 ve 1970’li yıllarda Almanya’da eğitimci Otto Peters’in tanıttığı uzaktan eğitim kavramı, Fransa’daki uzaktan eğitim kurumlarına verilen bir isim haline gelmiştir (Verduin ve Clark, 1994).

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında ilk uygulamaların mektupla öğretim şeklinde yapıldığı görülmektedir. Ancak ilk uzaktan eğitim çalışmasının 1728 yılında Boston Gazetesindeki “Steno Dersleri” ilanı ile başladığını belirten bazı kaynaklar (Holmberg, 2005; Kentnor, 2015; Kaplan ve Haenlein, 2016; Akyürek, 2020) olmakla birlikte, uzaktan eğitimin ilk kez 1833’te bir İsveç gazetesine verilmiş olan “Kompozisyon Dersleri” ilanı olduğunu ifade eden başka kaynaklar da mevcuttur

(Schlosser ve Anderson, 1994; Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). 1856 yılında Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidt Almanya’da öğretim materyalleri sunan ve uzaktan eğitim uygulayan bir dil okulu kurmuşlardır (Schlosser ve Simonson, 2009). Onların bu okulu kurmaları, uzaktan eğitim alanında kurumsal özellikteki ilk girişim olarak görülmektedir (Özbay, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri’ndeki ilk kurumsal uzaktan eğitim uygulaması ise 1874’te Illinois Wesleyan Üniversitesi’nde başlamış, gerek lisans gerekse de yüksek lisans derecesinde yapılmış fakat 36 sene sonra 1910’da son bulmuştur (Yalçınkaya, 2006). 1883’te Amerika Bileşik Devletleri’nde New York eyaletine bağlı olan Ithaca’da “Mektupla Eğitim Veren Üniversite” kurulmuş ve burada uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir (Nizam, 2004). 1884 yılına gelindiğinde, öğrencileri üniversite sınavına hazırlamak amacıyla Almanya’da “Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu” hizmete başlamıştır (Abazaoğlu ve Umurhan, 2015). 1891’de ise Pennsylvania’da bir gazete, maden ocaklarında çalışma yöntemleri ve madende meydana gelebilecek kazalara karşı alınacak tedbirler konusunda uzaktan öğretime başlamıştır (Kaya, 2002). 1892 yılında Columbia Üniversitesi’nde açılmış olan bir bölüm ve bu senelerde Pennsylvania’daki "International Correspondence School" ve Chicago’daki "American Correspondence School" mektupla eğitim alanında öne çıkan çalışmalardır (Çetiner vd., 1999; aktaran: Antalyalı, 2004, s. 8). Buna ek olarak İngiltere’deki Londra Üniversitesi’ni dışarıdan bitirmeyi amaçlayan öğrencilere özel olarak hazırlanan uygulamalar da başlıca uzaktan eğitim faaliyetleri arasında gelmektedir. “National Extension College” bu alanda ilk sıradadır. Bu okul, 1974’te uzaktan eğitimin gelişiminde önemli rolü olan İngiliz Açık Üniversitesi’nin temelini oluşturmakla beraber, İngiliz Açık Üniversitesi’nin kuruluş faaliyetlerinin sürdürüldüğü, yönlendirildiği ve meydana getirildiği kuruluştur. Uzaktan eğitimi 1856’da kullanmaya başlayan Almanya, “Telecolleg”, “Schulfernsehen”, “Fern Universitat” ve “Deutsch Institut Fur Fernstudien” gibi eğitim kurumları ile uzaktan eğitim çalışmalarına halen devam etmektedir. Fransa’da 1907 yılında bazı çalışmalar yapılmasından seneler sonra, 1939’da Uzaktan Eğitim Merkezi resmi hizmete başlamıştır (Antalyalı, 2004).

Avustralya’da ise uzaktan eğitim faaliyetleri öncelikle 1910 yılında yükseköğretim basamağında gerçekleştirilmiş ve takvimler 1949’u gösterdiğinde

uzaktan eğitim alan bireylerin ders programları ve idari işlerini izleyebilmek amacıyla “Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi” açılmıştır (Kaya, 2002). Ayrıca Avustralya ilköğretim ve ortaöğretim derecesinde uzaktan eğitim faaliyetlerini ilk başlatan ülkedir (Alkan, 1996).

Kitle iletişim araçlarının gelişim ve değişim süreci uzaktan eğitimin de özellikleri üzerinde etkili olmuştur. 1920 yıllarında radyo yayınlarının Amerika Birleşik Devletleri’nde başlaması, üniversitelerin de eğitsel radyo yayınları yapmalarının önünü açmıştır. 1923 yılında 500’den fazla radyo istasyonu eğitim hizmetine başlamıştır. 1930’lu yıllarda ise radyolar bütün dünyada yaygınlaşmış ve radyodan ulaşım, çiftçilik, bilim ve teknoloji gibi alanlarda eğitim programları yapılmıştır (Çoban, 2013). Daha sonra, yine Amerika Birleşik Devletleri’nde 1932 ile 1937 yılları arasında Iowa Üniversitesi’nin ilk eğitsel televizyon yayınları başlatılmıştır (Uşun, 2006).

Zamanla teknolojinin gelişmesiyle birlikte, uzaktan eğitim faaliyetlerini daha kapsamlı yürütebilecek ve daha çok avantaja sahip olan radyo ve televizyon gibi teknolojiler mektupla eğitimin yerini almıştır. Mektup ile eğitim döneminde postalanan mektupların bireylere hiç ulaşmaması ya da farklı zamanlarda ulaşması, kaybolması gibi bazı sorunlar radyo ve televizyon kullanımı ile sona ermiştir (Şahin, 2021).

Bu şekilde, 1930’lu yıllardan 1980’li yıllara geline süreçte uzaktan eğitim radyo yayınlarına televizyon ve videokasetlerin eklenmesi devam etmiştir (Avşar, 2011). 1948 yılında Japonya’daki öğretim kanunu kapsamında askerlere ve yarı zamanlı okullara gidemeyen ya da okuldan uzak yerlerde yaşayanlara öğretim imkânları sunabilmek amacıyla geliştirilen uzaktan öğretim sistemi; orta, lise ve yükseköğretim kademelerinde uygulanmıştır. Yine Japonya’da son yıllarda İngiliz modelinden esinlenerek açık üniversite düzenlemesi yapılmıştır (Antalyalı, 2004).

Televizyondan yapılan eğitsel yayınlarda öğretimi daha da güçlü hale getirebilmek amaçlanmıştır. 1958’de İtalya’daki Televizyon Okulu Projesi ile okuma yazma bilmeyen 5 buçuk milyon kişi sayısının 2 milyona düşürülmesi bu duruma örnektir (İşman, 1998).

Polonya’da 1966’dan 1968’e kadar uzaktan eğitimi denemeye yönelik faaliyetler yapılmış ve teknik üniversite programlarına göre hazırlıklar yapılarak

yükseköğretim kademesinde uzaktan eğitime başlanmıştır. 1972 yılında İspanya’da açılan Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi’nin (Kaya, 1998) merkezi Madrid’tedir ve uzaktan eğitim faaliyetlerine 1973’te başlamıştır (Özbay, 2015). 1980’li yıllardan 1995 yıllarına dek bilgisayar kullanımının artması ile uzaktan eğitim bilgisayar destekli olarak sürmüştür. Uzaktan eğitimin daha çok internet üzerinden uygulanmaya başlanması 1995 yılından itibaren web teknolojilerindeki ilerlemelerle gerçekleşmiştir. Uzaktan eğitimin kabul görmesi bilgisayar ve internete erişim maliyetlerinin azalmaya başlamasıyla yaygınlaşmıştır (Avşar, 2011). Son dönemlerde uzaktan eğitim uygulamalarının neredeyse tamamı internet yoluyla gerçekleştirilir hale gelmiştir (Allen ve Seaman, 2011). Bu sayede eğitim ortamında yer alan tüm katılımcılar daha çok iletişime geçebilme fırsatı bulabilmişlerdir (Kiryakova, 2009).

2.1.1.1.1.5. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

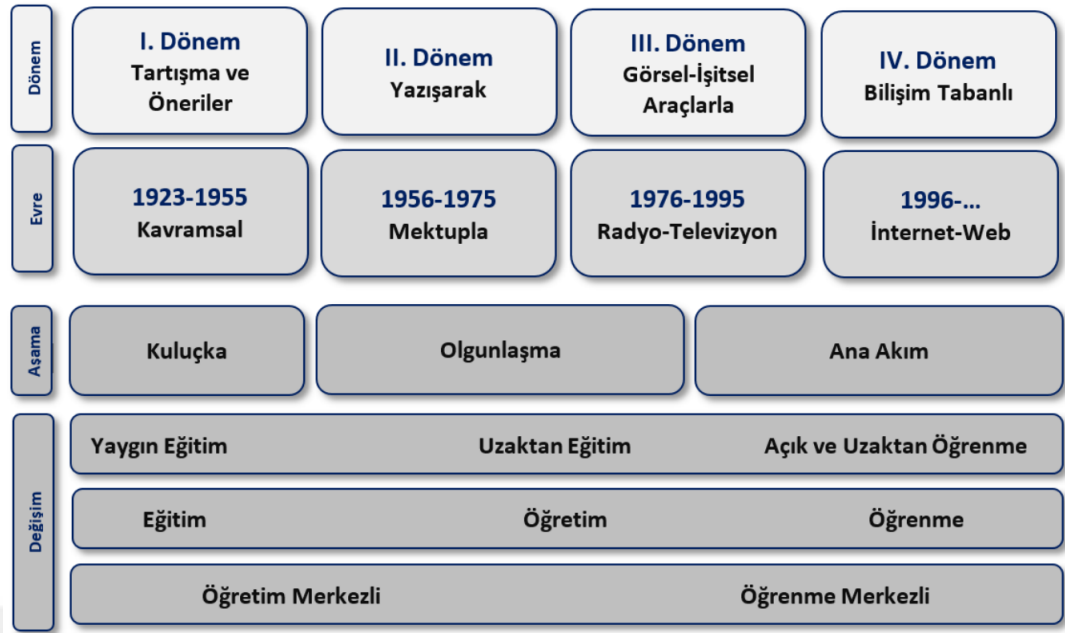
Dünyada 1728 yılında başlamış olan uzaktan eğitim çalışmalarının ülkemizde gündeme gelmesi cumhuriyetin ilanından sonra başlayan yenileşme sürecini bulmuştur (Altun, 2020). Bozkurt (2017) Türkiye Cumhuriyeti’nin dünyadaki ilk uzaktan eğitim faaliyetlerinin başlamasından iki asır kadar sonra kurulduğunu, cumhuriyetin yeni kurulduğu dönemlerde eğitilmiş nüfusun çoğunun uzun süren savaş sürecinde hayatını kaybetmesinden dolayı ülkede eğitilmiş vatandaşlara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle ülkenin önemli mevzularından birinin eğitim-öğretim olduğunu, uzaktan eğitimin zaman içinde ağırlıklı olarak kullanılan teknolojilere göre, kademeli geçişlerle dört dönem halinde hayata geçtiğini belirtmiştir:

I. Dönem - Tartışma ve Öneriler: Kavramsal (1923-1955)

II. Dönem - Yazışarak: Mektupla (1956-1975)

III. Dönem - Görsel-İşitsel Araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995)

IV. Dönem - Bilişim Tabanlı: İnternet-Web (1996-...)



Şekil 1. Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri

Kaynak: Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 85-124.

I. Dönem - Tartışma ve Öneriler: Kavramsal (1923-1955): Türkiye Büyük Millet Meclisi cumhuriyetin ilanından bir yıl sonra 3 Mart 1924’te 430 sayılı kanun ile Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nu (Öğretim Birliği Yasası) onaylayarak ülkedeki tüm eğitim kurumlarının Maarif Vekâlet’ine (Milli Eğitim Bakanlığı’na) bağlanmasını sağlamıştır (Bozkurt, 2017). Aynı yıl John Dewey’in ülkemizde sunduğu “Öğretmen Eğitim Raporu”nda da uzaktan eğitim düşüncesi ilk defa ortaya konmuş (İşman, 2008), mektuplaşma yoluyla öğretmen eğitimi verilebileceği önerisi uzaktan eğitim için önemli bir gelişme olmuştur (Bozkurt, 2017).

Halkın okuryazarlık gelişimi için uzaktan eğitim verme düşüncesi ise ilk defa 1927’de eğitim sorunlarının irdelendiği bir toplantıda ortaya çıkmıştır. Ancak, mektupla gerçekleştirilmesi düşünülen uzaktan eğitim uygulaması o dönemde başlatılamamıştır (Alkan, 1987). Bunun en önemli nedeni okuma yazma bilmeyen vatandaşların ülkenin %90’ını oluşturması ve onlara öğretmen olmaksızın okuma yazma öğretilmeyeceği kanaatine varılması olmuştur (Kaya, 2002).

II. Dönem - Yazışarak: Mektupla (1956-1975): Uzaktan eğitimin uygulanması görüşü 1956 yılına kadar gerçekleştirilememiştir (Kaya ve Odabaşı, 1996). Uzaktan eğitimin temelleri bu yıldan sonra atılmaya başlanmıştır. 1960'da "Mektupla Öğretim Merkezi" kurulu oluşturularak İstatistik ve Yayın Müdürlüğü'ne bağlanmıştır (Özarslan ve Ozan, 2014). Mektupla Öğretim Merkezi'nde orta derecedeki mesleki okullar ve teknik okullarda "Yetki Belgesi" sınavına yönelik hazırlayıcı kurslar düzenlenmiştir (Fidan ve Okan, 1975). Bu merkez, kısıtlı bir eğitim imkânı tanıyabilmiştir. Ancak öğrencilere önemli ölçüde eğitim hizmeti vermiş ve Türkiye'de uzaktan eğitim kapsamını genişleterek Türkiye'nin uzaktan eğitime verdiği önemin görülmesini sağlamıştır. Bu merkezin başarısı ile Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, Açıköğretim Fakültesi, Açıköğretim Lisesi, Açık İlköğretim ve Yaygın Yükseköğretim Kurumu'nun (YAYKUR) temelleri atılmıştır (Arar, 1999). 1964'te ise TRT'nin planlı ve eğitsel amaçlı radyo yayınları dönemi başlamış (Aziz, 1982) ve aynı yıl TRT'ye yasal bir görev olarak eğitim ve öğretime yardımcı olma sorumluluğu verilmiştir (Aziz, 1975). 1968'de Mektupla Öğretim Merkezi'nin ismi o dönemlerde radyo ve televizyon kullanımının artmasıyla Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi olarak değiştirilmiştir (Papi ve Büyükaslan, 2007).

1973'te Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde (günümüzdeki Anadolu Üniversitesi) Televizyon ve Eğitim Enstitüsü kurulmuştur. Burada yürütülen çalışmalar, ilerleyen yıllarda Anadolu Üniversitesi'nde yapılmasına karar verilecek olan uzaktan eğitim faaliyetlerine zemin oluşturmıştır (Barkan, 1988; Özer, 1989; Özkul, 2001; Kaya, 2002). Enstitüde televizyon ile kapalı devre eğitim, eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitim konuları ulusal ve uluslararası boyutta sempozyum ve konferanslar yoluyla değerlendirmeye alınmıştır. Bu başlıklar altında yürütülen çalışmalar ciddi anlamda deneyim kazanılmasına neden olmuştur. Böylece 10 yıl kadar sonra uzaktan eğitim faaliyetlerine başlanması Türk milli eğitiminde büyük değişimlerin yaşanmasının önünü açmıştır (Bozkurt, 2017).

III. Dönem - Görsel-İşitsel Araçlarla: Radyo-Televizyon (1976-1995): 1976 yılında gençliğe, işçiye ve belirli meslek gruplarına yönelik düzenli eğitsel televizyon yayınları yapılmıştır. 1976-1977 yıllarında YAYKUR'da televizyon yoluyla öğretim uygulanmıştır. Bu sayede üniversiteye giremeyen lise mezunlarının yükseköğretim eğitimi almasında televizyonun ilk kez yardımcı bir araç niteliği kazanmaya başladığı

görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı YAYKUR programları kitle haberleşme aracı olarak kullanılan televizyonlarla yayınlanmıştır (Aziz, 1977). 1978 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitimin yükseköğretim basamağında geliştirilmesi amacıyla “Açık Üniversite” kurulması önerisini gündeme getirmiştir (Gelişli, 2015).

1981’de ise 2547 sayılı yükseköğretim kanunu ile üniversitelere uzaktan eğitimi uygulama görevinin verilmesi düşüncesi ortaya atılarak (İşman, 2008) 1982 itibariyle 41 numaralı KHK ile uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme sorumluluğu Anadolu Üniversitesi’ne verilmiştir (Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1982). Bunun nedeninin Anadolu Üniversitesi’nin 1970’li yıllardan itibaren televizyon gibi kitle iletişim araçları yoluyla uzaktan eğitimi uygulama noktasında belli oranda deneyim sahibi bir üniversite olmasıdır (Bozkurt, 2017). Böylece uzaktan eğitim yükseköğretim basamağında ilk kez Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nde başlamıştır. Aynı yıl Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, İktisat ve İş İdaresi Programları ile beraber resmi hizmete başlamıştır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bütün Türkiye’ye eğitim hizmeti vermekle birlikte, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ve Batı Avrupa’da ikamet eden Türklere de diploma alabilme olanağı sunmuştur (Çukadar ve Çelik, 2003). Yine 1982’de, Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi eğitim-öğretim teknolojilerinin yenilenmeye başlamasıyla “Bilişim Merkezi” adıyla çalışmasını sürdürmüştür (Papi ve Büyükaslan, 2007).

Önceleri basılı materyaller, televizyondan takip edilen eğitsel programlar ve yüz yüze verilen akademik danışmanlık hizmeti yoluyla öğrencilere erişimi hedefleyen Açıköğretim Fakültesi, ileriki dönemlerde öğrencilerine video, bilgisayar, radyo ve gazete araçlarıyla ulaşarak eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür.

Uzaktan eğitime yönelik taleplerin fazla olması diğer üniversiteleri de uzaktan eğitimi uygulamaya teşvik etmiştir. 1989’da ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) bilgisayar destekli eğitim uygulayarak sertifika kurslarına başlarken, 1991 yılında Fırat Üniversitesi de kendi televizyon istasyonu ile uzaktan eğitime başlamıştır (Altun, 2020). Bununla birlikte; Açıköğretim Lisesi 1992-1993 eğitim-öğretim yılı itibariyle resmi hizmete açılmış ve öğrencilere lisede okuma hakkı sağlanmıştır (Çukadar ve

Çelik, 2003). 1993 yılı aynı zamanda Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi'nin bünyesinde Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı'nın kurulduğu yıldır (Bozkurt, 2017).

1982-1993 yılları arasındaki 11 yıllık süreçte açık öğretim talebi oldukça yüksek olmakla birlikte, 200 bin civarında öğretmene de ön lisans ve lisans düzeyini tamamlama olanağı verilmiştir. Böylece Türkiye'de eğitilmiş nüfus sayısı artmıştır (Kırık, 2014).

IV. Dönem - Bilişim Tabanlı: İnternet-Web (1996-...): Türkiye'de 1993-1994'ten sonra gelen yıllar uzaktan eğitimde materyal devriminin yapıldığı yıllardır. Bundan sonra uzaktan eğitime öncülük eden bilgisayar ve internet teknolojileridir (Antalyalı, 2004). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin eğitimi de büyük ölçüde etkilemesiyle, teknolojik araçlarla desteklenen eğitim faaliyetleri öğretim teknolojileri ile beraber uygulanarak dersler tümüyle uzaktan verilmeye başlanmıştır. Türkiye de bu gelişmelere dahil olmuş ve eğitim alanında teknolojiye olabildiğince faydalanılmaya başlanmıştır (Şen Ersoy, 2015). 1996 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde web tabanlı uzaktan eğitim uygulanmış ve internete dayalı MBA (yüksek lisans) programı kurulmuştur. Bu uzaktan eğitim programlarına yön veren kararlar Enformatik Milli Komitesi'nin 18.09.2000'deki 8. toplantısında alınmıştır (Çukadar ve Çelik, 2003). Hatta bu gelişmelerle birlikte 1998 yılında sanal bir üniversiteye özgü bir vakıf oluşturulmuştur. Ayrıca ODTÜ ve Sakarya Üniversitesi gibi Anadolu Üniversitesi'nden başka üniversiteler de uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler, uzaktan eğitim alanındaki değişimlerin de hızlanmasını sağlamıştır. Ulusal Akademik Ağ'ın (ULAKNET) üniversitelerin kendi aralarında temasa geçmeleri amacıyla kurulması buna örnek olabilir. Birçok üniversite bu sistem sayesinde kendi aralarında video konferans ile iletişim kurabilmişlerdir (İşman, 1998). Türkiye'deki internet tabanlı uzaktan eğitim sistemini resmi anlamda başlatan ilk özel üniversite olarak İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin yapmış olduğu bu çalışmalar oldukça önemlidir (Çukadar ve Çelik, 2003). 1980'lerde Bilişim Merkezi olarak faaliyet gösteren kurumun ismi "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" (EĞİTEK) olarak değiştirilmiş ve eğitilmiş bireylerin sayısı hızla artmıştır. Böylece Türkiye'de 1998-99 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 3 bin kadar kişi diploma alabilmiştir. 7 yıl sonra 146 bin kişi diploma sahibi olmuştur. Türkiye'nin en temel yapı taşı durumuna gelen ve

okuma-yazma sayısının büyük ölçüde artış göstermesini sağlayan uzaktan eğitim, eğitimli vatandaşların çok sayıda olduğu Türkiye'nin temelini atmıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007).

25 Aralık 1999 tarihinde yeni bir yasanın kabulü ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Bilişim Derneği kurularak uzaktan eğitim yönetmeliği oluşturulmuştur. 1999'da Üniversiteler Arası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği'nin uygulanmaya başlanmasıyla üniversitelerin internet kanalıyla uzaktan eğitim programları kullanabilmelerine imkân tanınmıştır. Bu yönetmelik aynı zamanda uzaktan eğitimin o zamanki eğitim sistemi ile birlikte kullanılmasını hedeflediği için, üniversitelere bağlı Bilişim Kurumları meydana getirilmiştir. Böylece Türkiye'deki üniversitelerde uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin çalışmalar 2000'lerden sonra süratle artış göstermiştir (Çelik, 2017).

2000 yılında ise YÖK uzaktan eğitim faaliyetlerinin planlanmasını hedefleyerek Enformatik Milli Komitesi'ni kurmuştur. Bu komitenin kurulmasındaki amaç, üniversiteler ile birlikte yükseköğretim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik eğitim faaliyetlerini planlamak ve bu faaliyetlerin artmasını sağlamaktır (Varol, 2001). 2006 yılına gelindiğinde, Anadolu Üniversitesi'nde Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı'na bağlı Türkiye'nin ilk "Uzaktan Eğitim Doktora" programı hizmet vermeye başlamıştır. Bu sayede uzaktan eğitim alanında uzman akademisyenlerin yetiştirilmesi olanağı sağlanmıştır. 2010'da Bakanlar Kurulu kararlarıyla Anadolu Üniversitesi'ne ek olarak, İstanbul Üniversitesi'nde Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi'nde ise Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Bu fakülteler 2011-2012 eğitim-öğretim yılından sonra öğrenci kabulüne başlamıştır (Bozkurt, 2017).

Bu gelişmelerden sonra, Yükseköğretim Genel Kurulu 01.02.2013 tarihinde, "Yükseköğretim kurumlarının; ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersleri uzaktan öğretim yoluyla verilebilir." kararını almıştır. Aynı toplantıda uzaktan eğitime ilişkin alınan bir başka karar ise şöyledir, "Uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilmesi uygun görülen dersler, ağ üzerinden eş zamanlı olarak çevrimiçi teknolojilerle verilir. Derslerin yürütülmesinde kitap, radyo, televizyon, ses ve görüntü diskleri (CD/DVD) vb. çevrimdışı

teknolojilerden de yararlanılabilir. Öğretim, yüz yüze ders ve uygulamalarla da desteklenebilir.” (YÖK, 2013). Alınan bu kararlarla birlikte Türkiye’de yükseköğretim basamağında bütün fakültelerin programlarında mevcut olan Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi ve Yabancı Dil dersleri zorunlu ortak dersler olarak uzaktan öğretim teknolojileri aracılığıyla verilen dersler arasında yerini almıştır (Şen Ersoy, 2015). Bu zorunlu 5i derslerini uzaktan eğitim ile yürütme yolunun açılması, daha çok üniversitenin kendi uzaktan eğitim merkezini oluşturmaya yönelik faaliyetlerin artmasını sağlamıştır (Kırkan ve Kalelioğlu, 2017).

Basılı ve görsel-işitsel öğrenme içerikleri ve materyallerin yanı sıra bilgisayar ve internet teknolojileri kullanımına bağlı öğrenme içerikleri, materyalleri, hatta öğrenme ortamları da kullanılmaya başlanmıştır. Bunların tümü öğrenme olanaklarını çeşitliliğe ve zenginliğe kavuşturmuştur. Öğrenme süreçlerinin tek yönlü iletişimle sınırlı kalmayıp, bünyesinde çift yönlü etkileşimi de barındırmayı sağlamıştır. Özellikle e-öğrenme yaklaşımı, eğitim sektöründe yer alan birçok özel ve kamu kuruluşu tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Bozkurt, 2017).

2.1.1.1.1.6. Günümüzde Uzaktan Eğitim

Dünya genelinde hızla gelişen bilim ve teknolojinin yaygın olarak kullanılması günden güne artan bilgiye erişebilme, ve bilgidan azami yararı sağlayabilme gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, internetin de içinde yer aldığı bilişim teknolojilerinin gelişmesine neden olmuştur (Şahan, 2019). Başlarda mektupla ve gazete gibi yazı içeren materyallerle başlayan uzaktan eğitim, teknolojinin insan hayatına girmesiyle birlikte televizyon, bilgisayar, internet gibi araçlar yoluyla giderek daha etkili ve daha verimli hale gelmektedir (Özbay, 2015).

İnternet teknolojileri ve dijitalleşmenin gelişimi öğrenme sistemlerini giderek belli bir merkezde toplamış ve özelleştirmiştir. Öğretmen ve öğrenenlerin farklı bölgelerde bulunmalarına ve ayrı zaman dilimlerinde olmalarına rağmen, öğrenme içeriklerinin merkezde toplandığı yeni bir öğrenme modeli meydana gelmiştir (Bozkurt, 2016). Elektronik ortamların günümüzde yaygınlaşması, “elektronik” kelimesindeki ilk harf olan “e-”nin çeşitli kavramların önünde kullanılmasıyla (e-randevu, e-kitap, e-okul vb.) bu kavramlara yepyeni bir nitelik kazandırmıştır (Gökdaş ve Kayri, 2005). Bu durum eğitim sektöründe elektronik öğrenme (e-öğrenme) olarak

karşımıza çıkmaktadır (Ada, Gültekin ve Gönenç, 2021). İnternet ve ağ bağlantısı yoluyla elektronik ortama dayanan bir eğitim olarak ifade edilen e-öğrenme, ayrı yerlerde bulunan öğretmen ve öğrencileri birleştiren alternatif bir eğitim modelidir (Karal, Cebi ve Turgut, 2011). Bilgi ve iletişim teknolojileri ile bilgi ve becerilerin edinimini ağ kullanımıyla kolaylaştırmayı amaçlayan e-öğrenme; web tabanlı öğrenme, çevrimiçi öğrenme, internet tabanlı öğrenme ve bilgisayar tabanlı öğrenmeyi kapsayan bir sisteme sahiptir (Bulutlu, 2018). E-öğrenmenin ana ögesi uzaktan eğitim iken, uzaktan eğitimi bilgisayar tabanlı eğitim ile web tabanlı eğitim takip etmektedir (Ada vd., 2021). Diğer bir deyişle, e-öğrenme eğitim faaliyetlerinin internet üzerinden uygulandığı, uzaktan internet tabanlı bir öğrenme şeklidir (Ergin, 2017).

Urdan ve Weggen (2000) internet kullanımının dünyada giderek artan kullanım sıklığıyla eğitim için de oldukça uygun bir araç haline gelerek web tabanlı eğitimin önünü açtığını belirtmişlerdir ve web tabanlı eğitim sisteminin uygulanmasına ilişkin nedenleri şöyle ifade etmişlerdir:

- Teknoloji alanındaki değişimler bilgiye ihtiyaç duyulan her yerde ve her zaman hızlı bir şekilde erişimeyi gerektirmektedir.
- Uzaktan eğitim sayesinde insanlar farklı coğrafyalarda bulunsalar bile aynı eğitim programına dahil olabilmektedir.
- Uzaktan eğitim faaliyetleri belli bir zaman içinde gerçekleşen bir faaliyet olmayıp eğitimde sürekliliği sağlamaktadır.
- Uzaktan eğitim öğrenciler arasında etkileşimi arttıracak tekniklerle uygulandığında öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir.
- Uzaktan eğitim bilginin nerede ve ne zaman edinileceği konusunda sınırlamaların olmadığı, oldukça esnek öğrenim faaliyetlerini kapsamaktadır.
- Öğrenciler bilgiye ihtiyaç duydukları her an istedikleri uzaktan eğitim programından faydalanabilmektedir.
- Uzaktan eğitim bir yerde toplanarak çalışma mecburiyetinin önüne geçerek bireysel çalışmaya izin vermektedir.
- Uzaktan eğitimdeki materyaller öğrencilerin kendi öğrenme hızına göre istenilen sıklıkta erişebilecekleri şekilde düzenlenebilmektedir.

- Uzaktan eğitim faaliyetleri eğitimi kişiselleştirebilecek etkinlikler içerdiği için öğrencilerin performansı artabilmektedir.

- Uzaktan eğitim aracılığıyla yaş sınırı olmaksızın ileri yaşlardaki insanlar da eğitim alabilmektedir.

- Uzaktan eğitim kursa, okula ya da ilgili eğitim merkezine gitmek için zaman harcamayı engellemektedir.

- Uzaktan eğitim öğrenci ve eğitimcilerin aynı ortamı paylaşabilmelerini sağlamak için harcama yapmayı engellemektedir.

- Şirketler personel eğitimi için harcadıkları seyahat ve konaklama maliyetlerini düşürebilmek ve çalışanlarının işyerinden uzakta harcadıkları zamanın iş verimliliğini azaltmasına engel olabilmek için uzaktan eğitimi tercih etmektedir.

- Fiziksel ortamda bir grup içinde ders almak isteyen fakat başarısız olmaları durumunda rencide olmak istemeyen öğrencilere uzaktan eğitim daha rahat bir ortam sunmaktadır.

- Yüz yüze sınıf ortamında bir kez paylaşılan ve unutulabilen bilgilerin aksine, uzaktan eğitimde istenilen zamanda güncel bilgiye erişme imkânı bulunmaktadır.

E-öğrenme teknolojisi yıldan yıla gelişerek eğitim sürecine daha da çok dahil edilmeye başlanmıştır. E-öğrenme, bireylerin tek başına ya da bir gruba alınarak çevrimiçi ya da çevrimdışı, eş zamanlı (senkron) ya da eş zamansız (asenkron) şekilde, ağ bağlantısı olan ya da bağımsız olan bilgisayarlar ve başka elektronik araçlarla yapılan eğitim-öğretim uygulamalarının tamamını kapsamaktadır. E-öğrenme, bu uygulamaların çevrimiçi sınıflarda eş zamanlı, eş zamansız veya ikisinin karışımından oluşan hibrit (harmanlanmış, karma) olarak gerçekleştirilmesini sağlayan bir ortam sunmaktadır. Günümüzde yükseköğretim basamağında e-öğrenme sistemlerinin artan bir sıklıkla kullanılıyor olması dikkat çekmektedir. Burada amaç, eğitim kurumları tarafından sınıfta yüz yüze verilen eğitime çevrimiçi eğitimi takviye ederek verimliliği arttırmak ve küresel bağlamda geniş kitlelere ulaşarak eğitim hizmeti vermektir (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011).

2.1.1.1.1.6.1. Senkron (Eş Zamanlı) Eğitim

Senkron eğitim, öğrenci ve öğretmenin farklı mekânlarda birbirleriyle aynı zamanda etkileşimde bulunarak çift taraflı iletişim kurdukları ortamlara denmektedir (Yorgancı, 2015). Senkron eğitim öğrenciler ve öğretmenlerin toplandıkları sanal bir sınıfta zamana bağlı olarak etkileşim kurdukları bir sistemdir. Gelişen teknolojik olanakların getirdiği iletişim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin gerek görüntüleri gerekse sesleri internet ya da intranet yoluyla aktarılarak senkronize bir eğitim ortamı oluşturulabilmektedir. Öğrencilere sanal bir sınıfta bulundukları duygusunu yaşatan senkron eğitimin en olumlu tarafı, "öğretmen-öğrenci" veya "öğrenci-öğrenci" etkileşimini destekleyen araçların kullanımına uygun bir zemin hazırlayabilmesidir. Senkron eğitim bu şekilde yüz yüze eğitimdeki alışlagelmiş tartışma ortamını uzaktan eğitim ortamına taşıyabilmektedir (Özkaraca, 2005).

Eş zamanlı uzaktan eğitimde öğretmenler ve öğrenciler farklı bölgelerde de olsalar aynı zamanda toplanarak internet aracılığıyla iletişime geçebilirler (Orhan, 2016), birbirleriyle karşılıklı yazışmalar yapabilirler ve oluşturdukları bilgileri anında birbirilerine ulaştırabilirler. Akıllı sınıflar, sesli ve görüntülü konferanslar, internet yoluyla yapılan telefon görüşmeleri ve uydudan yapılan canlı yayınlar senkron eğitim kapsamında sayılabilmektedir (Alhih, Ossiannilsson ve Berigel, 2017).

Senkronize olmadaki amaç yüz yüze eğitime daha yakın bir ortam oluşturabilmektir. Senkron eğitimin öğrencilere kendi aralarındaki birlik beraberlik duygusunu hissettirmek (Huang ve Hsiao, 2012), bireylerin sanal bir ortamda olsalar bile varlık gösterebilmelerini sağlamak (Yamagata Lynch, 2014), öğrenenlerin öğrenme sürecinde yalnız kaldıkları hissiyatını büyük ölçüde azaltmak (Jaggars, 2014) ve eğitim maliyetini düşürmek (Karal vd., 2011) gibi avantajlara sahip olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda senkron eğitimde bireylerin anlık sorular sordukları, bir konuda tartışabildikleri, alıştırmalar yapabildikleri, yorumlarına anında dönüt ve sorularına anında cevap alabildikleri (Skylar, 2009; Martin, Parker ve Deale, 2012) aktif bir ortam sağlanmış olur (Orhan, 2016). Senkron dersler sonradan yine izlenebilmesi amacıyla kayıt altına da alınabilir. Senkron öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerin internet ortamında gerçek zamanda bir araya gelmeleri, aralarındaki iletişimi kuvvetlendirerek işbirlikçi eğitim için uygun koşulları sunmuş olur (Bahçekapılı, 2010). Bunun yanı sıra, öğretmenin birtakım yüz ifadeleri ve beden

dili kullanımı gibi dilsel olmayan ifadeleri de öğrencilerine iletebilmesinin yolu açılmış olur (Rudd ve Rudd, 2014).

Senkron eğitim, öğretim faaliyetlerine uygun temeller oluşturmaya karşın, zaman bakımından ve teknik bakımdan bazı olumsuzluklar içermektedir. İnternet bağlantı sorunları, ses kalitesi ve video görüntülerinde bozulmalar gibi teknik sorunlar senkron platformu tecrübe eden bireylerin sıkıntılarının başında gelmektedir. Yazılı iletişim kurmak da senkron eğitime dahildir, ancak ses ve görüntüden faydalanmaktansa klavye kullanmak öğrencilerin derslere aktif katılımını önlemektedir (Kutlu ve Titrek, 2021). Ayrıca Keskin'e (2020) göre, olası teknik problemlerle beraber, öğrencilerin odaklanma süresi, yer ve zaman sınırlılıkları da dikkate alınarak senkron eğitim faaliyetleri kısa sürmelidir. Bu kıymetli süre içerisinde öğrencilerin derse aktif katılımlarıyla üst düzey öğrenmelerini sağlayabilmek ve kavramsal yanlışları düzeltebilmeye ilişkin etkinlikleri uygulamaya odaklanmak gerekmektedir.

2.1.1.1.1.6.2. Asenkron (Eş Zamansız) Eğitim

Senkron eğitimden farklı olarak asenkron eğitim, öğrencilerin asenkron platforma istedikleri zaman giriş yapabildikleri ve uygun gördüklerinde dersi sona erdirebildikleri bir uzaktan eğitim türüdür (Can, 2008). Elektronik kitaplar, önceden platforma yüklenmiş videolar, tartışma forumları ve e-mail kullanımı asenkron eğitimde yer alan öğelerden bazılarıdır (Keskin, 2020). Materyallerin anlık etkileşimde bulunulmayan bir sistemde paylaşılması ile uzaktan eğitimin esnekliğini hissettirdiği asenkron eğitimde, öğrenciler iş ve eğitim yaşantılarını kendi başlarına dengeleyebilmektedir (Hrastinski, 2008; Buxton, 2014). Çünkü asenkron eğitimde materyaller bireylerin en uygun vakitlerinde erişmeleri amacıyla kullanıma sunulur ve önceden belirlenen son tarihlere kadar öğrenme görevlerinin bitirilmesi ve teslim edilmesi beklenir (Keskin, 2020).

Asenkron eğitim; öğrenmeyi ilginç hale getirmek ve kolaylaştırmak adına animasyon, video kayıtları, okuma metinleri, grafik, ya da ses kayıtlarından oluşan materyallerden bazılarını veya hepsinin karışımını içermektedir. Öğrenenler dilediklerinde paylaşımına açılan bu materyallere çoğunlukla LMS (learning management system / ÖYS - öğrenme yönetim sistemi) ya da başka platformlar

yoluyla erişebilmektedirler (Özdal, 2020). Burada öğrencilerin hemen cevaplama mecburiyeti bulunmamaktadır. Eğitime bağımlı olmadan yanıtlar üzerinde etraflıca düşünmeye zaman ayırabilirler. Bu açıdan asenkron eğitim daha öğrenci merkezli bir eğitim türüdür (Can, 2008; Kirazlı Korkmaz, 2022). Bu şekilde öğrenciler öğrenme yaşantılarını bireysel öğrenme hızlarına göre yönetebildikleri için, eleştirel düşünme gibi (Kirazlı Korkmaz, 2022) üst düzey düşünme yeteneklerini ilerletebilmektedirler (Hrastinski, 2008; Huang ve Hsiao, 2012; Alexander vd., 2014).

Yer ve zaman sınırı olmadan derslere giriş yapılabilen asenkron eğitimde içerik belli bir düzen içerisinde sunulmaktadır. İlgili ders ve sınıfa atanan öğretmenler e-mail ya da diğer ders platformları aracılığıyla öğrencilere rehberlik etmektedir (Kartal vd., 2011). Üstelik bazı öğrencilerin fiziksel sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda baskıcı bir tutum sergilemesi asenkron ortamda mümkün olmadığı için derslerde daha eşit şartlarda yer alma olanağı da bulunmaktadır (Huang ve Hsiao, 2012).

Asenkron eğitimdeki bir avantaj da, internetin yavaşlamaması için video dosyalarının kapladığı alanın azaltılabilmesi gibi imkânların olmasıyla senkron eğitime göre daha az problem yaşanmasıdır. (Kutlu ve Titrek, 2021). Bunun yanı sıra asenkron eğitim, öğretmenlere materyal oluşturma esnekliği ve öğrencilere evlerindeki rahat ortamda diledikleri anda ders çalışabilme imkânı sunmaktadır (Özdal, 2020).

Ancak asenkron eğitimin de birtakım zorlukları bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim senkron eğitime göre daha uzun zaman almakta (Branon ve Essex, 2001; Kartal vd., 2011; Alexander vd., 2014) ve öğrenciler eğitim sürecinde yalnızlık hissine kapılabilmektedir (Branon ve Essex, 2001; Kartal vd., 2011; Huang ve Hsiao, 2012; Tunceren vd., 2015). Ayrıca geciken dönütler etkileşim yetersizliğine yol açarak öğrencinin ilgi ve dikkatinin dağılmasına, dolayısı ile eğitime daha az katılmasına neden olabilir. Asenkron eğitim süreci öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına göre davranmalarını destekler fakat bu koşullarda öz disipline sahip olmayan öğrenciler zaman içerisinde uyum sağlamada zorlanabilmektedir (Kartal vd., 2011).

Uzaktan eğitimde sadece asenkron eğitimden yararlanılabileceği gibi, hem senkron hem asenkron eğitimin bir arada kullanımını içeren karma bir model de uygulanabilir (Keskin, 2020). Ancak aktif etkileşimin ağırlıkta olduğu etkinliklerin düzenlenmesi, sosyal becerileri canlı tutabilme, beyin fırtınası yapabilme, bilgiyi beraber yapılandırabilme sürecinde senkron eğitim ortamlarının tercih edilmesi söz

konusudur (Hrastinski, 2007). Asenkron eğitim uygulamaları ise daha çok ilkeler ve kavramların öğrenilmesi için tasarlanan alt düzey bilişsel hedeflere yöneliktir (Robert ve Dennis, 2005).

Yükseköğretimde hem senkron hem asenkron eğitim alan yetişkin üniversite öğrencilerinin, hayatlarına yön vermek için okudukları bölümlerde diğer öğrenim basamaklarındaki öğrencilere göre daha çok sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmeleri beklenmektedir. Gerek sosyal gerekse bireysel açıdan bilinçlenme, maddi kazanca sahip olabilme, toplumda yer edinme gibi durumlar üniversite sürecinde ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde yetişkin öğrencilerin her birinin kendine özgü bireysel özelliklere sahip olduklarını göz önünde bulundurmalıdır. Buna bağlı olarak, hem öğretmen hem öğrencilerin bu süreçte üstlerine düşenleri yapmaları sistemin hatasız çalışmasını sağlayacaktır (Buldaç, 2021).

2.1.1.1.1.6.3. Hibrit (Harmanlanmış) Eğitim

Teknoloji alanındaki hızlı gelişmelerin eğitim alanına da yansmasıyla, eğitime katkısı olan çeşitli öğrenme modellerinin oluşmasına zemin hazırlayacak (Usta, 2007) pek çok elektronik ders materyalinden yararlanma olanakları ortaya çıkmıştır (Kessler ve Hubbard, 2017). Eğitimi planlama sürecinde çağa ayak uydurulması ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması öğrenme tecrübelerinin olumlu yönde edinilmesi bakımından önemlidir (Dziuban vd., 2018). Hem çevrimiçi eğitimin hem de yüz yüze eğitimin negatif taraflarını asgari düzeye çekebilmek amacı güden hibrit eğitim önemli bir eğitim türüdür (Kristanto, 2017).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde "hibrit" kelimesine, "melez" tanımlaması yapılmıştır (TDK, 2022). Latineden gelen ve yine "melez" anlamı taşıyan, biyoloji kökenli (Pedersen, Nørgaard ve Köppe, 2018) "hibrit" kelimesinin literatürde "harmanlama, karma" gibi kelimelerle aynı anlama geldiği görülmektedir. Bu kavramlar da genellikle ortaya daha nitelikli bir ürün koymak için iki olgunun birleşiminden yararlanmak şeklinde açıklanabilir (Usta, 2007). Bu açıklamadan yola çıkarak hibrit eğitim; eğitim faaliyetlerinin bir kısmının yüz yüze, bir kısmının ise uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Kastornova ve Gerova, 2021).

Kerres ve Witt (2003) hibrit eğitimle ilgili, yüz yüze eğitimle teknoloji destekli eğitimin beraber kullanılması tanımını yapmıştır. Yüz yüze eğitimle internet tabanlı öğretimin birlikte yer aldığı hibrit eğitim ortamında öğrenciler yaparak-yaşayarak gerçek öğrenmeye yönelik uygulamalara tabi tutulmaktadır (Doering ve Veletsianos, 2008). Hibrit eğitim sürecinde öğrencilerle direkt iletişim kurmanın gerekli olduğu eğitsel faaliyetler sınıflarda gerçekleştirilebilir ve konuların kalan bölümleri elektronik öğrenme ortamında organize edilebilir (Rowley, Bunker ve Cole, 2002). Bu bağlamda çevrimiçi eğitim, zaman sınırı olmadan etkili ve verimli olabilecek etkinliklerden yararlanabilme ve özgürce bilgiye ulaşabilme kolaylığı sağlamaktadır. Çevrimiçi eğitimin olumlu yanlarıyla birlikte, yüz yüze sınıf eğitiminin etkileşim kurarak yeni bilgilerle karşılaşılmasını sağlamak ve buna benzer olumlu yanlarını bir araya getirmek hedeflenmektedir (Delialioğlu ve Yıldırım, 2007). Bu şekilde hibrit eğitim farklı pedagojik yöntemlerden ve gerek yüz yüze gerekse de çevrimiçi öğrenmenin avantajlarından istifade edebilmek için etkili bir zemin oluşturmaktadır (Benson, Anderson ve Ooms, 2011).

Hibrit eğitimin gelişiminde; uzaktan eğitimdeki iletişim eksikliklerinin, pek çok alanda “hibrit” zihniyetinin olmasının, esneklik sağlayıp erişimi kolaylaştırmasının, öğrencilerin başarılı olmasına katkısının ve ekonomikliğinin payı olduğu düşünülmektedir. Hem uzaktan eğitimdeki yetersizlikleri gideren, hem de yüz yüze eğitime destek veren hibrit eğitim, öğreten ve öğrenenlerin arasındaki ilişkiyi geliştirmekte (Koç Akran, 2021) ve öğrencileri rekabet etmek yerine işbirliği yapmaya yönlendirmektedir (Woo vd., 2021). Çünkü bu öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler uzaktan eğitim ile gelen tek başına bırakılma, bir nevi izole edilme duygusunun neden olduğu problemleri daha az yaşamaktadır. Böylece öğrenciler bulundukları ortamın bir parçası olduklarını hissederek öğrenme ortamından daha çok verim alabilmektedirler. Bu ortamdaki aidiyet duygusu; bilgiyi aktif olarak paylaşabilme, destek alabilme, bulunduğu topluluğun hedeflerini benimseme, bireylerin dayanışması ve grup etkinliklerinden memnun olma gibi yararlı sonuçlar doğurmaktadır (Rovai, 2000).

Hibrit eğitimin getirdiği dezavantaj ise, teknolojik cihazların temin edilmesinin emek ve maliyet gerektirmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının olması hibrit eğitimin dezavantaj düzeyini düşürebilmede önemlidir. Öğretmenin hibrit eğitimde teknolojiyi kullanma yeterliği ve öğrencilerin bilgiyi farklı açılardan

edinmelerini sağlamasının yanı sıra, zaman yönetimini çok iyi yapması ve öğretimi dikkatle planlaması gerekmektedir. Hibrit eğitim, öğretimde paylaşımla sınırlı kalmayıp, öğrenme amaçlarına ulaşma düşüncesini de merkeze almaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin bireysel öğrenme biçimi, teknolojik yeterlikleri, çalışmalarından verim alabilmeleri ve öğrenme hedefleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Deneyimli ve bilgili olmak bu hedeflere erişmede önemli bir unsurdur. Bu nedenle web tabanlı eğitim ile yüz yüze eğitimin avantajlı taraflarının kullanılıp, dezavantajlı taraflarının kullanılmamasına özen gösterilmektedir (Koç Akran, 2021).

Tüm bu özellikleri ile uzaktan eğitimin Covid-19 salgın sürecinde sosyal mesafe ile virüsün daha çok insana bulaşmaması adına yapılan tüm düzenlemelerle beraber, eğitim için en makul uygulama olduğu görölmüştür. Hatta salgını yoğun yaşayan bütün ülkeler uzaktan eğitimi kabul etmiş ve bu süreçte idareciler ve uzmanların da en çok kullandıkları eğitim türü haline gelmiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Uzaktan eğitim yardımıyla Türkiye’de askıya alınan yüz yüze eğitim sürecinin bir şekilde devam ettirilmesi sağlanmış ve eğitim-öğretim süreci kesintiye uğramadan devam etmiştir (Kırmızıgül, 2020). Uzaktan eğitime geçiş süreci Covid-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla ağırlığını iyiden iyiye hissettirmiştir. Covid-19 öncesinde yine uzaktan eğitim, e-öğrenme ve sanal sınıf gibi kavramlar konuşulmaktaydı. Ancak tüm dünyada eğitim-öğretim faaliyetlerinin hızla sanal ortamlara taşınması Covid-19 pandemisi ile meydana gelmiştir (Uçar ve Mazlum, 2020). Çünkü öğrenciler uzaktan eğitim sisteminde eğitim faaliyetlerini tamamlayacakları zaman ve tamamlama biçimi konusunda daha fazla söz sahibidirler, bu da pandemi gibi dış etkenlerden dolayı yüz yüze eğitime katılamayan öğrenciler için yararlı olmaktadır (Joosten ve Cusatis, 2020).

2.1.2. Covid-19 Pandemisi Nedir?

İnsanlık tarihinde dünyanın birçok bölgesine yayılan, sağlık problemlerine ve toplu ölümlere yol açan çok sayıda salgın hastalık yaşandığı görülmüştür (Aslan, 2020). Kara veba, kolera, sarı humma, çiçek, Hong Kong gribi, sars, mers, İspanyol gribi ve ebola bu salgın hastalıklardan bazılarıdır (Koçoğlu ve Tekdal, 2020). Bir diğeri de, Aralık 2019' dan itibaren bütün dünyayı etkisi altına alan Coronavirüs (Covid-19) pandemisidir.

Koronavirüsler (Coronavirus-CoV) kedi, deve ve yarası gibi hayvan türlerinde belirlenebilen, insanlarda hastalıklara neden olan geniş bir virüs ailesine denmektedir. Hayvandan hayvana bulaşan bu virüsler, bir süre sonra evrilerek insanlara geçebilmekte, bu da insanlarda birtakım vakalar görülmesine yol açmaktadır. Bu tür virüsler insandan insana bulaşmaya başladığı andan itibaren sonuçları insan hayatı için tehlikeli olabilecek belirtiler ortaya çıkmaktadır (Arslan ve Karagül, 2020). Daha önce görülmüş koronavirüslerden farklı olmasından dolayı bu virüse; SARS-CoV-2 adı verilmiştir (Aslan, 2020; Xu vd., 2020).

Çin'in Hubei eyaletine bağlı bir şehir olan Wuhan'da, Covid-19 virüsüne yönelik medya raporları ilk vakaların 17 Kasım 2019'dan itibaren görüldüğünü ifade etmektedir (Üstün ve Özçiftçi, 2020). 31 Aralık 2019 tarihinde ölümcül olan bir tür zatürre kümelenmesi tespit edilmiş ve Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) bildirilmiştir (Yuan, Li ve Lu, 2020). Covid-19 ismi verilen bu hastalık, tıbbi çalışmalara göre ateş, öksürük, nefes darlığı ve zaman zaman ishal belirtileriyle ortaya çıkmıştır (Huang vd., 2020). Covid-19 hastalığını bazı insanlar hastane tedavisi olmadan hafif belirtilerle geçirirken, virüs nedeniyle ciddi hastalıklara yakalanan ya da hayatını kaybeden insanlar da bulunabilmektedir. İleri yaştaki insanların ve diyabet, kalp ve damar hastalıkları, kronik solunum rahatsızlıkları gibi sağlık sorunları olan bireylerle beraber, bağışıklık sistemi güçlü olmayanların ölüm riski daha üst düzeyde olmaktadır (Jones ve Comfort, 2020). Ayrıca böbrek yetersizliği ve kanser gibi hastalıkları bulunan bireylerde de ölümcül olabilen zatürre benzeri solunum sistemi yetersizliklerine yol açabilmektedir. Tıpkı Covid-19'daki gibi, bir hastalığın "pandemi" olarak kabul edilebilmesi için; insandan insana çabuk ve kolay bulaşmasıyla tüm dünya ülkelerini tehlike altında bırakması gerekir (Arslan ve Karagül, 2020).

Takvimler 2020'nin Ocak ayını gösterdiğinde, Covid-19 birkaç hafta içinde 160'ın üzerinde ÷lkeye ulaşan bir pandemiye dönüşmüştür. Avrupa'da belirlenen ilk Covid-19 vakaları 24 Ocak'ta Fransa'da, 27 Ocak'ta Almanya'da, 29 Ocak'ta Finlandiya'da ve 31 Ocak'ta İtalya'da duyurulmuştur. Avrupa'da daha sonra gör÷len vaka sayısı Almanya, İngiltere, İspanya, İtalya, Fransa, ve Türkiye gibi ÷lkelerde hızlı bir artış göstermiştir. Dünyadaki Covid-19 vaka sayısı bakımından ilk 10'da olan Türkiye'deki ilk vakanın 11 Mart 2020'de açıklanması (Karadağ ve Yücel, 2020) ile Covid-19'un Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmesi aynı tarihe rastlamıştır (Varol ve Tokuç, 2020).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2020) sağlık önlemleri içeren planlar yayınladığı süreçte salgının yavaşlatılabilmesi ya da durdurulabilmesi için harekete geçen ÷lkeler, karantina ve sosyal mesafe gibi bir dizi önlemlere başvurmuşlardır. Günden güne vaka sayısı ve ölüm oranının artmasıyla bu önlemler arttırılmış (Seyhan, 2021) ve karantina kararı alan birçok ÷lke sınırlarını dış ÷lkelere kapatmıştır. Alınan önlemlerin izolasyon içerikli olması dünya genelinde panikle ve kaygıyla karşılanmış, her fırsatta “evde kal” çağrıları yapılmış, ÷lkeler yüz yüze örgün eğitim uygulamalarını geçici bir süre için durdurarak uzaktan eğitime doğru yönelmişlerdir (Koçoğlu ve Tekdal, 2020).

Bütün gücüyle yayılmaya devam eden Covid-19 pandemisini yavaşlatabilmek için pek çok ÷lkede evlere kapanma, seyahat etme yasağı ve okulların kapatılması vb. önlemlerin alınmasıyla milyonlarca kişi okullarından uzak kalmıştır (Can, 2020). Okulların kapatılmasından sonra eğitimin devamını sağlamak ÷lke hükümetleri, öğretmenler, öğrenenler, aileler ve birçok kişi açısından hiç de kolay olmamıştır (Chang ve Satako, 2020). Okulların açılabilmesi, eğitimde gidişatın bozulmasına engel olma amacı taşıyan ÷lkeleri bu alanda yenilikler yapma mecburiyetine yöneltmiştir. Böylece dünyanın dört bir tarafında eğitim sistemi kabuk değiştirmiş, sorumlu kurum ve kuruluşlar öğretimin kesintisiz sürdür÷lebilmesi için var güçleriyle çözümler bulmaya çalışmışlardır. Bu çözümler yoluyla gerçekleşecek öğrenmenin niteliği çoğunlukla dijital erişim düzeyi ile kalitesiyle ilgilidir (Gilani, 2020).

Eğitimin kesintisiz bir şekilde sürdür÷lebilmesi Covid-19 pandemisinin etkisi altındaki her ÷lkede en önde gelen hedeflerden biri haline gelmiştir. Pandemi sürecinde

genel olarak ülkeler çeşitli teknolojik altyapılar yoluyla hâlihazırdaki uzaktan eğitim imkânlarından yararlanmaya çalışmaktadır (Can, 2020).

2.1.2.1. Covid-19 Pandemisinin Yükseköğretime Yansımaları

İnsan yaşamını ciddi ölçüde etkileyen Covid-19'un etkisiyle tüm dünyada birçok üniversite, eğitim sistemlerini süratle uzaktan eğitime dönüştürmüştür. Pandeminin başlamasıyla uzaktan eğitimi tecrübe etmeye başlayan öğretim elemanları ile öğrenciler yeni ve farklı bir sürece adım atmışlardır (Wangdi, Dema and Chogyel, 2021). Covid-19'dan önce öğretmenler hibrit (harmanlanmış) bir öğrenme ortamı meydana getirebilmek amacıyla eğitimi çevrimiçi olarak uygulamışlardır. Fakat pandeminin getirdiği yeni şartlar eğitimin devamı için uzaktan eğitimin etkili bir uygulama olduğunu göstererek, çevrimiçi öğrenmenin ne denli önem taşıdığını göstermiştir (Poláková ve Klímová, 2021).

Türkiye'nin almış olduğu önlemler Avrupa'daki ülkelere nazaran Covid-19 ile daha geç yüzleşmesini sağlamıştır. Salgının daha da yayılacağına farkına varılmış ve virüs Türkiye'de görülmeden önce bu durumla başa çıkmaya çalışan ülkelerdeki faaliyetler incelenmiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Sonrasında da diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de çok sayıda kuruluş bu hastalığın yayılmasını engellemek için ciddi tedbirler almışlardır. Bu durumda, çok sayıda insanın aynı fiziksel ortamda bulunduğu ve solunumuyla bulaşan Covid-19'un yüksek ölçüde etkileyebileceği eğitim kurumlarının çalışmaya devam edip etmeyeceği gündeme gelen ilk mesele olmuştur (Karadağ ve Yücel, 2020).

Türkiye'deki vakaların hızla artış göstermesi ve salgının kısa zamanda sona ermeyeceğinin öngörülmesiyle YÖK (2020a) 18 Mart 2020'de örgün ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeydeki programların teorik nitelikteki derslerinin uzaktan eğitim yoluyla devam etmesi hususunda üniversitelere yetki devretme kararı almıştır. Bu kararın ardından Türkiye'de üniversiteler örgün eğitime tabi olan teorik dersler için farklı uzaktan eğitim türleri kullanmışlardır. 26 Mart 2020'den sonra ise YÖK, 2019-2020 bahar döneminde tüm derslere yalnızca uzaktan eğitim, açıköğretim ve dijital öğretim olanakları kullanılarak devam edilmesi yönünde karar aldığını bildirmiştir (YÖK, 2020b). Sınav sürecinin ödev, sunum gibi faaliyetlerden oluşabileceği

bildirilmiş ve okullar uzaktan eğitim aracılığıyla bahar döneminin sonuna gelmiştir (Seyhan, 2021).

Pandemi sürecindeki sokağa çıkma yasakları ve sosyal mesafeyi korumaya yönelik uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenme süresi, stratejileri ve imkânlarında farklılıklara neden olmuş ve öğrenme fırsatlarını kısıtlamıştır. Öğretim elemanları ve öğrencilerin eğitimde alıştıkları düzen değişikliğe uğramıştır (Kelly ve Columbus, 2020).

Üniversitelerin aralarındaki olanakların farklılığından doğabilecek olumsuzlukları engellemek için YÖK'ün yönetiminde üniversiteler arasında dayanışma ve işbirliği teşvik edilmiştir. Uzaktan eğitim altyapısı olmayan veya kısıtlı olan üniversitelerin gereksinimlerini diğer üniversitelerle işbirliği kurmak suretiyle karşılamasına gayret edilmiştir (YÖK, 2020a). Altyapı yetersizlikleri tamamlanan üniversiteler Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UZEM) aracılığıyla ya da kendi olanaklarını kullanarak dijital platformlar vasıtasıyla eğitim faaliyetlerini sürdürmeye çalışmışlardır. YÖK'ün dijital ortamda ders havuzları olan birkaç üniversitenin materyallerini Yükseköğretim Kurumları Dersleri (YÖK Dersleri) başlığı altında paylaşma açmasıyla öğrenciler kendi üniversitelerindeki ders içeriklerine erişmekle beraber, diğer üniversitelerin de materyallerine internet üzerinden erişme olanağı bulmuştur (YÖK, 2020c).

Ders içeriklerinin kullanıma açıldığı üniversiteler öncelikle Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ile Atatürk Üniversitesi olmuştur. Ülke genelinde üniversiteler dersleri internet ortamında senkron ve asenkron eğitim uygulayarak sürdürmüş, öğrenciler ders içeriklerine ücret ödmeden çeşitli platformları kullanarak erişebilmişlerdir. Kütüphaneler de öğrenciler ve araştırmacıların yararlanabilmesi için kendi içeriklerini paylaşmışlardır. Ayrıca çevrimiçi ortamlarda yurtiçi ve yurtdışı kapsamlı, kariyer odaklı ya da bireylere yararlı olabilecek konularda; öğrenciler, akademisyenler ya da belli bir alana yönelik çalışmaları olanlar için çok sayıda kongreler organize edilmiştir (Kirazlı Korkmaz, 2022).

Covid-19 pandemisinin kazandırdığı deneyimler, uzaktan eğitim faaliyetlerinin eğitimin her boyutunda daha fazla yer alacağını ve öneminin gitgide artacağını açıkça göstermektedir (Doğan ve Yücel, 2017; Göçerler ve Çoraklı, 2019). Öyleyse bir ülkenin gelişiminde en etkili olan olgulardan biri olarak yabancı dil

öğretimi de bu değişimlere açık olmalıdır. Eğitimciler de Covid-19 küresel salgınının tetiklediği bu teknolojik dönüşümü kabul etmişlerdir (Iivari vd., 2020).

2.1.3. Neden Yabancı Dil?

Dil öğrenmek, geçmişten bu yana en çok önem verilen konulardan biri olmuştur. İnsan, dünyaya gelişinden itibaren önce çevresinde bulunan bireylerle iletişime geçebilmek amacıyla ana dilini öğrenmek, sonra da farklı milletlerden olan bireylerle iletişime geçebilmek için başka dilleri öğrenme gereksinimi hissetmiştir (Özer ve Korkmaz, 2016).

Dil; fikir yürütebilmeyi, geçmiş ile geleceğin bağlantısını kurabilmeyi, yaşanılan çevrede bir fert ve millet olarak varlığını gösterebilmeyi sağlamak bakımından en önemli kıstasların başındadır (Kolaç, 2008). İnsanlar içinde bulundukları çevreye yönelik özellikleri ve eski zamanlardan aktarılan kültürel bilgileri ana dili sayesinde edinebilir. Aynı zamanda, diğer toplumlar ve bireyler hakkında onların dilini bilmek suretiyle bilgi edinebilir ve onların kültürel bilgilerine ulaşabilir. Böylece medeniyetler arası iletişim kurma ve bilgi paylaşımı dil aracılığıyla gerçekleşmiş olur (Şahin, 2009).

Yaşamın pek çok alanında bireylerin, etkileşim halinde olabilmek maksadıyla milletlerarası koşullarda tercih edilen ortak dilleri de öğrenmeleri gerekir. Bu diller özellikle teknolojik, bilimsel ve askeri bakımdan üst düzeyde bulunan milletlere göre belirlenebilmektedir. Bir milletin öğrenmeye gereksinim duyduğu bir yabancı dil, o dilin bilim ve kültür açısından üstün seviyede görülmesiyle açıklanabilir. Bu açıdan Türkiye’de yabancı dil denildiğinde akıllara ilk gelen başta İngilizce olmak üzere, Almanca ve Fransızca öğretimi dikkati çekmektedir (Ateş Özdemir, 2006). Bireyler arasında iletişim kurulması, ticaret, kültür, turizm, siyaset ve çok sayıda kişi tarafından konuşulması yönünden dünya çapında en etkin dil olan İngilizcenin bu küresel dinamizmi zaman içerisinde süratle artış göstermektedir (Emeksiz, 2006).

Küresel iletişimde İngilizcenin yoğun olarak kullanılması insanları İngilizce öğrenmeye sevk etmiştir. Ayrıca çok sayıda insanın iş başvurularında İngilizce bilmeleri beklentisi ile karşılaşacak olmaları, onları İngilizce öğrenebilecekleri farklı yerlere yöneltmektedir. İngilizcenin bu derece önemli olması nedeniyle Türkiye’de ve

diğer ülkelerde bu dilin öğrenilebilmesi ve kullanılabilmesi amacıyla çok sayıda etkinlik ve çalışma ortaya çıkarılmıştır. Dünyada süratli değişimlerin yaşandığı günümüz koşullarında bilim alanındaki son gelişmeleri izlemek gitgide önem kazanmaktadır (Kolaç, 2008).

Yabancı bir dil olarak İngilizceyi öğrenme sürecinin bitiminde belirlenmiş çeşitli ölçütlerle birlikte; öğrenenlerin hedef dilde iletişime geçebilme, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma bakımından amaçlanan seviyeye erişebilmesi önemlidir. Ayrıca o dili yapı bilgisi, söyleniş ve kelime bilgisi yönünden de öğrenmiş olmaları gerekmektedir (Doğan, 2008). Ancak yabancı dil öğrenmenin karışık ve sorunlu bir süreç olduğu dikkate alınmalıdır. Çünkü bu süreçte öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarıları onların bireysel farklılıklarına, ailelerine, okullarına ve bulundukları çevreye göre değişiklik gösterebilir (Özer ve Korkmaz, 2016).

2.1.3.1. Yükseköğretimde Uzaktan Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı Covid-19 pandemisinden daha öncesine varmaktadır (Tümen Akyıldız, 2020). Son yıllarda teknoloji alanındaki gelişmelerin yabancı dil öğretiminde uğrattığı bazı değişikliklerden söz edilmektedir. Bilgisayar destekli dil öğrenme, harmanlanmış öğrenme, uzaktan eğitim, tersyüz öğrenme gibi yeni öğretim modelleri dil öğretiminde de etkisini göstermeye başlamıştır (Boyadzhieva, 2014).

Yabancı dil öğretiminde uzaktan eğitim faaliyetleri 1980’li yıllarda İngiltere’de Fransızca öğretimi için düzenlenen “National British Program” ile başlamıştır. Program, içeriğin öğrencilere radyo ve televizyon aracılığıyla ulaştırılması ve telefonda danışmanlık hizmeti verilmesinden oluşmuştur. Kanada’nın Manitoba ve Ontario eyaletlerinde de yabancı dil öğretimi kitaplar ve kasetler yoluyla uygulanmış, öğretmen-öğrenci arasında sözlü uygulamalarla pratik yapılması telefon ile sağlanmıştır. 1990’lı yıllarda kablolu yayının ve fiber optik veri iletim teknolojisinin gelişmesiyle ABD Kuzey Karolina Eyalet Üniversitesi’nde televizyonla Japonca dersleri verilmiştir. Buradaki eğitimciler hazırladıkları içeriği görsellerle zenginleştirmişlerdir. Bununla beraber, eğitimciler belirli zamanlarda öğrencilerle görüşerek derslere ilişkin dönütler almışlardır. Güney Afrika Üniversitesi’nde ise uzaktan eğitim ile Mandarin Çincesi öğretimi konusunda hazırlanan program 16 ayrı

ses kaseti, farklı eğitimcilerce yazılmış mektuplar ve ödevlerden oluşmuştur. Bunlar haricinde düzenlenen slaytlar ve telekonferans etkinlikleri ile de öğrencilere yardımcı olmaya çalışılmıştır. İsrail’deki Açık Üniversite’de (Open University) ise, uzaktan eğitim yoluyla ikinci yabancı dil öğretme faaliyetleri yapılmıştır (Adıyaman, 2002).

Bu gelişmelerin yanı sıra uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretiminin en önde gelen çalışmalarından biri “Look Ahead” serisi olmuştur. Birçok ülkenin yararlandığı bu seri, İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretimi için Avrupa Konseyi’nin talep etmesiyle Britanya Yayın Kuruluşu (BBC - British Broadcasting Corporation), The British Council, Cambridge Üniversitesi ve Longman yayınevinin ortak çalışmasıyla hazırlanmıştır (Geray, 2007).

Türkiye’de uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminin doğuşu ise FONO ve Limasollu Naci for Teaching English adı verilen özel kuruluşlar ile gerçekleşmiştir (Geray, 2007). 1970’lerde ise Millî Eğitim Bakanlığı okullarda kullanılan yabancı dil kaynaklarına destek olmak amacıyla “Radyo ile Almanca / Fransızca / İngilizce” programını düzenlemiş ve Ankara Radyosu kanalıyla öğrencilere ulaştırmıştır. 2001’de Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde (ODTÜ) Yabancı Diller Yüksekokulu “Distance Interactive Learning” (Uzaktan Etkileşimli Öğrenme) projesiyle çok sayıda öğrenciye hem genel İngilizce, hem de sınavlara hazırlık için İngilizce eğitimi vermiştir. Uzaktan eğitimle yabancı dil dersleri Açık İlköğretim Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Açık Öğretim Fakültesinde de kitaplar ve televizyon üzerinden sürdürülmüştür (Adıyaman, 2002). Ayrıca yükseköğretimde 1981’den beri 2547 sayılı kanunun 5-i maddesi uyarınca ön lisans ve lisans programlarının tamamının birinci sınıflarına dahil edilen Ortak Zorunlu Yabancı Dil I ve II dersleri birçok okul tarafından uzaktan eğitim ile verilebilmektedir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020b).

Son yıllarda Türkiye’de çoğu üniversitenin uzaktan çevrimiçi eğitim hizmeti sunduğu ve uzaktan eğitimi araştırma ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıkları dikkat çekmektedir (Doğan, 2020). Yükseköğretim basamağındaki kurumlar zamanla gelişim gösteren bilgi ve iletişim teknolojilerinin olumlu yanlarını değerlendirerek uzaktan eğitim programı sayısını yükseltmiştir (Bilgiç ve Tüzün, 2015). Yaman (2015) yabancı dil alanının da uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkisi altında kaldığını açıklamış, yükseköğretimdeki 5i İngilizce dersinin yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim açısından avantajları ve dezavantajlarını şu çizelge ile bir araya getirmiştir:

Çizelge 1. Yüz Yüze Yabancı Dil Eğitimi ve Uzaktan Yabancı Dil Eğitiminin Artı ve Eksileri

Yüz yüze yabancı dil eğitimi		Uzaktan yabancı dil eğitimi	
+	?	+	?
Yakından görerek, duyarak, hissederek öğrenme olanağı vermesi	Teknolojik araç ve gereçlerin sınıfta yeteri kadar kullanılmıyor olması	Teknolojinin güdüleyici etkisini güçlü bir şekilde kullanması	Çoğunlukla tamamen teknolojiye, özellikle de internete bağımlı olması
Kitap, sözlük gibi basılı materyallerin kalıcı öğrenmeye katkı sağlaması	Teknoloji konusunda kendilerini yeterince geliştirememiş öğretim elemanlarının dersleri sadece kitaba dayalı yürütmesi	Öğrenen özerkliğine büyük katkı sağlaması	Yeterince bilinçli olmayan öğrencilerin elde ettikleri özerkliği boşa geçirecek zaman olarak algılamaları
Ölçme ve değerlendirmede farklı dil becerilerini ölçebilecek esnekliğe sahip olması	Öğrencinin önyargılarının da etkisiyle konuşma gibi beceri ölçmeye yönelik sınavlara karşı korku geliştirmesi	Çevrimiçi sınavlarla öğrencilere istedikleri anda sınavı başlatma serbestisi sağlaması	Ölçme ve değerlendirmede farklı dil becerilerinin ölçülmesine yönelik sınırlı bir alan tanınması
Öğrencinin anlayamadığı konuları hususları hocaya veya yanındaki arkadaşına ders esnasında veya aralarında sorabilmesi	Öğrencinin anlaşılmayan hususlara ilişkin fazla soru sormasının onu küçük düşüreceğini hissetmesi	Öğrencinin sisteme kayıtlı olan dersi daha iyi anlayabilmek için ihtiyaç duyduğu kadar ileri geri sarabilmesi	Aynı dersi defalarca dinleyebilme özgürlüğüne alışan öğrencinin yüz yüze derslerde hayal kırıklığı yaşayabilmesi
Öğrencinin ders esnasında öğretmeni alanında yetkin birisi önünde görmesi	Öğrencilerin öğretmene bütün dil öğrenme süreci boyunca aşırı bağlı kalması	Aynı anda pek çok kaynağa ve materyale erişim olanağı vermesi	Sosyal medya gibi dikkat dağıtıcı unsurların öğrencilere bilgisayar başındayken odaklanma sorunu yaşatmaları
Dil öğrenme süreci esnasında öğrenciler arasında işbirliğine ve yardımlaşmaya uygun zemin hazırlaması	Bir öğrencinin dil dersine karşı olan önyargısının diğer öğrencileri etkileyebiliyor olması	Hem senkron hem asenkron ders gibi farklı varyasyonlarının uygulanabilir olması	İyi planlanıp programlanmamış uygulamaların verilmek istenen dil becerilerinin tamamını kapsamaması
Okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört temel beceriye belli oranlarda odaklanma imkânı vermesi	Hocanın bazı durumlarda beceri çalışması yerine sınıfın da seviyesinin düşüklüğü nedeniyle daha çok dilbilgisine odaklanması	Teknolojinin nimetlerinden faydalanma noktasında önemli bir farkındalık ve teşvik oluşturması	Sayısal uçurum gerçeğinin öğrencilerin internete erişimi noktasında eşitsizlikler doğurması
Öğrencilere programlı bir eğitim sunulması	Öğrencilerin isteksizliklerinin hocayı da etkilemesi	Geniş kitlelere kolaylıkla ulaşılabilir olması	Nüfus arttıkça bire bir etkileşim ve iletişim olanağının azalması
Kitap ve materyal seçeneğinin çok olması	Hocaların basılı materyallerle yetinmeyi seçip teknolojiye yeterince eğilim göstermemeleri	Zaman ve mekân mefhumunu ortadan kaldırması	Okul ve sınıf sistemine alışmış öğrencilerin bu uygulamaya ders önemi ve değeri vermemesi
Hocaların öğrencilerden doğrudan cevap ve dönüt alabilmesi	Öğrencilerin derse olan ilgilerini yitirip derse yeterince katılım sağlamaması	Yeni ve gelişmeye açık bir sistem olması	Bilinmeyenlerinin çok olması
Hocaların öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla ilgili daha doğru fikirler geliştirebilmesi ve ders sürecinde bu farklılıkları dikkate alabilmesi	Yıllardır yüz yüze İngilizce eğitimi veren hocaların belirli bir tarz geliştirip öğrenci odaklı eğitim konusunda zaaf göstermeleri	Canlı ders, düzenli hoca-öğrenci buluşmaları gibi artı etkinliklerle desteklenirse hocaların öğrencilerini daha yakından tanımasına olanak vermesi	Bireysel farklılıkları belirleme ve dikkate alma noktasında mekân ve nüfus açısından uygulanabilir düzeyde çok elverişli bir ortam sağlayamaması

Kaynak: Yaman, İ. (2015). Üniversitelerde zorunlu İngilizce (5i) derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin artı ve eksileri. *Turkish Studies*, 10 (7), 967-984.

Artık farklı düzeylerdeki yabancı dil öğretiminin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmekte olduğunu ifade eden Yaman (2015), üniversite düzeyindeki yabancı dil öğretiminin çoğunlukla Uzaktan Eğitim Merkezleri aracılığıyla yürütüldüğünü belirtmiştir.

1980’li yıllardan itibaren internetin kullanılması ve 1990’lı yıllarda internet tabanlı dil öğretimi uygulamalarının başlamasıyla dil öğretime ilişkin e-öğrenme platformları, Web 2.0 teknolojileri ve çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenmek hız kazanmıştır (Petersen, 2014). Öğretimdeki yeni yaklaşımlar ile son teknolojinin aktif bir şekilde birleşerek yabancı dil eğitime elverişli bir ortam oluşturmasının hem günümüzde hem de gelecek yıllar için bilgisayar destekli dil eğitimi kaçınılmaz hale getirdiği aşîkârdır (Cangil, 1999; Warschauer, 2002; Young, 2003; Thorne, Reinhardt ve Golombek, 2008). Bu bakımdan Schulze ve Scholz (2018) son zamanlarda çevrimiçi dil derslerine daha yüksek ölçüde bir eğîlim olduğunu belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrencilere sosyal açıdan ve öğrenme açısından etkileşim imkânı sağlaması, öğrencilerin eğitime daha geniş çapta erişim olanağı bulabilmeleri ve daha büyük sınıflarda kişiselleştirilmiş eğitim verilebilmesi bu durumun nedenleri olarak gösterilebilir. Fakat dil yeterliliğine sahip olabilmek için gereken bilgi ve becerilerin karmaşık bir yapıda olması sebebiyle uzaktan eğitimle öğrenilmesi en zor derslerden birinin yabancı dil dersleri olduğu görülmektedir (Hurd, 2006).

Uzaktan eğitim programlarının gerekliliklerinin yüz yüze eğitime göre farklılık göstermesinden dolayı yükseköğretimde de üniversitelerin kurumsal anlamda veya öğretim elemanlarınca klasik planlamaların dışında çalışmalar yapmaları gereklidir. Yükseköğretim kurumları çalışmalarını uygun bir şekilde ve vaktinde yapamadıklarında harekete geçme zamanı geldiğinde çeşitli problemlere maruz kalmaktadırlar (Bilgiç ve Tüzün, 2015).

2020 yılının Mart ayında Türkiye’ye de kendini gösteren Covid-19’un pandemi olarak duyurulması çoğu ülkenin uzaktan öğretime yönelmesine zemin hazırlamıştır (Huber ve Helm, 2020). Zira toplumların gelişiminde son derece önemli olan eğitimin kesintiye uğramadan sürdürülmesi gereğı ortaya çıkmıştır. Bu tür toplumsal problemler eğitim ve öğretim uygulamalarında değişiklikler yapılmasını gerektirebilmektedir. Bu sorunları çözüme kavuşturabilmek adına yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime doğru bir eğîlim hareketi baş göstermiştir (Karatepe vd., 2020).

Murphy'nin (2020) "acil durum elektronik öğrenme" olarak isimlendirdiği bu geçiş evresinde öğretmenler, öğrenciler ve veliler çevrimiçi bağlantı kurabilmek için o süreçte sahip oldukları teknolojik imkânlardan yararlanmaya çalışmışlardır. Okul ortamındaki yüz yüze uygulamaların birkaç gün içinde internet ortamına uyarlanmasına ilişkin hazırlıklar yapılmıştır. Bu durumda dijital teknolojiye maruz kalarak "dijital göçmen" haline gelen öğretmenler, bir an önce yeni sisteme adapte olarak uzaktan eğitimin idaresini ele alma gerekliliğiyle karşı karşıya kalmışlardır (Kıraç, 2020).

Şahin (2018) yüz yüze sınıflarda öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye gerçekten ihtiyaç duymamaları, okullardaki derslerde teorik bilgilere uygulamadan daha çok ağırlık verilmesi ile dilin doğal akışıyla değil, kural ezberleterek öğretilmeye çalışılması gibi bazı sorunların yaşandığını vurgulamıştır. Ayrıca British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın (British Council ve TEPAV, 2013) araştırmasında okullarda öğretmen merkezli bir ders ortamı olması, ders kitaplarındaki içeriğin dışına çıkılmaması nedeniyle öğrencilere özgün konuşma olanağı sağlanmayıp bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi gibi sorunlar belirtilmiştir.

Planlı olarak yürütülen yüz yüze yabancı dil öğretiminde bile yukarıda aktarıldığı gibi birtakım sorunlar bulunmakla birlikte, acil çözüm gerektiren Covid-19 sürecinde koşulların zorlaşması sebebiyle okullarda yüz yüze yapılan etkinliklerin tamamının bilgisayar ortamına yansıtılamaması olası bir durumdur (Tümen Akyıldız, 2020). Bu zorlu süreçten ders olarak olayları artıları ve eksileriyle inceleyerek (Costello vd., 2020) yeni düzenlemeler yapmak oldukça önemlidir. Esasen salgın nedeniyle adım atılan uzaktan eğitim, çok sayıda avantajı olan bir sistemdir. Öyleyse bu durumun olumsuz yönlerini bertaraf ederek, olumlu yönlerinden yararlanmak yerinde olacaktır (Eren, 2020).

Bu araştırmanın çıkış noktası, Covid-19 salgınının yayılmasını engellemek için alınan önlemler çerçevesinde Türkiye'deki üniversitelerin 2020'de Mart ayı itibarıyla çok kısa bir sürede yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmiş olmalarıdır. Dolayısı ile bu araştırma; bu büyük dönüşüm sürecinin merkezinde yer alan öğretim elemanları ile öğrencilerin uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin olumlu ve olumsuz birçok yönden mercek altına alınmasını, ortaya çıkan sonuçların bundan sonraki uzaktan eğitim uygulamalarının niteliğine katkıda bulunmasını amaçlamaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırma konusu ile benzer yönleri olan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar iki alt bölüm halinde sunulmuştur.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Covid-19 sürecindeki radikal değişikliklerden oldukça etkilenen eğitim kurumlarının internet temelli uzaktan eğitim faaliyetlerine ağırlık vermesi bağlamında Dolmacı ve Dolmacı (2020) yapmış oldukları araştırmada yükseköğretimde senkron eğitimle gerçekleşen yabancı dil öğretimine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2019-2020 akademik yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde yabancı dil yüksekokuluna bağlı hazırlık biriminde çalışmış olan 10 öğretim elemanı katılmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacılar tarafından düzenlenmiş açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda görüşlerin senkron eğitimin zaman ve mekân bakımından esneklik tanınması, çeşitli materyallere ulaşmanın kolay olması, sınıf ortamındaki baskıyı engellemesi, otorite sorunlarının olmaması açısından olumlu yanları olduğu yönünde toplandığı saptanmıştır. Buna karşın öğrencilerle bireysel iletişim, göz teması ve beden dili kullanabilme, öğrencilerin derse etkin katılımı ve motive olmada kolaylık ve ölçme değerlendirme gibi olumlu yanları olması nedeniyle yüz yüze eğitimin daha verimli olduğu ortaya konmuştur.

Zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilen Covid-19 sürecinde yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarının nitel yöntemle değerlendirilmesini amaçladıkları araştırmada Akdemir ve Kılıç (2020), durum çalışması desenini kullanmıştır. Çalışmaya 54 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yapılmış, veri analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde olumsuz tecrübeler edindikleri, motivasyonlarının ve uzaktan eğitimin akademik beklentilerini karşılamadaki yetersizliği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tümen Akyıldız (2020) çalışmasında Covid-19 pandemisinde okulların acil durum çözümü olarak uzaktan eğitim ile uyguladıkları yabancı dil öğretiminde bazı problemlerin görüldüğünü belirtmiştir. Buradan yola çıkarak İngilizce öğretmenlerinin salgın ile gelen uzaktan eğitim faaliyetlerini, süreçte yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirtmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel yöntem kullanılarak ve odak grup tartışması esas alınarak yürütülmüştür. Örneklem, salgın sürecinde Elazığ'da ortaokullarda görev yapan 6 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma sonuçları; Covid-19 sürecinde öğretmenden, öğrenciden, teknolojiden ve veliden dolayı bazı sorunların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin çözüm niteliğindeki önerilerinden bazıları şunlardır: Öğretmenler uzaktan eğitim ve teknolojiyi kullanmaya yönelik eğitimlerden destek almalıdır, etkileşime dayalı öğretim yöntemleri kullanılmalı ve ders saatlerinin sayısında artış olmalıdır, öğrenciler teknolojiden öğrenme amaçlı yararlanmaları için yönlendirilmelidir, öğrencilere bireysel öğrenme becerileri konusunda destek verilmeli ve onların motive olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca velilere uzaktan eğitime ilişkin bilgilendirmeler yapılmalı, toplumsal eşitliğin sağlanması açısından teknolojik destek gereksinimi olan öğretmen ve öğrencilere yardımda bulunulmalıdır.

Çok (2021), uzaktan eğitime acilen geçilen Covid-19 sürecinde öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ve yüzleştikleri engelleri belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında genel tarama modeli kullanmıştır. Çalışmaya Van Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 381 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek için 36 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engelleri tespit etmek için ise Almanthari vd. (2020) tarafından İngilizce dilinde 21 maddeden oluşan “Uzaktan eğitimde karşılaşılan engeller” anketi Türkçe’ye çevrilerek uzman görüşleriyle 25 maddeye yükseltilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri, çalıştıkları eğitim kurumunun kademesi, mobil araçlar ve Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) kullanmaları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Uzmanlık alanları, çalışma süreleri, evde internet bağlantısı ve kendi bilgisayarlarının olması, uzaktan eğitime yönelik eğitim almış olmaları, canlı sınıf teknolojisi ve Zoom kullanmaları yönlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin materyaller ve uzaktan eğitimde kendilerine olan güvenleri konusunda çok üst düzeyde engeller ortaya çıkmıştır. Her

derse materyal hazırlığı, öğrenciyi değerlendirme ve Covid-19'dan önce uzaktan eğitim deneyimlerinin olmamasından dolayı duyulan pişmanlık yüksek düzeyde engeller olarak belirlenmiştir. Derslerde kullanılan içerik ve okul ile ilgili orta düzeyde engeller olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki durumunun ve öğretmenlerin uzaktan eğitim yeterliklerinin ise düşük düzeyde engeller olduğu ortaya konmuştur.

Sekreter, İpekçi Çetin ve Kaya Samut (2021) yürütmüş oldukları çalışmayı Türkiye'deki üniversitelerin Covid-19 pandemisiyle gelen uzaktan eğitime ani geçiş deneyimini 84 üniversitede görev yapan 744 öğretim elemanının yanıtladıkları 20 maddeden oluşan anket yoluyla değerlendirmişlerdir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime geçiş süreci ile ilgili görüş ve önerilerinin alındığı çalışmanın sonucunda üniversitenin türü, uzaktan eğitime ilişkin deneyime sahip olma, yaş gibi değişkenlerin öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının pandemi sonrasında da uzaktan eğitimin yükseköğretimde yoğun bir şekilde kullanılmaya devam edeceği görüşünü bildirdikleri belirlenmiştir. Böylece gelecekte uzaktan eğitimden daha fazla verim alabilmek için sahip olunan deneyimlerden istifade edilerek gerekli müdahalelerde bulunulmasının elzem olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Bay, Karataş ve Üstün (2021) yükseköğretim hazırlık sınıfında yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları uzaktan eğitim tecrübelerini, uzaktan eğitime yönelik algıları ile uzaktan eğitimi teknolojik açıdan araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma fenomenolojik nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş, örneklem ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve yüz yüze görüşme yapılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda uzaktan eğitimin ev koşullarının rahat olması ve sağladığı imkânlar açısından avantajlı olmasına karşın, evde konsantre olmayı engelleyen unsurların motivasyon problemlerine yol açmasından dolayı dezavantajlı olduğu ortaya konulmuştur.

Doğan vd., (2022) araştırmasında Covid-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitimin aniden kesintiye uğraması ve eğitimin uzaktan eğitime doğru evrilmesinin birçok zorluğu da beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Bursa Uludağ

Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'na bağlı olarak Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce hazırlık sınıflarında bir yıl süreyle uzaktan eğitime tabi tutulan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. 321 öğrencinin katıldığı çalışmada nitel yöntem ile betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılarak Kışla'nın (2016) geliştirdiği “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin geliştirdikleri tutumlarının cinsiyet, yaş ve okuduğu bölüm faktörleri ile uzaktan eğitimde kullandıkları araçlar açısından farklılık görülüp görülmediğine bakılmıştır. Araştırmada bu faktörler ve öğrencilerin tutumları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Covid-19 pandemisinin tüm dünyada üniversiteler ve diğer öğretim kademelerindeki okulların kapanmasının akabinde eğitimin bilgisayar ortamına taşınmasıyla öğretimin keskin bir dönüşüme uğradığını belirttiği araştırmasında Famularsih (2020) bu durumun yabancı dil olarak öğretilen İngilizce derslerine de yansıdığına dikkat çekmiştir. Katılımcılar Endonezya'nın Salatiga şehrindeki bir üniversitede İngilizce bölümünde öğrenim gören 35 öğrenciden oluşmuştur. 4'lü likert ölçeğini içeren anket ve yarı yapılandırılmış soruları içeren görüşme yönteminin kullanıldığı nitel çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin çoğunun bu acil durumda uygulanan çevrimiçi öğretimin İngilizce öğrenmede etkili ve verimli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Buna karşın öğrencilerin; internet bağlantısının yavaş olması, öğrencilere çok görev verilmesi, her materyalin internet ortamında öğretim için uygun olmaması ve öğretim elemanı ile öğrencilerin iletişim eksikliği olmasının İngilizce dersinde çevrimiçi öğrenmeyi kullanmayı engellediğini düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca pandemi sürecinde öğrenciler tarafından en çok sevilen çevrimiçi öğrenme uygulamasının az internet tüketmesiyle kotalarından tasarruf edebilmelerinden dolayı WhatsApp olduğu belirlenmiştir.

Fansury vd.'nin (2020) çalışmasında, devam etmekte olan Covid-19 salgınında YouTube, Facebook ve TV yayınları gibi kanalların ya da öğretmen tarafından hazırlanan eğitsel videoların İngilizce öğretiminde dijital içerik olarak kullanılmasının

öğrencilerin etkili öğrenmesine imkân tanınmasının beklendiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda amaç, dijital içeriğin nasıl kullanılacağını tespit etmek ve dijital içeriğin öğrenci motivasyonunu ve sağlanan materyale yönelik ilgisini artırıp arttırmadığını ortaya koymaktır. Amaçlı örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmaya Endonezya'daki Güney Sulawesi bölgesinin Makassar şehrindeki farklı okullardan 50 öğrenci ve 20 öğretmen katılmıştır. Veri toplama sürecinde anket ve görüşmenin kullanıldığı araştırmada karma yöntem olan çeşitleme (triangulation) deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada, İngilizce öğretiminde dijital içerik kullanılmasının, öğrencilerin materyalleri anlamalarına oldukça yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Dahası, pandemi koşullarındaki öğrenme sürecinde dijital içerik kullanımının öğrencileri birbirleriyle doğrudan temas kurmaktan kurtaran bir yol olduğu, kullanımının daha esnek olduğu ve kısıtlama olmaksızın erişim sağlanabildiğini ve sağlanan materyalin öğrencilerde ilgi uyandırmak için tasarlanmasından dolayı öğrenci motivasyonunu da yükselttiği saptanmıştır. Ancak, dijital içerik kullanımının internet kaynaklarının ağ ve veri paketi bakımından sınırlı olması ile bütün öğrencilerin bu içeriklerden faydalanmasından alıkoyabilmesi gibi zayıf yönlerinin de olduğu belirlenmiştir.

Covid-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla çok sayıda eğitim kurumunun çeşitli öğretim yöntemlerini internet ortamına uyarlamakta olduğunu belirten Rineks ve Muslim'in (2020) yapmış oldukları çalışmada amaç, yabancı dil İngilizce eğitimi gören üniversite öğrencilerinin senkron öğretim ortamında tartışma yönteminin kullanmadaki algı düzeyleri ile yaşadıkları zorlukları belirlemektir. Araştırma nitel desen ile oluşturularak yöntem olarak durum çalışması kullanılmıştır. Örneklem Endonezya'nın Bandung şehrinde bir devlet üniversitesinde İngilizce eğitimi çalışma programında eğitim alan 5 yüksek lisans öğrencisinden oluşmuştur. Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin senkron derslerde kullanılan tartışma yönteminin; görevlere ilişkin görüşme ve görev planlama, fikir paylaşımı ve soru cevaplamanın kolaylığı gibi olumlu yönleri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca senkron ders ortamının ve öğretim elemanının sağladığı etkileşim olanağıyla sosyal destek alabildikleri gibi, eleştirel düşünme ve yazma becerilerini de geliştirmişlerdir. Ancak internet bağlantısının zayıflığı ve görevlerin yanlış anlaşılmasının öğrencilerin yaşadıkları zorluklar olduğu saptanmıştır.

Zou, Li ve Jin (2021) Çin Halk Cumhuriyetinin Hubei eyaletine bağlı olan Wuhan' da yükseköğretimde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Covid-19 salgın süreci boyunca gerçekleştirilen çevrimiçi İngilizce öğretimine yönelik hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi ve yaşadıkları zorlukları belirlemeyi amaçladıkları bir araştırma yapmıştır. 12 üniversiteden 2310 üniversite öğrencisi ve 149 İngilizce öğretim elemanının katıldığı çalışmada nicel yöntem kullanılmış, öğretim elemanları ve öğrencilere önceki çalışmalardan uyarlanan Çince dilinde hazırlanmış iki ayrı hazırbulunuşluk ölçeği uygulanmıştır. Daha kapsamlı bilgi elde edilebilmesi için 5 yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Nicel araştırmanın sonucunda 5 üzerinden değerlendirilmiş olan öğrencilerde oran 3.68, öğretim elemanlarında 3.70 olarak bulunmuştur. Bu durum, iki grubun da Covid-19 pandemisi ile yükseköğretimde çevrimiçi İngilizce eğitime acil geçiş için hazır olma düzeyinin biraz düşük olduğunu göstermiştir. Nitel araştırma sonucunda ise öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların; en çok teknik zorluklar olmak üzere, öğrenme süreci ve öğrenme ortamı ile ilgili zorluklar, öz denetim, verimlilik ve sağlık kaygısı olmak üzere 6 kategoride toplandığı saptanmıştır. Öğretim elemanlarının ise en çok öğrencilerin çevrimiçi derslere girmemelerinin yaşattığı hayal kırıklığı gibi pedagojik zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunun pandemiden sonraki süreçte çevrimiçi ya da hibrit eğitimle İngilizce öğretme ya da öğrenmeye devam etmeye istekli olduğunu bildirmesinden dolayı, araştırma üzerinden kurumların çevrimiçi İngilizce eğitiminin gelişimini desteklemeyi sürdürmeleri gerekliliği vurgulanmıştır. Çevrimiçi dersleri başlatmadan önce teknik engelleri kaldırmak ve iki grubun da hazırlık düzeylerinin değerlendirilmesi, kurumların öğretim elemanlarına pedagojik konularda eğitimler düzenlemesi, öğretim elemanlarının çevrimiçi derslerde öğrenci katılımı ve iletişim kurma hususlarını dikkate almaları önerilen diğer noktalardır.

Jebbour (2022) okulların kapatılmasına yol açan Covid-19 salgın sürecindeki tek çözüm yolu olan uzaktan eğitime beklenmedik geçiş deneyimini öğretim elemanlarının bakış açısıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının çevrimiçi derslerdeki tecrübelerini açığa çıkarmak için fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Veri toplama sürecinde e-posta aracılığıyla görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmada Faslı 20 erkek öğretim elemanı yer almıştır. Amaçlı

örnekleme ile ulaşılan öğretim elemanları, çalışmaya yedi haftalık bir uzaktan İngilizce eğitimi uygulama döneminin tamamlanmasından sonra katılmıştır. Veri analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitimin zaman ve öğretme-öğrenme hızı yönünden esnekliğe sahip olduğu ve öğrenci-içerik etkileşimini arttırma olanağı sağlamış olmasına rağmen, öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yeterli altyapıya sahip olmadıkları ve öğrencilerin derslere katılımı açısından da eksikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerine yanıt bulabilmek için kullanılan yöntem ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi başlıkları altında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal yaşam sürecindeki olgulara yoğunlaşan ve bu olguları değiştirmeden araştırma çabasında olan (Maxwell, 2008) nitel araştırma yönteminde, insan hayatının çok yönlü ve karmaşık tabiatını ortaya koyan farklı bakış açıları bulunmaktadır (Kitzinger, 1995). Gerçek olayları detaylı bir şekilde inceleyerek aydınlatmanın karmaşık olması ve problemleri gitgide değişik bir açıdan algılamak (Denzin ve Lincoln, 2008a) nitel araştırmanın dinamizmini göstermektedir. Etnometodoloji (kültür analizleri), fenomenoloji (olgubilim) ve durum çalışmaları, eylem araştırmaları ve kuram oluşturma gibi pek çok yaklaşımı içine alan nitel araştırmalar sayesinde insana özgü olay ve olgular kendi koşulları içinde derinlemesine anlaşılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1997). Bu olay ve olguların anlaşılması için, insanların deneyimleri ve bu deneyimlerin onların üzerindeki etkisi baz alınmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).

Dolayısı ile bu çalışma, güncel bir durum olan Covid-19 salgınıyla beraber acilen uygulanan uzaktan eğitimin doğal ortamında olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılmasına yönelik bir sürecin incelendiği nitel araştırma yaklaşımı temele alınarak tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Burada asıl amaç genellemelere ulaşmaktan ziyade, söz konusu olan durumu betimlemek ve keşfetmektir. Durum çalışması deseni, farklı disiplinlerde farklı şeyleri ifade etmek için kullanılır ve bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir. Durum çalışması, görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin derinine inerek boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013). Durum çalışması

deseninde bir duruma ilişkin faktörler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada ise üniversitede yabancı dil (İngilizce) derslerinden sorumlu öğretim elemanlarının ve aynı üniversitede yabancı dil (İngilizce) eğitimi gören öğrencilerin Covid-19 pandemisindeki uzaktan eğitim deneyimlerinin kendi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma deseni olarak, hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bakımından “bütüncül çoklu durum deseni” tercih edilmiştir. Bu desende birden çok kendi başına bütüncül olarak değerlendirilebilecek durumlar söz konusudur. Her durum kendi içinde bütüncül bir şekilde incelenir, daha sonra durumlar birbirleriyle kıyaslanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004; Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada da öncelikle öğretim elemanı ve öğrencilerin uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin görüşleri kendi içinde derinlemesine incelenmiş, sonra bu görüşler birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmanın amacı yakın özelliklerdeki bireyler, gruplar veya durumlar üzerinden genellemeler yapılması değildir (Bogdan ve Biklen, 1992). Belirli bir örneklemin tümünden veri toplanmasının imkânsız olduğu durumlarda örnekleme kullanılır. Belirlenmiş bir örneklemin ayrıntılarına odaklanan nitel çalışmada, araştırılan konunun en iyi biçimde açıklanmasına imkân sağlayacak ve çalışmaya ait problemin çözümüne en faydalı olacak örneklerle erişilmeye çalışılır (Baltacı, 2018).

Örneklem seçiminde nitel araştırmanın doğasına uygun olan amaçlı örnekleme yöntemleri, kapsamlı bilgi alınabileceği düşünülen durumların ayrıntıya girerek araştırılmasına olanak tanımaktadır (Patton, 1987). Araştırmanın amacına uygun olan öğretim elemanlarına ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ve “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemede araştırmacı kendisine yakın olan ve erişmesi kolay olan bir durumu seçtiği için, bu yöntem araştırmanın daha hızlı ve pratik olmasına olanak tanır. Bir diğer örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme, önceden tespit edilen ölçütler çerçevesindeki koşulları karşılayabilecek örneklemin seçilerek durumların

çalışılmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğrencilere ulaşmada ise “kartopu örnekleme” ve “ölçüt örnekleme” yöntemleri kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, doyurucu ölçüde bilgi elde edilebileceği öngörülen kişilere ulaşmak amacıyla kullanılan etkili bir yöntemdir (Creswell, 2013). Bu yöntemde araştırmacı, araştıracağı konuda yetkinliği olan bireylere “Kimlerle görüşmeye başlamalıyım?” gibi sorular sorarak diğer katılımcılara ulaşma çabasında olur (Flick, 2014). Daha nitelikli bilgi alınabilecek öğrencilere kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesi’nde Yabancı Diller Yüksekokulu’na bağlı olarak farklı fakültelerde lisans düzeyinde yabancı dil İngilizce eğitimi veren 10 öğretim elemanı ve yine Balıkesir Üniversitesi’nde öğrenim gören 16 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Öğretim elemanı ve öğrenciler ayrı bölüm ve sınıflardan seçilmiştir.

Daha önce uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğretim elemanları ve öğrencilerin deneyimleri Covid-19 pandemisi ile başlamıştır. Her iki grubun da 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde uygulanan asenkron eğitimde kullanılmış olan Balıkesir Üniversitesi UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) platformu ile 2020-2021 akademik yılı güz döneminde geçilen senkron eğitimde kullanılmış olan Microsoft Teams platformunu tecrübe etmiş olmaları ölçüt örneklemeye temel oluşturmuştur.

Çizelge 2’de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanları ve öğrencilere ait tanımlayıcı bilgiler sunulmuştur.

Çizelge 2. Araştırmada Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Elemanları ve Öğrencilere İlişkin Özellikler

Öğretim Elemanları				Öğrenciler			
		f	%			f	%
Cinsiyet	Kadın	3	30	Cinsiyet	Kadın	10	62,5
	Erkek	7	70		Erkek	6	37,5
Mesleki	10 yıl ve altı	3	30	Sınıf	2. sınıf	1	6,25
Kıdem	11-15 yıl	5	50		3. sınıf	6	37,5
Yılı	16 yıl ve üzeri	2	20		4. sınıf	9	56,25
Eğitim Durumu	Lisans/ Yüksek Lisans	5	50	İngilizce Eğitim Alma Süresi	10 yıl ve altı	1	6,25
	Doktora	5	50		11-15 yıl	15	93,75
Girdiği Dersler	5i (ortak zorunlu yabancı dil)	2	20	Derslere Katıldığı Yerleşim Yeri	İl merkezi	11	68,75
	Mesleki yabancı dil	1	10		İlçe merkezi	4	25
	5i ve mesleki yabancı dil	7	70		Diğer	1	6,25
				Uzaktan Eğitim Öncesinde İngilizce Bilgisi Yeterliliği	Yeterli	9	56,25
					Yeterli değil	7	43,75

Çalışma grubunda çoğunluğun erkek olduğu öğretim elemanlarının mesleki kıdem yılı daha çok 11-15 yıl aralığındadır. Yarısi lisans ve yüksek lisans düzeyinde, diğer yarısi ise doktora düzeyinde eğitim durumuna sahiptir. 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde ve 2020-2021 akademik yılı güz döneminde öğretim elemanlarının yarısından fazlası hem 5i (zorunlu ortak yabancı dil) İngilizce, hem de mesleki yabancı dil derslerine girmiştir. Az sayıda öğretim elemanı sadece 5i İngilizce dersine girmiş olmakla beraber, yalnızca bir öğretim elemanı ise sadece mesleki yabancı dil dersinden sorumlu olmuştur.

Çoğunun kadınlardan oluştuğu öğrencilerin ise yarısından fazlası 4. sınıf, yarısına yakını 3. sınıf, yalnızca bir öğrenci ise 2. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin İngilizce eğitim geçmişine bakıldığında tamamına yakınının 11-15 yıl aralığında, yalnızca bir öğrencinin 10 yılın altında İngilizce öğrenim geçmişi bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğu senkron ve asenkron eğitime il merkezinden, dörtte biri ilçe merkezinden, yalnızca bir öğrenci ise ilçeden daha küçük bir yerleşim yerinden katılmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası uzaktan eğitimden önceki yüz yüze eğitim sürecinde okuldaki dersler için yeterli düzeyde İngilizce bilgisine sahip olduklarını, yarısına yakını ise yeterli düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Nitel araştırmada görüşme, etkili ve verimli bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (TDK, 2022) “görüşme” kelimesi; “mülakat” ve “müzakere” kelimeleriyle tanımlanmaktadır.

Duyguları ve düşünceleri yere, zamana ve kişiye göre değişen insanların bu duygu ve düşüncelerin nedenlerinin ya da bir konudaki görüşlerinin daha derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenebilmesi için izlenecek en uygun yol, o kişiden bilgi edinmektir. Araştırmacı, araştırdığı konuyla bağlantılı olarak önceden düzenlediği sorular doğrultusunda ya da o anda yönelttiği amaçlı sorular ile hedef kişinin görüşlerini belli bir düzen içinde öğrenip, tanımlar (Türnüklü, 2000). Bu bağlamda görüşme (mülakat); görüşmeyi yapan araştırmacı ile hedef kişi arasında, o kişinin bir konudaki görüşünü, ilgisini, tutum ve davranışlarını gün ışığına çıkarmayı sağlayan sosyal ortamı meydana getirmek şeklinde açıklanabilir (Dellman, 1978).

Görüşme tekniğindeki asıl amaç bir hipotezi test etmenin aksine, bireylerin tecrübelerini ve bu tecrübeleri nasıl algıladıklarını onların öykülerine, yorumlarına ve betimlemelerine yoğunlaşarak anlama çabası içinde olmaktır (Seidman, 1991). Araştırmayı yapan kişi, görüşme yöntemi aracılığıyla görüştüğü kişinin iç dünyasına ulaşarak olayların onun bakış açısıyla nasıl görüldüğünü anlayıp değerlendirmeye çalışır (Patton, 1987). Ayrıca birçok kişi düşüncelerini yazılı olarak anlatmaktansa, sözlü olarak anlatmayı tercih etmektedir. Bu durum, sözlü anlatımın yanlış anlaşılmayı asgari seviyeye indirebilmesinden, konuşurken ek açıklamalar yapabilme olanağının bulunmasından ve görüşmenin yazılı anlatıma göre daha az zaman almasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle insanların belirli konulara ilişkin bilgi, görüş, tutum ve davranışları ile bunların olası sebeplerini saptamada görüşme tekniği, amaca giden en kestirme yoldur (Karasar, 2002). Görüşme tekniği ile; diğer veri toplama tekniklerinden yeterli derecede edinilemeyen gizli, kişiye özel pek çok bilgiye erişilerek (Kvale, 1996) kişilerin davranış ve düşüncelerinin arkasındaki nedenler onların kendi açıklamalarıyla daha bütüncül bir şekilde anlaşılabilir (Seidman, 1991). Bundan dolayı, eğer bireylerin toplumsal gerçeklikle ilgili zihinlerinde yer etmiş deneyimler, kavramlar, algı ve duygular incelenmek isteniyorsa, izlenecek tek yol, hatta en iyi yol bu bireylere görüşme tekniğini uygulamaktır (Mason, 1996).

Katılımcı sayısı bakımından ele alındığında bireysel yapılan görüşmelerde görüşmeci ve kaynak kişi (görüşme yapılan kişi) aynı ortamda yalnız başına bulunmaktadır. Grup görüşmelerinde ise çok sayıda kaynak kişi araştırma konusunu hep birlikte ele alırlar. Ancak kişiye özel, saklı bilgiler bireysel olarak yürütülen görüşmelerden daha çok elde edilebildiği için, araştırmalarda bireysel görüşme tekniğinden yararlanmak daha sağlıklıdır (Karasar, 2002; Kuş, 2009; Balcı, 2013).

Görüşme tekniğini uygulama sürecinde kullanmak üzere yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmış olması araştırmanın amacı doğrultusunda oldukça etkilidir (Balcı, 2013; Büyüköztürk vd., 2014). Ancak görüşmeyi uygulamadaki esneklik bakımından yarı yapılandırılmış görüşme; kaynak kişiye büyük bir yargı serbestliği tanıyan, şahsi düşüncelerinin derinine inebilme olanağı tanıyan bir görüşme çeşididir. Görüşmeden önce ana hatlarıyla hazırlanan sorulara ek olarak, görüşme esnasında yeni sorulara da yer verilebilir. Bu açıdan

bakıldığında yarı yapılandırılmış görüşme en iyi görüşme biçimidir (Karasar, 2002; Balci, 2013).

Bu açıklamalardan hareketle, yapılan araştırmada ana ve alt problemlere yanıt aramak amacı ile görüşme tekniğinden yararlanılmış, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Görüşme formları geliştirilirken ilk önce yükseköğretim kademesi yabancı dil öğretiminde senkron ve asenkron eğitim, öğretim elemanı ve öğrenci boyutları ile alanyazındaki açıklamalar esas alınmıştır. Daha sonra görüşme formlarındaki sorular öğretim elemanları ve öğrenciler için ayrı ayrı oluşturularak, araştırmanın amacına yönelik açık uçlu görüşme sorularını içeren bir form şeklinde düzenlenmiştir. Düzenlenen yarı yapılandırılmış öğretim elemanı ve öğrenci görüşme formlarında alternatif sorular ve sondalar yer almıştır. Sondalar, görüşülen kişinin bir soruya daha ayrıntılı cevap vermesine yardımcı olan ek sorulardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde çalışma grubuna ait demografik sorular, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almıştır. Görüşme soruları eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca uzaktan eğitim alanında uzman bir öğretim üyesinin de görüşleri alınmıştır. Uzman öğretim üyelerinden görüşme formlarındaki soruların sıralaması, ifade şekli, içeriği ve amaca uygunluğu bakımından dönütler alınmıştır. Bu dönütlerin sonrasında, danışman öğretim üyesi ile birlikte gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla görüşme soruları son halini almıştır.

Soruların amaca yönelik, açık ve anlaşılır olup olmadığını tespit etmek için iki öğretim elemanı ve dört öğrenci ile ön görüşmeler yapılmıştır. Bu deneme görüşmeleri Covid-19 pandemisi nedeniyle Zoom platformu üzerinden çevrimiçi ortamda görüntülü olarak ve kayıt altına alınarak yapılmıştır. Araştırmacı görüşmeyi başlatmadan önce, katılımcılara araştırmanın amacını ve verilerin güvenilir bir şekilde toplanabilmesi için görüşme süresince görüntü ve ses kaydının yapılacağını açıklayarak onlardan izin almıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı ve bireysel olarak gerçekleştirilmiş, daha sonra anlaşılmayan soru ve açıklamalar yeniden düzenlenerek görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Öğretim elemanı ve öğrenci görüşme formları EK-1 ve EK-2’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Görüşme formlarının hazırlanmasından sonraki süreçte, 10 öğretim elemanı ve 16 öğrenci ile asıl görüşmeler için randevu alınmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı ve bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı Covid-19 salgını nedeniyle Zoom platformu üzerinden çevrimiçi ortamda görüntülü olarak ve kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde, katılımcılara görüşmenin amacı açıklanmış ve katılımcıların görüşlerini açık bir anlatımla çekinmeden dile getirmelerinin araştırmaya büyük yarar sağlayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca zamanı verimli kullanabilmek ve veri kaybını önlemek için görüşme süresince görüntü ve ses kaydının yapılacağı açıklanarak kendilerinden izin alınmıştır. Sorular her katılımcıya aynı sıra ile sorulmuş, katılımcıların görüşme esnasında soruları olabildiğince rahat ve içtenlikle cevaplayabilecekleri bir sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, görüşme süresince sorulara bilinçli bir şekilde yön vererek, görüşülen kişilerden araştırmının kapsamı dışına çıkan cevaplar almak yerine, sorularla uyum sağlayabilen cevaplar almaya gayret etmiştir. Gerekli yerlerde ayrıntılı cevap alabilmek için sondalar kullanılmıştır. Görüşmeler 60 ilâ 90 dakika aralığında sürmüştür. Her görüşme sonunda katılımcılara söylemek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulmuş ve görüşmede yer aldıkları için kendilerine teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır. Kaydedilen verilerin dökümleri yapılmış ve veriler analize hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmaların kendi içinde belli bir düzeni olmasıyla beraber, duruma göre esnek olan ve değişkenlik gösteren bir tarafı da vardır (Mason, 1996). Buna göre nitel çalışmaların her biri kendine özgü nitelikleriyle bir diğerinden farklıdır ve her nitel araştırma, veri analizi aşamasında kendine uygun ve özgün bir yaklaşım sergilemek durumundadır. Dolayısı ile, nitel çalışmanın özel nitelikleri, toplanan verilerin analizi ve mevcut veri analizi yöntemleri göz önünde bulundurularak bir veri analizi planı yapılmalıdır (Maxwell, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu araştırmada daha önce ifade edilen alt problemlere cevap bulabilmek amacıyla toplanan verilerin analizi için içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

İçerik analizi, araştırılan olgu veya olayın temelinde yatan durumlara yoğunlaşarak kodlama ile verilerde gizlenmiş olan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri meydana çıkarır. Araştırmacı elde ettiği tanımlayıcı ve detaylı verilerden hareketle probleme ait temaları bulma, bu verileri anlamlı ve düzenli bir biçimde yapılandırma, yani bir kuram oluşturma ya da bir kuramı teyit etme gayretindedir. Araştırılan olayın ya da olgunun temel alabileceği bir kuram yok ise, tümevarımcı analize, başka bir ifadeyle kodlamaya dayalı içerik analizine gerek duyulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Baltacı, 2017). Sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan bu yöntem, bireylerin davranışlarını ve doğasını tanımlamak için dolaylı yollarla çalışma olanağı sağlar (Balcı, 2013). Burada birbirine yakın veriler gruplar ve kavramlar altında toplanır ve bu veriler okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenerek açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Örneğin bu araştırmada “uzaktan eğitimde kullanılan araçlar” kategorisine ilişkin verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretim elemanları ve öğrencilerin konuya ait açıklamalarından alınan ifadeler kodlanarak bir araya getirilmiştir.

Betimsel analiz ise, araştırmadaki kavramsal yapının daha önce açıkça belirlendiği araştırmalarda ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Toplanan veriler önceden oluşturulan kategorilere bağlı kalınarak kısaca ifade edilir ve yorumlanır. Bu işlemlerin amacı, okuyucu için bulguların düzenli ve yorumlanmış bir şekilde ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004; Balcı, 2013). Buna örnek olarak “uzaktan eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri” kategorisi için betimsel analiz yapılmıştır. Buradan elde edilen veriler okuyucunun daha açık bir biçimde bilgiye ulaşabilmesi için özetlenerek yorumlanmıştır.

Daha önce de ifade edildiği gibi, her nitel çalışmanın kendisine uygun bir veri analizi planının olması gerekmektedir. Bu araştırmada da, nitel veri analizine ilişkin farklı kaynaklara ve uzman görüşlerine başvurulmuş, araştırmaya özgü bir veri analizi planı yapılmıştır. Aşağıda bu planın oluşum aşamaları ve yapılan işler sunulmuştur:

1. Kavramsal çerçevenin oluşturulması: Öncelikle uzaktan eğitim konusunda literatür taraması yapılarak uzaktan eğitimin belirli açılardan ele alındığı bir kavramsal çerçeve taslağı meydana getirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveden; görüşme sorularını

şekillendirmede, görüşmelerden edinilen verileri organize etmede ve kodlamada yararlanılmıştır.

2. Verilerin kavramsal çerçeveye ilişkilendirilmesi: Görüşmelerden toplanan veriler kodlanarak uzaktan eğitime ilişkin düzenlenen kavramsal çerçevede bulunan kategori, alt kategori ve kavramlarla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca nitel araştırmalarda başlangıçta düzenlenen kavramsal çerçeve verilerin analiz sürecinde değiştirilebilir ve geliştirilebilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Maxwell, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda önceden hazırlanan kavramsal çerçeveye en son şeklinin verilmesi, bu basamakta yapılan diğer bir işlemdir. Verileri kodlama sürecinde birbirini kapsadığı görülen birtakım kavram ve alt kategoriler bir araya getirilmiş ve kavramsal çerçeve tamamlanmıştır.

3. Verilerin sunulması: Araştırmada veri analiziyle ortaya konulan kodlar birleştirilip organize edilmiş ve kodlar arasındaki ilişkilere bakılarak ortak temalar oluşturulmuştur. Daha sonra temaların ilgili kategorilerle bağlantısı sağlanmıştır. Kodlamalar ile bağlı bulundukları tema ve kategoriler, çizelgeler kullanılarak sunulmuştur. Bu sayede çok miktarda veri az alanda düzenli bir biçimde ortaya konularak verilerin anlaşılabilirlik düzeyi arttırılmıştır.

Oluşturulan ana ve alt kategorilerin ve bu kategorilere ilişkin kodların çizelgelerle belirtilmesi veri toplanan katılımcıların ifade edilmesine zemin oluşturmaktadır. Kategoriler altında kodlanan anahtar kelimelerin katılımcıların kaç tarafından kullanıldığını göstermek amacıyla bu çizelgelerde frekans dağılımları da yer almaktadır. Bir diğer amaç ise, doğrudan alıntılarının birçok kez kullanılmasıyla okuyucuya daha nitelikli ve kullanışlı bilgi verebilmektir.

4. Verilerin yorumlanması: Uzaktan eğitime ilişkin elde edilen bulgular, bu alanda yapılan çalışmalar incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca görüşmelerin gizliliğini sağlamak için, görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğrencilerin gerçek isimlerini kullanmak yerine kod numaraları kullanılmıştır. Örneğin, ÖE1 (öğretim elemanı 1), Ö1 (öğrenci 1).

Çizelgelerde en yüksek düzeyde frekansa sahip olan tema en üstte yer almış, diğer temaların frekansları da yüksekten düşüğe doğru yukarıdan aşağıya inecek şekilde sıralanmıştır. Her çizelge, ilgili temaların frekanslarına göre tanımlanmış ve frekansı en yüksek temadan başlayıp, en aza doğru sırayla yorumlanmıştır.

Öte yandan, çoğu araştırmacı nitel çalışmalarda doyum noktası ile karşılaşmaktadır. Araştırmanın amacı için yeterli düzeyde bulguya ulaşıldığı ve araştırmacının yeni bulgular elde edemediğini anladığı anda veri toplama işlemi sonlandırılabilir. Doyum noktasına ulaşılması araştırmacının karar verdiği bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, görüşmelerden toplanan verilerin analizi dikkate alındığında doyum noktasına gelindiği düşünülmektedir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan bilimsel araştırmaların kabul görebilmesi için belirli ölçüde geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir (Baltacı, 2019). Nitel çalışmada geçerlik, araştırmacının belirlediği problemi mümkün olduğunca tarafsız bir biçimde çözüme ulaştırma derecesidir. Bu durumda önemli olan, toplanan verilerin gerçek durumu iletme veya duyurma derecesidir. Araştırma problemini bir bütün halinde çalışmak veya incelenen olaya titizlikle odaklanmak, önemli ölçüde geçerliği belirler. Bunun yanı sıra, görüşmelerde sıklıkla “Bunu mu demek istediniz?” veya “Söylediklerinizden bunu mu anlamam gerekir?” gibi dönütlerle katılımcıdan teyit almak geçerliği yükseltir. Ayrıca araştırmacının verileri diğer bir uzmanın incelemelerine izin vermesiyle uzman teyidi alması da geçerliği pozitif yönde etkiler (Sandelowski, 1986; Denzin ve Lincoln, 2008b). Araştırma sonuçlarının tekrarlanabilirliği ise güvenilirlik kavramıyla ilgilidir. Yani “çalışma tekrar yapılırsa yine aynı sonuçlar elde edilebilir mi?” sorusu çalışmalarda sıkça görülen güvenilirlik problemini gösterir. İnsanların tutum ve davranışlarının değişken tabiatı gereği birçok araştırma tekrarlanamasa da, değişik ölçümlerle inandırıcılığı arttırabilmektedir.

Nitel araştırmanın tabiatına uyarlanmış haliyle iç geçerlik için inandırıcılık, dış geçerlik için aktarılabilirlik, iç güvenilirlik için tutarlık, dış güvenilirlik için ise teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). “Dış geçerlik” varılan sonuçların benzer nitelikteki gruplara veya ortamlara aktarılabilmesi, “iç geçerlik” ise araştırmanın sonuç aşamasında üzerinde çalışılmakta olan gerçekliği meydana çıkarmadaki yeterliğidir. “Dış güvenilirlik”, çalışmadaki sonuçlara benzer nitelikteki ortamlarda aynı biçimde varılıp varılmayacağına, “iç güvenilirlik” ise diğer araştırmacıların aynı veriler üzerinden aynı sonuçlara erişip erişmeyeceğine yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla; görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular yorum yapılmaksızın ayrı ayrı belirtilmiş, doğrudan alıntılar ile birlikte sunulduktan sonra tartışma bölümünde bütüncül bir şekilde ele alınıp tartışılmıştır. Çalışmada öğretim elemanları ve öğrenciler veri kaynağı olarak yer almış; görüşme veri toplama yöntemi olarak kullanılmış, verilerin analiz aşamasında edinilen bilgilerin birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığı incelenmiştir. Bulgularda tutarlılığı sağlamak amacıyla hem temaları oluşturan kodların kendi içindeki tutarlılığı, hem de her bir temanın ayrı ayrı kendi aralarındaki tutarlılığı incelenmiştir.

Konuya ilişkin alanyazının incelenmesiyle araştırmanın amaçları yönünde yükseköğretimde uzaktan yabancı dil eğitiminin kapsam ve boyutlarının ele alındığı kavramsal bir çerçeve ortaya çıkarılmıştır. Bu çerçeve, veri toplama araçlarının oluşturulmasında ve araştırmanın bulgularına erişmede kılavuz görevi görmüştür. Araştırma bulgularının kuramsal yapıyla uyumunun kontrolü yapılmıştır. Yükseköğretimde uzaktan yabancı dil eğitime ait kuramsal yapı ile veri toplama araçlarının arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Görüşme yapılan kişilerin görüşmelerden edinilen ham verileri okuması sağlanmış ve görüşleri alınmıştır.

Ayrıca inandırıcılığı arttırmak amacıyla deneme görüşmelerinde ve gerçek görüşmelerde ulaşılan bulgular karşılaştırılarak bulguların tutarlılığı olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmacının görüşme yapılan öğretim elemanlarını ve öğrencileri önceden tanıyor olmasının görüşme sürecindeki rahat atmosferde elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ve öğretim elemanlarının tamamının araştırmacı ile önceki yıllarda uzun zaman geçirmiş olmaları sayesinde veri toplama sürecinde karşılıklı güvenin arttığı, öğretim elemanları ile öğrencilerin görüşmelerde daha samimi ve içten cevaplar vermelerinin sağlandığı söylenebilir.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla; araştırmada örneklem belirleme, verilerin toplanması ve analiz edilme süreci gibi basamaklar detaylarıyla belirtilmiştir. Görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğrencilerin kişisel özellikleri de ayrıca açıklanmıştır.

3.6.3. Araştırmanın İç Güvenirliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmada iç güvenirliliği sağlamak amacıyla; verileri toplarken kaynak kişilerde çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmış, araştırmada edinilen veriler bulgular halinde çizelgeler üzerinden sunulmuştur. Araştırmacı, araştırmadaki rolünü açıkça ifade etmiştir. Öğretim elemanları ve öğrencilerle gerçekleştirilen ön görüşmeler yoluyla araştırmacı gerçek görüşme sürecinden önce deneyim sahibi olmuş, görüşme formlarında bulunan soru ve maddelerin hedef kişilere ve görüşme ortamına uygun olup olmadığını kontrol etmiştir.

Ayrıca gerçek görüşme süreçlerinin öncesinde araştırmacı görüşme sorularını okuma çalışmaları yapmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından birçok kez sesli olarak okunmuş ve kaydedilmiş, tekrarlar halinde dinlenmiş, başkalarının da kayıtlara yönelik fikirlerinin alınmasıyla soruların okunuşları telaffuz etme, vurgulama, tonlama ve okuma hızı açısından geliştirilmiştir. Araştırma sorularının net olarak sorulduğuna ilişkin teyitlerin alınmasıyla bu sorular tüm katılımcılara aynı şekilde sorulmuştur. Benzer bulgulara yönelik benzer yorumlara yer verilip verilmediği ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Nitel araştırmalardaki güvenirliliği sağlayabilmek amacıyla kayda alınan verilerin yazılı metne dönüştürülmesinin yanı sıra, çözümlenme sürecindeki tutarlılığın sağlanması da kullanılan başka bir yöntemdir. Bu tutarlılığı sağlamak için aynı araştırmacının toplanan verilerin bir kısmını iki farklı zamanda çözümlemesi gereklidir. Tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığını test edebilmek için uyuşum yüzdesi formülü kullanılabilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Tavşancıl ve Aslan, 2001) .

Verileri çözümleme sürecinde bir öğretim elemanı ve bir öğrenciyle yapılan görüşmede kaydedilen veriler bu formülde kullanılmıştır. Görüşmelerden alınan bu kayıtlar araştırmacı tarafından çözümlenip iki ay aradan sonra ikinci kez yeniden

özmlenmiştir. özmlerler arasındaki tutarlılık katsayısı aşağıdaki formül üzerinden hesaplanmıştır.

P= uyuşum yüzdesi **Na**= uyuşum miktarı **Nd**= uyuşmazlık miktarı

$$P = \frac{Na \times 100}{Na + Nd}$$

Görüşmelerin iki ay arayla çözümlenmesinden elde edilen uyuşum yüzdesi 0,93 olarak hesaplanmıştır. Yukarıda verilmiş olan formülün sonucundaki uyuşum değerinin %70 ve üstü çıkmasının araştırmaların güvenirliği için yeterli olduğu kabul edilmektedir. (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve şimşek, 2004).

Oluşturulan veri seti, kod listesi gz önünde bulundurularak kodlanırken taslak temalar organize edilmiş ve temalar kesinleştirilmiştir. Her tema ve kod ilgili alıntılarla desteklenmiş, bu tema ve kodların yükseköğretimde uzaktan yabancı dil eğitimi bağlamında yorumlaması yapılarak rapor haline getirilmiştir. Kayda alınan ham verilerin yazıya dönüştürülmesinde açık ve anlaşılır olmayan veriler bu düzenlemenin dışında tutulmuştur.

3.6.4. Araştırmanın Dış Güvenirliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmada dış güvenirliği sağlamak amacıyla; araştırma modeli, belirlenen yöntem, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analiz süreci, bulgular ve yorumları ortaya çıkarmak için izlenen adımlar detaylara yer verilerek açıklanmıştır. Görüntülü gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınarak veri kaybı nlenmiştir. Veri analiz sürecinde yapılan uygulamalar açıklanmıştır. Bulgular ve yorumlar bölümünde konu çerçevesindeki tüm fikirlere yer verilmiştir. Elde edilen tüm veriler saklanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda, araştırmacının araştırmak istediği konu ve bağlam hakkında detaylı bilgi sahibi olması, araştırma sürecini kolaylaştıracak en önemli unsurdur (Merriam, 2013). Araştırmacının kendisi araştırma sürecinin doğal bir parçası olarak, çalıştığı alanda zaman harcayan ve araştırma konusunu yakından tanıyan, araştırma dahilindeki bireylerle görüşebilen, hatta bu kişilerin yaşadıklarını yaşayan kişidir. Ne var ki, araştırmacının kendiliğinden gerçekleşen olaylara olabildiğince müdahale etmemesi gerekir. Bu duruma dikkat ederek veri kaynaklarına yakın olduğu ortam içerisinde edinebileceği bilgileri kaybetmeden bulguları açıkça belirtmek gerektiğinin farkında olmalıdır (Yıldırım ve şimşek, 2018). Araştırmacı da verilerin analizini etkilememek için, verilerin analizi tamamlandıktan sonra yorumlama aşamasında alanda kazandığı uzun süreli deneyimlerinden ve kendi görüşlerinden yararlanmıştır.

Araştırmacı çalışmasına konu olan durumu yakinen yaşıyor olmakla birlikte, alanyazındaki kaynakların ve ilgili araştırmaların incelemelerini yaparak kuramsal bilgisini zenginleştirmiştir.

Araştırmacı, alışma grubunun seçildiği Balıkesir Üniversitesi'nde 2007 yılından bu yana lisans düzeyinde İngilizce eğitimi vermekte olan bir öğretim görevlisidir. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarının tamamını uzun zamandan beri tanımaktadır. 2019-2020 akademik eğitim-öğretim yılı bahar döneminde baş gösteren Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan asenkron eğitim ile 2020-2021 akademik eğitim-öğretim yılı güz döneminde geçilen senkron eğitim uygulamalarında kendisi de çalışma kapsamındaki diğer öğretim elemanları ile beraber yer almıştır. Öğrencilerin de tamamını tanımaktadır, önceki yıllarda çoğunun derslerine girmiştir. Tüm katılımcılar gibi, araştırmacı da Covid-19 salgınından önce uzaktan eğitimi tecrübe etmemiştir. Acilen geçilmiş olan uzaktan İngilizce eğitim faaliyetlerinde hem araştırma sürecinden önce, hem de araştırma sürecinde şahsen bulunmuş; bu süre zarfında öğretim elemanları ve öğrenciler ile doğrudan ve bireysel görüşmeler yapabilme olanağına sahip olmuştur. Bu nedenlerden dolayı araştırmacının katılımcı rolünün; görüşmeler sırasında öğretim elemanları ve öğrencilerin daha doğal davranışlar içinde olmalarına ve araştırmacıya gerek veri toplama, gerekse de analiz sürecinde daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşma olanağı sağladığı düşünölebilir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Yükseköğretim basamağındaki İngilizce öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırmada toplanan verilerin analiziyle ulaşılan bulgular öğretim elemanlarının görüşleri, öğrencilerin görüşleri ve görüşlerin arasındaki farklılıklar olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Bulgular araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak çizelgeler halinde sunulmuş ve yorumlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Verilerin sunumunda başlık numaralandırmaları kullanılmıştır. Bu numaralandırmalarda ilk rakam tezin ilgili bölümünü, ikinci rakam alt problemi, üçüncü rakam temayı, dördüncü rakam ise katılımcı grubunu veya katılımcı grupları arasındaki karşılaştırmaları göstermektedir.

4.1.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullanılan Araçlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğretim elemanlarının uzaktan eğitimdeki kişisel olanaklarına ve kullandıkları araçlara ilişkin görüşleri Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullandıkları Araçlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklar	Yeterli Ortam Özelliği	9
	Gelişmiş Teknolojik Yeterlik	9
	Sınırlı Teknolojik Yeterlik	1
	Yetersiz Ortam Özelliği	1
Uzaktan Eğitimde Kullanılan Araçlar	Bilgisayar	10
	Kablosuz İnternet	9
	Telefon	4
	Kablolu İnternet	3
	Tablet	1

Çizelge 3'te öğretim elemanlarının uzaktan eğitimdeki kişisel olanakları incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamına yakınının yeterli ortam özelliğine ve gelişmiş teknolojik yeterliğe sahip olduğu, yalnızca bir öğretim elemanının sınırlı teknolojik yeterlik ve yetersiz ortam özelliği noktasında görüşlerini ifade ettiği anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde kişisel olanaklara ilişkin görüşlerini ifade ettikleri alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Gerektiği zaman evin her odasını kullanabilecek pozisyondayım, ders işleme konusunda hiçbir problemim yok.” (ÖE1)

“Evde kendime uygun bir ders ortamı oluşturmuş durumdayım, ders yapmamı engelleyen hiçbir şey yok.” (ÖE5)

“Bilgisayarımın bakımlarını yapabilirim, format atabilirim. Herhangi bir parçasını söküp takabilirim, birine ihtiyacım olmadan her işimi görebilirim.” (ÖE6)

“Bir bilgisayar donanım, yazılım açısından kimseye ihtiyacım olmadan ileri düzeyde kullanabilirim...” (ÖE10)

“Teknolojiye hiç ilgim olmadı, çok basit işlemler haricinde gerekmedikçe kullanmadım. Bu nedenle uzaktan eğitime başladığımızda çok sıkıntı çektim.” (ÖE2)

“Oturma odasından bağlanıyorum, odaya giren çıkan olabiliyor. Oda kendime ait olmadığı için, orada emaneten oturduğumu bilmek bile bana sıkıntı veriyor açıkçası.” (ÖE2)

Çizelge 3'te öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde kullandıkları araçlara ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, öğretim elemanlarının tamamının bilgisayar kullandığı, tamamına yakınının kablosuz internet, yarısına yakınının telefon, bir kısmının kablolu internet, bir öğretim elemanının ise tablet kullandığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları araçlara ait alıntılar aşağıda sıralanmıştır:

“...Genellikle derste bilgisayarımı kullanıyorum, ama aynı anda derste ki yazışmaları çift ekranla takip etmek gerekirse tabletimi hatta telefonumu da kullanabiliyorum.” (ÖE1)

“Canlı derslerde bilgisayar kullanıyorum, ders haricindeki mesaj ya da öğrencilere test vermek gibi uygulamaları telefondan takip ediyorum.” (ÖE8)

“Bilgisayarı asıl cihaz olarak kullanıyorum. Ancak ders anlatımım esnasında öğrencilerden gelen mesajları cevaplamak için telefonu da kullandığım oluyor...” (ÖE6)

“Kablosuz internet kullanıyoruz. Hatta evde aynı anda üç tane canlı ders olunca 2. internet bağlantısını almak zorunda kaldık.” (ÖE3)

“...Gerektiğinde ethernet kablosu kullanıyorum, derslerde problem yaşama olasılığımı asgari düzeye çekmiş oluyorum.” (ÖE1)

4.1.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullanılan Araçlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğrencilerin uzaktan eğitimdeki kişisel olanaklarına ve kullandıkları araçlara ilişkin görüşleri Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullandıkları Araçlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklar	Yeterli Ortam Özelliği	15
	Gelişmiş Teknolojik Yeterlik	13
	Sınırlı Teknolojik Yeterlik	3
	Yetersiz Ortam Özelliği	1
Uzaktan Eğitimde Kullanılan Araçlar	Kablosuz İnternet	15
	Bilgisayar	14
	Telefon	13
	Mobil İnternet	5

Çizelge 4’te öğrencilerin uzaktan eğitimdeki kişisel olanakları incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının yeterli ortam özelliğine, çoğunun gelişmiş teknolojik yeterliğe sahip olduğu, öğrencilerin çok az bir kısmının ise sınırlı teknolojik yeterliğe sahip olduğu ve bir öğrencinin ise yetersiz ortam özelliği noktasında görüşlerini ifade ettiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kişisel olanaklara ilişkin görüşlerini destekleyen ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Hafta içi akşamüstü 7’ye kadar evde tek başınayım. Kendi internetim ve cihazlarım mevcut. Çalışma ortamını bozacak hiçbir problem yok.” (Ö3)

“Evde kendime ait bir odam var. Kimse beni ders saatlerinde rahatsız etmiyor. Gündüz evde interneti tek kullanan benim.” (Ö5)

“Yaklaşık beş yıldır video düzenleme, yayımlama işleriyle uğraşıyorum. Teknoloji konusunda deneyimliyim.” (Ö3)

“Bilgisayarı komple söküp takabilirim, bilgisayara format atabilirim...” (Ö10)

“Teknolojiyle aram hiç iyi değil. Slayt yapamama veya ödevi gönderememe gibi bir sıkıntıda hemen bu işlerden anlayan bir yakın arkadaşşıma danışırım.” (Ö7)

“Teknolojiden pek anladığım söylenemez. Bilgisayar kullanmayı yeni yeni pekiştirebildim. Bir problemim olduğu zaman kardeşimden yardım istiyorum.” (Ö14)

“...İşe başladığım için çalışma ortamı ve araç gereç sağlamak ev ortamına göre çok daha zor.” (Ö15)

Çizelge 4’te öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandıkları araçlar incelendiğinde ise, öğrencilerin tamamına yakınının kablosuz internet, büyük çoğunluğunun bilgisayar ve hemen ardından çoğunun telefonu kullandığı, bir kısmının ise mobil internet kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri şu şekilde listelenmiştir:

“Uzaktan eğitimde uygulamalar tablet ve telefona göre bilgisayar kullanımına daha uygun, yüzde yüz erişime sahip olmak için sadece bilgisayar kullanmayı tercih ediyorum.” (Ö3)

“Telefonla dersleri takip etmek ve test dışındaki sınavlara girmek daha zor olduğu için bir dizüstü bilgisayar aldım, onu kullanıyorum...” (Ö7)

“...Kardeşimin de dersleri oluyor, o yüzden telefonla girmek zorunda kaldığım zamanlar da oluyor...” (Ö13)

“Covid-19 pandemisinin ilk başladığı zamanlar oturduğum sokakta internet erişimi yoktu. En sonunda mahalleye altyapı kurulabildi.” (Ö1)

“Uzaktan eğitim vesilesiyle eve kablosuz internet getirmiş olduk.” (Ö11)

“Yaşadığım yerde internet altyapısının olmaması nedeniyle eve bağlantı kurulamadı. Mobil internetimin kapasitesini arttırdım, onu kullanıyorum.” (Ö7)

“...Evde kablosuz bağlantımız var. Ama olası bir elektrik kesintisinde telefonumun interneti de hazırdır ve hep yeterlidir.” (Ö10)

4.1.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kişisel Olanaklara ve Kullanılan Araçlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerden uzaktan eğitimde kişisel olanaklara ve kullanılan araçlara ilişkin alınan cevapların karşılaştırması yapılmıştır. Birinci alt tema olan uzaktan eğitimde kişisel olanaklar ele alındığında hem öğretim elemanlarının hem öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim için yeterli ortam özelliğine ve gelişmiş teknolojik yeterliğe sahip olma konusunda benzerlik gösterdikleri görülmüştür. Yine her iki grupta da sınırlı teknolojik yeterliği olan ve uzaktan eğitime erişim ortamlarının yetersiz özelliklerde olduğunu ifade eden çok az sayıda katılımcının olması belirlenen diğer bir benzerliktir. İkinci alt tema olan uzaktan eğitimde kullanılan araçlara yönelik görüşler incelendiğinde ise öğretim elemanlarının tamamının, öğrencilerin ise büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimde bilgisayarı yaygın olarak kullandıkları görülmüştür. Buna ek olarak öğretim elemanlarının bir bölümünün derslerde bilgisayarla beraber telefonu da ek işlemler için kullanmasına karşın öğrencilerin uzaktan eğitim için ya bilgisayar, ya da telefonu tercih etmesi iki grup arasında fark oluşmasına yol açmıştır. Ayrıca öğrencilerin hiçbiri tercih etmediği halde derslerde bilgisayarla beraber tablet ekranından da istifade eden bir öğretim elemanının olması da iki grup arasında bir farklılıktır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde bilgisayarla birlikte başka araçlar da kullanmaları onların ders esnasında platformu daha geniş kapsamda kullanmayı düşündüklerinden veya çevrimiçi derslerde platformun farklı boyutlarına tek bir araçla erişebilmede yetersizlikler olmasından kaynaklanmış olabilir. Sözü edilen araçları kullanırken, hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin tamamına yakını kablosuz internet kullanımı konusunda benzerlik göstermişlerdir. Buna karşın öğretim elemanlarının bir kısmı kablosuz internete alternatif olarak kablolu interneti tercih etmekteyken, öğrencilerin bir kısmının alternatif olarak mobil internet kullanımını dile getirmesi bu konuda farklılık oluşturmuştur. Bu fark, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde kapalı bir ev ya da ofis ortamında bulunmaları, öğrencilerin ise daha hareketli

bir sosyal yaşantı içinde olmaları nedeniyle telefon bağlantısını kullanmalarından dolayı ortaya çıkmış olabilir.

4.1.2.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrencilerle İletişim Kanallarına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde öğrencilerle iletişim kurdukları kanallara ilişkin görüşleri Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrencilerle İletişim Kanallarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Öğrencilerle	WhatsApp	4
İletişim Kanalları	E-mail	4
	Öğrenci Bilgi Sistemi	2

Çizelge 5’te öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde öğrencilerle iletişim kanallarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının yarısına yakınının WhatsApp ve aynı ölçüde e-mail yoluyla, az sayıda öğretim elemanının ise öğrenci bilgi sistemi üzerinden öğrencilerle iletişim kurdukları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Covid-19 salgın sürecinin başlarında asenkron eğitim platformunun beraberinde grup imkânı tanınması ve herkese aynı anda ulaşmak açısından WhatsApp’ta konuşmaya başladık. Benim satır satır oradan ders anlattığım zamanlar oldu...” (ÖE7)

“Öğrenciler gerekli gördüklerinde bana e-mail ile ulaşabiliyorlar...” (ÖE9)

“...Olabilirdiğince resmi kanallar üzerinden öğrencilerle iletişime geçme taraftarıyım.” (ÖE1)

4.1.2.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanlarıyla İletişim Kanallarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim elemanlarıyla iletişim kurdukları kanallara ilişkin görüşleri Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Elemanlarıyla İletişim Kanallarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Öğretim Elemanı İletişim Kanalları	WhatsApp	13
	E-mail	11
	GSM Görüşmesi	5
	Kısa Mesaj	1

Çizelge 6’da öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim elemanlarıyla iletişim kurdukları kanallara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin en çok WhatsApp kullandıkları, çoğunun e-mail ile iletişim sağladığı, bir kısmının öğretim elemanlarına sesli arama ile eriştikleri, son olarak ise bir öğrencinin kısa mesaj kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini kanıtlayan cümleler aşağıda listelenmiştir:

“Çevrimiçi derste internetimiz kesildiğinde ya da dersten düştüğümüzde WhatsApp kullanarak hocamız ile iletişime geçebiliyoruz.” (Ö5)

“Bir ihtiyacımız olduğunda WhatsApp üzerinden öğretim elemanına ulaşabiliyoruz.” (Ö16)

“...Kişisel bir konuda hocamıza danışacaksak kendisine e-mail gönderdiğimiz de olmuştur.” (Ö1)

“Hocamıza e-mail göndererek haberleşebiliyoruz.” (Ö9)

“...Hocamızı cepten arayabiliyoruz. İletişimimiz kalabalık bölümlere göre çok daha başarılı.” (Ö3)

“WhatsApp yoluyla, cepten arayarak, kısa mesajla ve e-posta göndererek hocamızla hep iletişim kurabildik.” (Ö12)

4.1.2.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları İletişim Kanallarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerden uzaktan eğitimde kullandıkları iletişim kanallarına ilişkin alınan cevapların karşılaştırması yapıldığında öğrencilerde en çok kullanıldığı belirlenen WhatsApp kanalını E-mail kullanımı izlemekte iken, öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimde WhatsApp ve E-mail kanallarını eşit ölçüde kullandıkları görülmüştür. Öte yandan Öğrenci Bilgi Sistemi'ni kullandığını ifade eden öğretim elemanı az sayıda da olsa, bu kanaldan söz eden hiçbir öğrencinin bulunmaması iki grup arasında Öğrenci Bilgi Sistemi kullanımına yönelik ortaya çıkan bir farklılıktır. Aynı şekilde bazı öğrencilerin sesli arama ve kısa mesajla öğretim elemanlarına ulaşabilmelerine karşın, öğretim elemanlarının hiçbirinin bu iki kanal hakkında görüş bildirmemesi nedeniyle iki grup arasında bu konuya ilişkin bir farklılığın da ön plana çıktığı söylenebilir. Bu farklılıklar öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimde resmi kanalları daha çok tercih etmeleri ve öğrencilerin günlük hayatlarında sesli arama ve kısa mesaj kullanma alışkanlıklarını öğretim elemanlarıyla iletişimde de sürdürmeleriyle açıklanabilir.

4.2.1.1. Öğretim Elemanlarının Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının senkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. Öğretim Elemanlarının Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Senkron Eğitimin Olumlu Yönleri	Donanım Kullanımı	10
	Platformun Kullanışlılığı	10
	Etkileşim	9
	Ortam Bağımsızlığı	7
	Materyal Çeşitliliği	7
	Yeterli Ders Süresi	6
	Motivasyon	5

Çizelge 7'de öğretim elemanlarının senkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamının donanım kullanımı ve platform kullanışlılığı, tamamına yakınının senkron eğitimde etkileşim

sağlanabilmesi, yarısından fazlasının ortam bağımsızlığı, materyal çeşitliliği ve yeterli ders süresi konusunda görüş bildirdikleri, yarısının ise motivasyon ile ilgili düşüncelerini aktardıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“İstediğimi giymek, suyumu almak, ayak ayak üstüne atabilmek, acil bir durumda mikrofon ve kamera kapatabileceğimi bilmek çok rahatlatıcı.” (ÖE2)

“...Öksürmek, hapşırma gibi durumlarda mikrofon ve kamerayı kapatmak uygunsuz görüntü ya da sesin ulaşmasını engelliyor.” (ÖE6)

“Ben alerjisi olan bir insanım, sürekli hapşıyorum gözlerim yaşlar içinde kalıyor, ekran ve mikrofonu kapatma esnekliği olabilmesi çok güzel.” (ÖE7)

“Şu ana kadarki tüm derslerimi tam saatinde rahatça başlatabildim... Güncellemelerle birlikte öğrencilerin kaç dakika derste kaldığının, ne zaman girip çıktığının detaylı dökümünü de alabiliyorum.” (ÖE3)

“Platform ekipleri rahat yönetmemizi sağlıyor, özellikle kanal açıp orada düzenlemeler yapabilmek bakımından çok kullanışlı... Ders kaydını kolayca çalıştırabiliyorsunuz ve öğrenciler de o işareti sol üstte görebiliyor.” (ÖE8)

“Platformun ders işlemede, materyallerimizi öğrenciye ulaştırmada, dosyaları indirme ve yüklemede fevkalade faydalı olduğunu düşünüyorum.” (ÖE10)

“... İstekli olan, motive olan, öğrenmeye daha açık olan kişiler derslere daha çok katılım gösteriyor.” (ÖE1)

“...Derste bazen hiç ses çıkmıyor, o zaman “Kendimi çok yalnız hissediyorum, orada mısınız?” diye soruyorum. Birkaç kişiden o an dönüt gelmesi beni mutlu ediyor.” (ÖE4)

“Okula gitmek için ayırdığımız yol ve hazırlanma zamanını evde derse ek hazırlık yaparak değerlendirebiliyorum.” (ÖE3)

“...Okullardaki gibi hoparlör, bilgisayar taşıma, sınıftan sınıfa değiştirme yok. Evde her şey, her zaman yerli yerinde.” (ÖE5)

“Biz yüksekokul olarak telif hakkı ile ilgili bir sorun çıkmaması için bir materyal hazırlayıp PowerPoint sunumlarını yaptık. Ayrıca internetten istifade

edebiliriz fakat telifte çok dikkat etmemiz lazım. Kamuya açık olanları seçmeliyiz.”
(ÖE1)

“Kendi materyalimi derslerde kullanabiliyorum, ayrıca insanların özgürce telifsiz kullanıp paylaşabilme izni bulunan materyalleri kolaylıkla bulabiliyorum. Çok fazla ulaşılabilir kaynak var.” (ÖE6)

“Etkileşimin az olmasından dolayı dersin yüz yüze eğitime göre daha uzun sürelere varmadan tamamlandığı söylenebilir.” (ÖE8)

“En büyük motivasyonum yüz yüze eğitimde kullanamadığım teknolojiyi, multimedya araçlarını senkron eğitimde kullanmak.” (ÖE3)

“Öğrencilerin anında dönütleri, el kaldırmaları beni motive ediyor.” (ÖE5)

4.2.1.2. Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin senkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Senkron Eğitimin Olumlu Yönleri	Donanım Kullanımı	16
	Platformun Kullanışlılığı	16
	Etkileşim	15
	Ortam Bağımsızlığı	14
	Yeterli Ders Süresi	10
	Motivasyon	7

Çizelge 8’de öğrencilerin senkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Öğrencilerin tamamı donanım kullanımı ve platformun kullanılabilirliği, tamamına yakını etkileşim, büyük çoğunluğu ortam bağımsızlığı, yarısından fazlası ders süresinin yeterliliği, yarısına yakını ise motivasyon ile ilgili açıklamalar yapmışlardır. Çizelge 8’deki bulgulara ilişkin öğrencilerin görüşlerini kanıtlayan cümleler aşağıda listelenmiştir:

“Bilmediğim bir soruya cevap vermek istemediğimde kamera ve mikrofonumu kapatmayı tercih ediyorum...” (Ö4)

“... Kamera ve mikrofonu sabah yataktan yeni kalkmış olarak, ağzım gözüüm karışık bir halde görünmemek için, lavaboya gitmek ya da çay kahve almak için kapalı tutuyorum.” (Ö6)

“Kamerayı açmıyorum çünkü aile bireyleri evde olduğu için bir anda odaya biri girebiliyor.” (Ö8)

“Ders platformumuz gayet anlaşılır, kategorilere bölünmüş bir menüye sahip.” (Ö1)

“Bilgisayar ya da telefon fark etmeksizin tek tıkla dosyaları indirip yükleyebiliyorum.” (Ö6)

“Her dersi istediğim zaman ve istediğim kadar durdurup izleme, indirme şansım var.” (Ö9)

“Hocamız orada ve sorusu olan sorabiliyor, bu tüm sınıf için yararlı, herkes dönüt almış oluyor.” (Ö3)

“...Burada hocaya direkt ulaşma şansımız var. Aklımıza takılan bir noktaya anında cevap alabilmek, onu araştırıp bulmaktan çok daha kolay.” (Ö12)

“Erken kalkıp hazırlanma telaşı olmadan, otobüse binmeden evde bir elimde çay, direkt dersi açıyorum. Yemek yerken bile ders dinliyorum.” (Ö8)

“Kampüs uzak, ulaşım masrafı vardı, evde ortadan kalktı. Giyim kuşam zorunluluğu da yok. Soğuk-sıcak iklim koşullarından da korunabildik.” (Ö13)

“... Ders süresi yeterli, çok uzun sürseydi dinleyemezdim çünkü evde dikkati dağıtan durumlar oluyor.” (Ö9)

“Ders süresi ne çok fazla ne çok az. O günün konusunu öğrenebileceğimiz uzunlukta. Tam olması gerektiği gibi.” (Ö14)

“Okuldaki gibi aralarında konuşanların gereksiz sesleri yok. Burada tahtayı görme sorunum da yok.” (Ö11)

“Hocanın bize karşı gösterdiği çaba ve hoşgörüyle cesaretim, motivasyonum artıyor...” (Ö16)

4.2.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerin senkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin tamamının donanım kullanımının avantajları ve senkron eğitim platformunun kullanışlılığı ile ilgili düşüncelerini ifade ettiği görülmüştür. Bununla beraber iki grupta da katılımcıların çoğu senkron eğitimde etkileşim olanağının olması ve ortam bağımsızlığının sağlanabilmesi ile ilgili yorumlar yapmış, yine her iki grupta katılımcıların yarısından fazlası ders sürelerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları ve öğrencilerin benzer oranda senkron eğitimin sağladığı motivasyona yönelik görüşlerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bulgulardan hareketle senkron eğitimin olumlu açıdan öğretim elemanları ve öğrencileri benzer şekilde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinden bağımsız olarak, öğretim elemanlarının çoğu senkron eğitimi olumlu yönde etkileyen materyal çeşitliliğine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Bu durumda öğretim elemanlarının senkron eğitimi zenginleştirmek amacıyla kendi materyallerini oluşturabilme ve internette telif hakkı olmayan, kamuya açık materyallere erişme imkânı bulabilmeleri konusunda hemfikir oldukları söylenebilir.

4.2.2.1. Öğretim Elemanlarının Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının senkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Öğretim Elemanlarının Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Senkron Eğitimin Olumsuz Yönleri	Platform Kaynaklı Sorunlar	10
	Motivasyon Eksikliği	9
	Ders Süresinin Fazlalığı	5
	Materyal Çeşitlendirme Zorluğu	4
	Ortam Bağımsızlığı	3

Çizelge 9’da öğretim elemanlarının senkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının tamamı senkron eğitimde kullandıkları

platformdan kaynaklanan sorunlara, tamamına yakını motivasyon eksikliğine, yarısı senkron ders süresinin fazlalığına, yarısına yakını materyal çeşitlendirmedeki zorluklara ve bir kısmı ise ortam bağımsızlığının olumsuzluklarına yönelik açıklamalar yapmıştır. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerine ait alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Yüksekokulun paylaşılmaması gereken ortak sunu dosyaları platforma kendiliğinden yükleniyor. Bu nedenle her dersten sonra onları tek tek silmek zorunda kalıyorum.” (ÖE4)

“Toplantı her zaman kaydedilsin” diye bir özelliğin bulunması unutma riskini ortadan kaldırır... Yoklama dosya içeriği çok karmaşık, güzel bir çizelgesi olmalı. Mesela öğrencinin beş defa bağlantısı kopmuş, aralarda beş defa adı geçiyor. Okunabilirliği zor.” (ÖE6)

“Ders anlatırken tek taraflı yani sadece benden sınıfa bir aktarım olunca motivasyonum düşüyor.” (ÖE3)

“Derse girmemeleri, girseler de konuşmamaları, soru sorduğunuzda "cevap vermek istemiyorum" demeleri motivasyon kırıcı bir şey.” (ÖE7)

“Öğrenci katılımı olmadığında çoğu alıştırma ilerlemiyor. Ben konuyla ilgili kendi örneğimi hazırlayıp sunuyorum, öğrencilerden 2., 3. örnekler gelmeyince 10 dakikalık aktivite 1 dakikaya iniyor, ders süresi fazla geliyor.” (ÖE4)

“Karşı tarafın katkısı olmayınca bizim malzememize ders süresi fazla gelir. Tepkisiz bir sınıfa aynı dersi 15 dakikada, başka bir sınıfa 3 saatte anlattım. Hiç tepki gelmeyince cevapları açıp geçiyorsunuz...” (ÖE5)

“Her sınıfım için ayrı ayrı telif problemi olmayan materyaller bulmak ve oluşturmak uzun sürüyor.” (ÖE9)

“...Erken saatte kalkıp hazırlığımı yapıp dışarı çıktığımda çok daha canlı ve enerjik oluyorum. Uzaktan eğitimde sabahları aynı enerjiyle başlanılmıyor.” (ÖE7)

4.2.2.2. Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin senkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10. Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Senkron Eğitimin Olumsuz Yönleri	Motivasyon Eksikliği	14
	Platform Kaynaklı Sorunlar	9
	Ortam Bağımsızlığı	6
	Ders Süresinin Fazlalığı	5
	Ders Süresinin Yetersizliği	1

Çizelge 10’da öğrencilerin senkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu motivasyon eksikliğine, yarısından fazlası senkron eğitim platformundan kaynaklanan sorunlara, yarısına yakını ortam bağımsızlığının neden olduğu olumsuzluklara, bir kısmı senkron ders süresinin fazlalığına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise ders süresinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine ilişkin alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Sıcak yatağımda, evimdeki konfor içinde motive olmak çok zor. Okula kalkıp gelmenin şevki bambaşkaydı. Sıcak yatağımda değil de sınıfta rahat olmayan bir sırada oturup hoca gözetiminde dersi dinlemek, aslında aranan bir rahatsızlıkmış.” (Ö3)

“...Ailemde sanki eğitim görmüyormuşum gibi bir algı var. Okulda olsam, kimse gel şu işimi yap diyemeyecek. "Kapıya bak, aşağı gel poşetleri al, kahvaltıya yardım et" gibi istekler motive olmamı çok engelliyor. Bir de sabah derslerini yatakta dinlerken uykuya yenik düşüyorum.” (Ö7)

“İş yerindeyken derslere girip telefonu sessize alıyorum, dolabıma koyup aşağıya inip çalışıyorum. Bu durumda motive olabilmek imkânsız.” (Ö9)

“...Gözlük de taksam videodaki küçük yazıları okumakta zorlanıyorum, ekran yakınlaştırma özelliği olmasını istedim.” (Ö4)

“Ayarlarımı açıyorum ama hiçbir zaman bildirim alamıyorum.” (Ö9)

“Toplantı başlatma özelliği sadece hocalarda olmalıydı. Arkadaşlar hocadan önce toplantı başlatıyor, ders başladı sanıp giriyoruz, orada beklerken hocanın başlattığı dersi kaçıırıyoruz.” (Ö10)

“Evde uzanarak ders dinlemek hiç iyi gelmedi. Oturamıyorum, yatasım geliyor...” (Ö1)

“Elimde telefon, yatakta ders dinliyorum, hatta bir kez derste uyuyakalmışım. Sürekli böyle ders dinlediğimde hem belim ağrıyor, hem dersten hiçbir şey anlamıyorum.” (Ö16)

“Bilgisayar başında sürekli oturup ekrana bakmak bir süre sonra yorucu ve sıkıcı gelmeye başlıyor.” (Ö5)

Yüz yüze derslerde zaman çabuk geçiyordu. Uzaktan eğitimde ders daha tekdüze, derse katılan çok az, zaman geçmek bilmiyor, süre çok geliyor. (Ö15)

“Senkron dersin etkileşimli olması, geçen sürenin farkına varmamızı engelliyor. Ders süresi daha uzun olabilirdi.” (Ö3)

4.2.2.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Senkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerin senkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretim elemanlarının tamamının senkron ders platformundan kaynaklanan sorunlar noktasında görüşlerini vurgulamasına karşın, öğrencilerin yarısından fazlasının bu konuda görüşlerini ifade ettiği belirlenmiştir. Bu fark öğretim elemanlarının senkron dersleri etkin bir şekilde yürütebilmek için platformun farklı boyutlarını öğrencilere nispeten daha yoğun olarak irdelemesinden kaynaklanmış olabilir. Ancak öğretim elemanları ve öğrencilerin çoğunun senkron eğitimden kaynaklanan motivasyon eksikliğini dile getirmiş olmaları, iki grubun bu konudaki benzerliğini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının yarısı ve öğrencilerin bir kısmı ders süresinin fazla geldiğini ifade etmişlerdir fakat iki grubun konuya ilişkin bakış açılarının farklı olduğu görülmüştür. Uzun ders süresinin öğrencileri hareketsizlikle gelen fiziksel rahatsızlık ve etkileşim eksikliğinden kaynaklanan sıkılma hissi bakımından etkilediği düşünülebilir. Aynı durum öğretim elemanlarında ise öğrencilerle etkileşim ve öğrencilerin derse aktif katılım eksikliği

nedeniyle konularının erken tamamlanmasını olumsuz karşılamalarıyla açıklanabilir. Bir öğrencinin senkron ders süresini az bulmasına karşın, öğretim elemanlarının hiçbirinin bu konuda yorum yapmaması da başka bir fark meydana getirmiştir. Ancak öğretim elemanlarının bir kısmının ve öğrencilerin yarısına yakınının ortam bağımsızlığını olumsuz karşılamalarıyla iki grubun da benzer ölçüde ortam bağımsızlığından olumsuz etkilendikleri söylenebilir. Öğrencilerden bağımsız olarak öğretim elemanlarının yarısına yakını materyal çeşitlendirmenin zor olmasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu durum farklı seviyelerdeki sınıflardan sorumlu olan öğretim elemanlarının her bir sınıf için nitelikli ve çeşitli materyal sağlayabilme konusunda zorluk yaşamalarından kaynaklanmış olabilir.

4.2.3.1. Öğretim Elemanlarının Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının asenkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11. Öğretim Elemanlarının Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Asenkron Eğitimin Olumlu Yönleri	Materyal Erişimi	10
	Platformun Kullanışlılığı	9
	Ders Saatlerinden Bağımsızlık	9
	Bireysel Çalışmayı Destekleme	5
	Motivasyon	3

Çizelge 11’de öğretim elemanlarının asenkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının tamamı materyal erişimi, tamamına yakını asenkron eğitimde kullandıkları platformun kullanışlılığı ve ders saatlerinden bağımsız olunması, yarısı bireysel çalışmayı desteklemesi, bir kısmı ise motivasyon ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. Çizelge 9’daki bulgulara yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini kanıtlayan cümleler aşağıda listelenmiştir:

“Materyallere istenilen zaman ulaşmak asenkron eğitimin en iyi özelliklerinden. Çok uzun zamanlı kesintiler olmadığı sürece asenkron eğitim anlık olmadığı için teknik sıkıntıları da kaldırabilen bir sistem.” (ÖE3)

“Materyallerin hazırda bulunması çok güzel. Öğrencinin dosyayı kaybetmesi, bilgisayarının bozulması, başka sorunlarının olması durumunda sisteme girer, notlarını yeniden toplarlar.” (ÖE6)

“Hazırladığım materyalleri platformdaki bir dosyaya yüklüyordum. Haftası geldikçe oradan sınıflarıma rahatça gönderebiliyordum. Kullanımı oldukça rahattı.” (ÖE8)

“Platformun menü ve seçenekleri karmaşık değildi, giriş çıkışta da herhangi bir sorunum olmadı.” (ÖE10)

“Kendime göre en verimli saatlerimde içerik hazırlayabiliyordum.” (ÖE6)

“Asenkron eğitimden azami faydayı alabilmek için materyali öğrenme stillerine göre çeşitlendirmeye çalıştım. Sadece sunum ya da makaleyle olmaz. Dinleyerek öğrenen için de bir içeriğin olması lazım.” (ÖE1)

Asenkron eğitim bireysel çalışmanın farkında olan, sorumluluk alabilen, kendini yönetebilen çocuklar için uygun koşulları sağlamış oluyor... (ÖE7)

“...Konular üzerinde düşünüyordum, notlar çıkarıyordum, sorular çözüyordum, bu hazırlıklar beni motive ediyordu.” (ÖE4)

4.2.3.2. Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin asenkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12. Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Asenkron Eğitimin Olumlu Yönleri	Platformun Kullanışlılığı	16
	Materyal Erişimi	15
	Bireysel Çalışmayı Destekleme	11
	Ders Saatlerinden Bağımsızlık	7
	Motivasyon	6

Çizelge 12’de öğrencilerin asenkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının asenkron eğitimde kullandıkları platformun kullanılabilirliğine, tamamına yakınının materyal erişimine, çoğunun asenkron eğitimin

bireysel çalışmayı desteklemesine, yarısına yakınının ders saatlerinden bağımsız olmaya ve motivasyona yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin asenkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerine ait alıntılar aşağıda listelenmiştir:

“Senkron platform kadar yoğun kullanmadık ama kullanırken çok uğraştırmadı...” (Ö3)

“... Karmaşadan uzak, düz bir mantıkla hazırlanmış, işimizi kolayca görebileceğimiz nitelikte.” (Ö6)

“...Nasılsa notlar elimin altında diye platforma sadece sınavlardan önce girip not indiriyordum. Okuldaki gibi birilerinden not toplama sıkıntısı yaşamadım.” (Ö7)

“Tüm bilgiler herkeste kayıtlı ve genelde fitratımızda sadece sınavlardan önce indirip çalışmayı düşünmek var. Bunun kısa vadede olumlu olduğunu söyleyebilirim.” (Ö10)

“Ödevleri hazırlarken kendi gayretimle yaptığım araştırmaların bana oldukça faydası oldu.” (Ö12)

“Asenkron eğitimdeki ödev süreci araştırma yeteneğimi geliştirdi...” (Ö14)

“...İşlerimi ders saatlerine göre planlamak zorunda kalmadım.” (Ö1)

“İşe başlamıştım, ders saatlerine bağlı değildim, bu bakımdan gayet memnundum.” (Ö11)

“Kendi çalışma planımı yapıyordum, bu beni motive ediyordu. Belli bir akışa uymaktansa kendi akışımı kendim belirliyordum.” (Ö2)

“Materyaller yüklüydü, çalışılacak konular belliydi, not ortalamamı da yükselttim, olumlu yansıdı bana.” (Ö3)

4.2.3.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerin asenkron eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırması yapılmıştır. Materyal erişimi öğretim elemanlarının tamamının vurguladığı nokta iken, öğrencilerin tamamına yakını bu konuda görüş

bildirmiştir. Buna karşın asenkron platformun kullanışlılığı öğrencilerin tamamının vurguladığı nokta iken, öğretim elemanlarının tamamına yakını platform kullanışlılığının altını çizmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının tamamına yakını ders saatlerinden bağımsız olmaya ilişkin ifadeler kullanmışken, öğrencilerin yarısına yakınının bu konuda görüş bildirmiş olmaları iki grupta farklılık meydana getirmiştir. Ders saatlerinden bağımsızlığı olumlu bulan öğrencilerin öğretim elemanlarından daha az sayıda olmasının sebebi öğrencilerin kendilerini planlı olmaya yönlendirecek düzenli ders saatlerine gereksinim duymalarından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin çoğu asenkron eğitimin bireysel çalışmayı desteklediğini düşünürken, öğretim elemanlarının yarısının bu düşüncede olması iki grubun görüşleri arasında oluşan başka bir farklılıktır. Ancak alıntılarda da görüldüğü gibi öğrenciler bireysel çalışmalarını genellikle ödev döneminde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan öğretim elemanlarının bir kısmının ve öğrencilerin yarısına yakınının motivasyona yönelik açıklamalar yapmasıyla iki grubun asenkron eğitimde benzer ölçülerde motive olduğu düşünülebilir.

4.2.4.1. Öğretim Elemanlarının Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının asenkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13. Öğretim Elemanlarının Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönleri	Etkileşim Yetersizliği	9
	Platform Kaynaklı Sorunlar	8
	Ürün Odaklı Öğretim	8
	Motivasyon Eksikliği	7

Çizelge 13'te öğretim elemanlarının asenkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde tamamına yakınının etkileşim yetersizliğine, çoğunun asenkron platformdan kaynaklanan sorunlar ile ürün odaklı öğretime ve yarısından fazlasının motivasyon eksikliğine yönelik görüşlerini ifade ettiği anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının asenkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini ifade ettikleri alıntılar aşağıda sıralanmıştır:

“Bizi biz yapan öğrenciyle aramızdaki canlı etkileşim, onları anlamak, yönlendirmek. Bu olmadığında işin ruhu olmuyor.” (ÖE3)

“Kendi kendine ucunu göremediğin, karanlık bir şeyler yapıyorsun. İşe yarayıp yaramadığını bilmiyorsun ki.” (ÖE7)

“Asenkron eğitimde yeterince süreç odaklı çalışmıyoruz, sonuç odaklı çalışıyoruz. Ödevler arasındaki gelişimi kıyaslamakla sınırlıyız.” (ÖE1)

“Öğrencinin ne yaptığını tam olarak bilemeden, gelişimini iki tane sınavla gözlemlemeye çalıştık.” (ÖE8)

“...Özellikle dosya yüklemede çok fazla basamak vardı, daha kullanışlı olabilirdi.” (ÖE2)

“...Dosya boyutu beni kısıtlıyordu, bu yüzden asenkron platformdan fazla gönderim yapamadım...” (ÖE9)

“Bildirimler gönderen bir uygulama programının olmasını isterdim. İlla ki tarayıcıdan açmanız gerek yoksa bildirim gelmiyor.” (ÖE6)

“Uzaktan Eğitim Merkezi’nin bilgilendirmeleri işlerimizi sorunsuz yapmamızı sağladı ama platform rahat ve pratik değildi...” (ÖE1)

“...Ders saati belli değil, çocuklar okuyacak mı onu bilmiyorum, ben neye motive olayım?...” (ÖE5)

“Herkes kendi telaşındaydı. Can sağlığının çok daha önemli olduğu bir dönemde eğitim ve motive olmak da pek mümkün değildi.” (ÖE7)

4.2.4.2. Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin asenkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14. Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Asenkron Eğitimin	Etkileşim Yetersizliği	14
Olumsuz Yönleri	Motivasyon Eksikliği	13
	Platform Kaynaklı Sorunlar	12

Çizelge 14'te öğrencilerin asenkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkileşim yetersizliği, çoğunun motivasyon, dörtte üçünün ise platform kaynaklı sorunlar üzerinde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda listelenmiştir:

“Kendimi çok yalnız hissetmişim. Ders notlarının sistemde yüklü olması arkadaşlarımla okul ortamını paylaşmanın eksikliğini gideremiyordu.” (Ö1)

“Bana anlatan birisi olmalı ve söylediklerime dönüt almalıyım. Asenkron eğitimde tek başıma çalışmakta zorlanmışım.” (Ö14)

“...3 haftaya okula döneceğiz diye bekliyorduk. Başta kısa bir tatil, bir kaçamak gibi gelmişti bize. Sonra motivasyon filan kalmadı, o yıl öyle bitti...” (Ö7)

“Herkeste “pandemi geçsin de sonrasına bakarız” düşüncesi oluşmuştu. Bu durumda motive olamazdım.” (Ö11)

“Tamamen dağılmıştık, ödev yapmaktan başka bir yükümlülüğümüz yoktu. Bu nedenle isteksiz ve keyfi davranmaya başlamıştık.” (Ö13)

“...Pandeminin ilk dönemini tatil olarak algıladığım için hiçbir şey yapmıyordum. Benim hatam tabi ki. Daha fazla çabalamalıydım. O dönemki rahatlığın sıkıntısını şu an yaşıyorum.” (Ö15)

“...Platformda bildirim özelliği olmalıydı. Bir şey yüklenmiş mi, yapılacak ne var diye sürekli bakmam gerekti.” (Ö6)

“Nerede ne olduğunu iki haftada zar zor anladım, o derece karışıkta benim için. Arkadaşıma sorarak öğrendim.” (Ö15)

4.2.4.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Asenkron Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerin asenkron eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında hem öğretim elemanlarının hem öğrencilerin en çok etkileşim yetersizliğine yönelik görüşlerini aktardıkları belirlenmiştir. Bu benzerlikten hem öğretim elemanları açısından hem de öğrenciler açısından eğitimde etkileşimin önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğretim elemanlarında etkileşim yetersizliğinin ardından platform kaynaklı sorunlar gelmekte iken, öğrencilerde

etkileşim yetersizliğini motivasyon eksikliği izlemiştir. Asenkron eğitimdeki etkileşim yetersizliğinin ve öğrencilerin Covid-19 sürecinin kısa sürede sona ereceğini düşünmelerinin motivasyon eksikliğine neden olduğu düşünülebilir. Öte yandan öğrencilerden bağımsız olarak öğretim elemanlarının çoğu asenkron eğitimin süreç eğitiminden çok ürün odaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Asenkron eğitimin öğretim elemanları açısından daha çok ürün odaklı görülmesi asenkron eğitim sürecindeki etkileşim yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir. Ürün odaklı öğretimden sonra öğretim elemanlarının yarısından fazlasının ifade ettiği motivasyon eksikliğinin son sırada olduğu görülmektedir. Öğrencilerde ise, öğrencilerin dörtte üçünün ifade ettiği platform kaynaklı sorunlar motivasyon eksikliğinden sonra sözü edilen bir başka durum olarak son sıradadır.

4.3.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğu	Sosyal Davranışların Gelişmemesi	10
	Okuma Becerisinde Yeterlik	7
	Alıştırma Yapabilme	5
	Konuşma Becerisinde Etkisizlik	5
	Yazma Becerisinde Etkisizlik	4
	Dinleme Becerisinde Yeterlik	2

Çizelge 15’te öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının tamamının öğrencilerde sosyal davranışların gelişmemesine, yarısından fazlasının öğrencilerdeki okuma becerisinin yeterliğine, yarısının öğrencilerin alıştırma yapabilmelerine fakat konuşma becerisindeki etkisizliğe, yarısına yakınının öğrencilerde yazma becerisinin etkisizliğine, az sayıda öğretim elemanının ise öğrencilerin dinleme becerisindeki yeterliğine yönelik görüşlerini açıkladıkları görülmüştür. Öğretim elemanlarının

uzaktan eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğuna ilişkin görüşlerini ifade ettikleri alıntılar aşağıda sıralanmıştır:

“...İnsanın etrafındaki insanlarla etkileşimde bulunmayı, kime nasıl cevap vereceğini, kiminle iletişimi keseceğine karar vermeyi, kendi iradesiyle yaşadıklarının sonuçlarını görmeyi öğrenmesi için ayrı bir fiziki ortamda bulunması gerekiyor. Bu çocuklar bunlardan yoksun şu an.” (ÖE6)

“Öğrencilerin sosyal açıdan gelişebilmeleri için kesinlikle yüz yüze gelmeleri gerekiyor.” (ÖE7)

“Yüz yüze gelmedikçe, öğrencilerin evde ebeveynlerin yanında uzaktan eğitim olarak sosyal bakımdan gelişmeleri mümkün değil.” (ÖE10)

“Öğrencileri okuma konusunda diğer becerilere nispeten daha başarılı buluyorum.” (ÖE2)

“Son yıllarda öğrenciler telefon ya da bilgisayar ekranından okuyarak soru çözmeye daha istekli. Okuma etkisini yüksek buluyorum.” (ÖE8)

“...Uzaktan eğitimde çıktı alma, materyal ulaştırma gibi kısıtlamalar yok. Öğrencilere kısa zamanda teorik bilginin uygulanabileceği birçok alıştırmayı gönderebilirim. Akademik olarak da tatminkâr bence.” (ÖE3)

“Uzaktan eğitimden olumsuz anlamda en çok etkilenen konuşma becerileridir. Çocuk konuşmaya çalışsa da kamera karşısında göremediğim oluyor. Göremeyince de heyecan, jest mimik gibi unsurları hesaba katıp değerlendiremiyorum.” (ÖE8)

“...Yazma becerileri açısından eksikler var, ekrandan öğrencilere bir şeyler yazmalarını istemek ve onları takip etmek çok zor.” (ÖE10)

“Geleneksel sınıf ortamında kalabalıktan kaynaklı problemler olabiliyor ama dersi kendi cihazından, özellikle kulaklıkla dinleyen öğrenciler dinleme etkinliklerinden daha iyi sonuç alabiliyorlar.” (ÖE5)

4.3.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğu	Sosyal Davranışların Gelişmemesi	16
	Dinleme Becerisinde Yeterlik	16
	Konuşma Becerisinde Etkisizlik	13
	Alıştırma Yapabilme	8
	Yazma Becerisinde Etkisizlik	3

Çizelge 16’da öğrencilerin uzaktan eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamında sosyal davranışların gelişmemesi ile dinleme becerisi yeterliğinin öne çıktığı görülmüştür. Bu görüşlerin ardından öğrencilerin çoğunun konuşma becerisindeki etkisizliğe, yarısının alıştırma yapabilmeye, son olarak ise çok az bir kısmının yazma becerisindeki etkisizliğe yönelik açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Öğrenciler görüşlerini şu şekilde bildirmişlerdir:

“Mikrofon ve kamera kapatma alışkanlığı, yüz yüze eğitime geçildiğinde iletişim sorunları yaşayan, içine kapanık, özgüvensiz bireyler haline gelmemize yol açacak.” (Ö4)

“Okulda arkadaşlardan hocalardan bir şeyler öğreniyoruz, davranışlarımız, konuşmalarımız değişiyor, gelişiyor. Uzaktan eğitimde bu kadarı olmuyor maalesef.” (Ö9)

“Yüz yüze eğitim sürecinde ailenin koruması altında olmadan yaşayabileceğin ortamlara giriyorsun. Uzaktan eğitimde kendi bireyselliğini kazanman gecikiyor.” (Ö10)

“En çok yaptığımız hocayı ve materyali dinlemek. Bu da en çok dinleme becerimize faydalı oluyor...” (Ö7)

“Ekipmanlarınızda sorun olmadığı sürece sınıftaki gürültü veya yankılanma olmadan dinleyebilmek en etkilisi.” (Ö5)

“...Etkileşim çok alt düzeyde olduğu için konuşma becerisinin etkisiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö8)

“Yazmada düşünmeye fırsat oluyor, ama konuşmada ağızdan bir anda çıktığı için yanlış yaparım heyecanı oluyor. O nedenle konuşmak en zoru.” (Ö15)

“...Hocamız konuyu anlatıp sıcağı sıcağına soru çözdüğünde neredeyse sıfır hatayla uygulayabiliyorum.” (Ö16)

“...En çok yazmada zorlanıyorum, senkron dersler okulda hocayla yüz yüze yazma alıştırmaları yapmaya benzemiyor... (Ö12)

4.3.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Öğrenci İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerden uzaktan eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğuna ilişkin alınan cevapların karşılaştırması yapıldığında hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin tamamının öğrencilerdeki sosyal davranışların gelişmediğini yorumlamasının iki grup arasında bu konudaki en belirgin benzerlik olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tamamının vurguladığı bir diğer nokta dinleme becerisindeki yeterlik iken, öğretim elemanlarının aynı görüşü çok düşük oranda bildirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla dinleme becerisindeki yeterlik iki grupta belirgin bir fark oluşturmuştur. Bu farkın nedeni öğrencilerin uzaktan eğitim araçlarını kullanarak sınıf ortamındaki dinleme zorluklarını yaşamamaları, uzaktan eğitim koşullarında öğrenciler için diğer becerileri geliştirmenin daha zor olması ya da öğrencilerin ders kayıtlarını istedikleri tekrarda dinleyerek dinleme becerilerini daha çok geliştirdiklerini düşündüklerinden kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerdeki dinleme becerisi yeterliğinin öğretim elemanlarınca düşük oranda yorumlanmasının nedeni ise ders esnasında çoğu öğrencinin mikrofon ve kamera kapatması nedeniyle öğretim elemanlarının öğrencilerin dersi dinlediklerinden emin olamamalarıyla açıklanabilir. Görülen bir başka fark ise, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının öğrencilerdeki okuma becerisi yeterliğini ifade etmesine karşın öğrencilerin hiçbirinin okuma becerisinde yeterliğe ilişkin görüş bildirmemiş olmalarıdır. Öğretim elemanlarının bu görüşü özellikle okuma etkinliklerinde öğrencilerden diğer etkinliklere göre daha fazla dönüt almalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının yarısı

öğrencilerin konuşma becerisinde etkisizlik görüşünü dile getirmiş iken, öğrencilerin çoğu konuşma becerisindeki etkisizliği vurgulamıştır. Ancak hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin yarısının alıştırma yapabilmeye ve öğrencilerin yazma becerisindeki etkisizliğe ilişkin benzer oranlarda görüşlerini sundukları görülmüştür.

4.4.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ders içeriğine ilişkin görüşleri Çizelge 17’de sunulmuştur.

Çizelge 17. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde Ders İçeriği	Öğrenciye Yönelik Olması	10
	Kolaydan Zora İlerlemesi	10
	Kullanışlılık	10
	Bireysel Çalışılabilmesi	10
	Örnek / Alıştırma Zenginliği	10
	Video / Dinleme İçermesi	10

Çizelge 17’de öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ders içeriğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamının bu içeriklerin öğrenciye yönelik olması, kolaydan zora doğru ilerlemesi, kullanışlı olması, bireysel çalışılabilmesi, örnek ve alıştırma yönünden zengin olması, video ve dinleme etkinlikleri içermesi bakımından benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ders içeriğine ilişkin görüşlerini destekleyen ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilerin bilgiyi fonksiyonel olarak kullanabileceği konuları seçmeye dikkat ediyorum. Öğrenci bugün öğrendiği şeyi nerede kullanabilir? Bunu önemsemek gerek.” (ÖE5)

“Konuları en güncel haliyle öğrenci koşullarına uygun olarak seçip sunmamız gerekiyor.” (ÖE7)

“Olması gereken bu zaten. Zor konular sonraki ünitelerde olmalı. Metinlerin bile uzunluğu üniteler ilerledikçe artmalı. Alıştırmaların tarzı da ona göre geliştirilmeli.” (ÖE2)

“Derslerde konular dili doğal öğrenme sırasına göre kolaydan zora doğru gidiyor.” (ÖE6)

“...Mesleki İngilizce dersinde alanlarına yönelik konular veriyorum, derste sunuyorlar. Konuşma etkinliklerinin konularını ise günlük hayattan seçiyorum. Suyun önemi ya da sosyal medya gibi. Dili her iki anlamda da kullanabilecekleri konular olmasına gayret ediyorum.” (ÖE8)

“Mesleki İngilizce dersine girdiğim sınıflarda konuşma konularını mesleki hayata uygun olarak, zorunlu 5i derslerine ise günlük hayat için uygun içeriği hazırlamaya dikkat ediyorum. Metin seçimini de ona göre yapıyorum.” (ÖE9)

“Bireysel çalışmaya yönelik konular olması çok önemli. Ancak “Ne yapacağım? Nasıl yapacağım?” noktasında bilinçsizler, bu konuda da eğitilmeleri gerektiğini düşünüyorum. Çoğu öğrenci yabancı dili nasıl bireysel çalışacağını bilmiyor.” (ÖE6)

“İçerik oluştururken zaten kolaydan zora gibi belli kriterler var, dolayısıyla hele ki yükseköğretimde kendi başlarına öğrenemeyecekleri bir şey yok. Benim görevim bilgiyi ayıklamak, gerisi öğrencinin sorumluluğu.” (ÖE7)

“Tek bir kitaba bağlı kalmak zorunda değiliz. Materyalimiz hâlihazırda bulunduktan sonra Microsoft Teams’ de bir saniye içinde örnekler ve alıştırmalar vermek üzere farklı bir materyale geçiş yapabiliyoruz, bu çok iyi.” (ÖE1)

“O ders için olabildiğince yetecek örnek ve alıştırmaları vermeye çalışıyorum. Öğrencilere sonrasında çalışabilecekleri linkleri de ayrıca paylaştığım oluyor.” (ÖE3)

“Çok sık olmamakla birlikte video ve dinlemeye ara ara yer verilmeli. Öğrencinin “hoca sürekli video izletiyor, bunu ben kendi başıma da izleyebilirim” demesini istemem açıkçası.” (ÖE2)

“Dil öğreniminde video ve dinleme etkinlikleri daha yeterli bir öğrenme ortamı için olmalı...” (ÖE4)

4.4.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitimde ders içeriğine ilişkin görüşleri Çizelge 18’de sunulmuştur.

Çizelge 18. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde Ders İçeriği	Video / Dinleme İçermesi	14
	Örnek / Alıştırma Zenginliği	13
	Kullanışlılık	12
	Bireysel Çalışılabilmesi	11
	Öğrenciye Yönelik Olması	10
	Kolaydan Zora İlerlemesi	10

Çizelge 18’de öğrencilerin uzaktan eğitimde ders içeriğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerin video ve dinleme etkinliklerini içermesi, çoğunun örnek ve alıştırma açısından zengin olması ve ders içeriğinin bireysel çalışılabilecek özellikte olması, öğrencilerin dörtte üçünün ise içeriğin kullanışlılığı yönünde görüşlerini belirttiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası ise ders içeriklerinin öğrenciye yönelik olduğunu ve kolaydan zora ilerlediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde ders içeriğine ilişkin görüşlerini destekleyen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Video ve dinleme alıştırmalarıyla hem izleyerek, hem dinleyerek pekiştirme sağlanıyor.” (Ö6)

“Derslerde video ve dinleme etkinlikleri yapılıyor ama bunların daha anlaşılabilir seviyede ve dikkati dağıtacak kadar uzun olmaması lazım.” (Ö7)

“Konu işlendikten sonra farklı kaynaklardan örnek ve alıştırmalar görüyoruz.” (Ö5)

“Alıştırma ve örnekler çok güzel gidiyor, biz iyice öğrenene kadar devam ediyor...” (Ö15)

“Konular hem günlük, hem mesleki hayatta kullanabileceğimiz türden.” (Ö9)

“Mesleki anlamda kullanabileceğim bilgilerin yanı sıra günlük yaşamımda da bir şeyler söyleyebileceğim konular var.” (Ö10)

“İngilizcede bireysel çalışmayı severim, kendi kendime araştırıp çalışabildiğim konuların işlendiğini söyleyebilirim.” (Ö1)

“Konular tek başına çalışırken de anlayabileceğim türde.” (Ö5)

“Konular yabancı dil dersi alan bir öğrencinin kendini geliştirebileceği nitelikte.” (Ö4)

“Yüz yüze eğitimde de konular öğrenebileceğimiz ve gelişebileceğimiz yapıdaydı, uzaktan eğitimde de durum aynı bence.” (Ö11)

“Konular birbiriyle bağlantılı olarak basit seviyenin üzerine eklenerek devam ediyor.” (Ö2)

4.4.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Ders İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerden uzaktan eğitimde ders içeriğine ilişkin alınan cevapların karşılaştırması yapılmıştır. Öğretim elemanlarının tamamı ders içeriklerinin öğrenciye yönelik olması, kolaydan zora ilerlemesi, kullanışlılığı, bireysel çalışmaya uygun olması, örnek ve alıştırma zenginliği, video ve dinleme içermesine yönelik ölçütlerin hepsini ifade ettiği halde bu ölçütleri yorumlayan öğrencilerin öğretim elemanlarına göre biraz daha düşük oranlarda kalması iki grupta fark meydana getirmiştir. Bu fark; öğretim elemanlarının içerik belirlemede belli ölçütlere azami düzeyde dikkat etmeye çalışmalarına rağmen, bu kriterlerin derslerdeki etkililiğinin öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı değişiklik gösterebilmesinden kaynaklanmış olabilir.

4.5.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde	Yöntem-Teknik Uygunluğu	10
Dersin İşleniş Sürecinde	Materyal Uygunluğu	10
Olumlu Yönler	Öğretim Elemanının Davranışları	10

Çizelge 19’da öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamının yöntem-teknik ve materyal uygunluğunun yanı sıra öğretim elemanı davranışlarına da yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumlu yönlerine ait alıntılar aşağıda listelenmiştir:

“Genelde öğrenci katılımı çok düşük olduğu için ister istemez anlatımı tercih ediyorum... Soru cevap için çaba sarf ediyorum, yapabildikleri kadar, katılabilenlere yol açarak görüşlerini öğrenmeye çalışıyorum.” (ÖE2)

“Her yöntemi yeri zamanı gelince kullanmaya çalışıyorum. Ağırlıklı kullandığım bir yöntem yok. Öğrenciyi de şaşırtmayı sevdiğim için olabildiğince yöntemleri değiştirerek kullanmayı tercih ediyorum.” (ÖE7)

“Gösterip yaptırma kullanarak önce bir konudaki tecrübeme yönelik bir paragraf örneği yazıyorum, “Siz de böyle bir şey yaşadınız mı?” diye soruyorum, böylece öğrenciler örneği görüp yazıyorlar.” (ÖE8)

“Materyaller arasında geçiş yapma şansımız çok yüksek. İsteyene ses kaydı, isteyene metin, isteyene video bağlantısı veririz. Materyalin çeşitli olması birden fazla duyuya hitap ederek açık ve anlaşılır olmayı sağlıyor.” (ÖE1)

“Materyalin konuşma ve dinleme becerilerine de cevap vermesi gerekiyor. Sadece okuma yazma ve gramerle sınırlı kalmamalı. Ben de bu yönde materyaller oluşturmaya çalışıyorum.” (ÖE3)

“Güncel olaylardaki terminolojiyi takip etmek gerekiyor, derslere dahil etmek gerekiyor. Covid-19 ile ilgili ifadelerin olduğu içerikler gibi.” (ÖE10)

“Dersleri her zaman aynı saatte açıp aynı saatte kapatıyorum. Sadece 1-2 dakika oynar.” (ÖE4)

“Yeni bir kelime içeren cümleyi dijital kalemle ekrana yazıyorum, telaffuzla anlaşılmayan yerleri işaretliyorum, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını da olabildiğince soruyorum...” (ÖE5)

“Örneğin verdiğim bazı örneklerde konuyu bilip bilmediklerine yönelik değil de, öğrencilerin ilgisine yönelik bir yeri boş bırakıyorum, yeter ki katılsınlar...” (ÖE8)

4.5.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde	Öğretim Elemanının Davranışları	16
Dersin İşleniş Sürecinde	Materyal Uygunluğu	16
Olumlu Yönler	Yöntem-Teknik Uygunluğu	15

Çizelge 20’de öğrencilerin uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının öğretim elemanının davranışları ve materyal uygunluğu hakkında görüşlerini ifade ettikleri, öğrencilerin tamamına yakınının ise dersin işlenişindeki yöntem-teknik uygunluğunu yorumladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini kanıtlayan cümleler aşağıda listelenmiştir:

“Hocamız sık sık “hadi beraber çözelim” diye bizleri soru çözmeye teşvik ediyor...” (Ö4)

“Hocamızın konuşma tarzı oldukça net, anlaşılır cümleler kullanıyor...” (Ö8)

“Hocamız güncel konulara da değiniyor, mesela Covid-19 ile ilgili bir video izleyip videodaki kelimelerle ilgili hocanın kendi hazırladığı alıştırması yapmıştı, dersler güzel geçmişti.” (Ö9)

“Hocanın derse zamanında girmediyini hiç görmedim.” (Ö13)

“Materyalimiz bence güzel, örneğin hocamız harita yansıtip yol tarifi yapmıştı, kırmızı kalemle gittiğimiz yönleri çizerek ilerlemişti, sıkılmadan izledim, aklımda da kaldı.” (Ö10)

“Kitabımızda her şey net olarak sunulmuş...” (Ö11)

“...Bazen anlamadığım bir şey olduğunda daha hocaya sormadan bakıyorum ki materyalde var. Ayrıca hocamız materyal çeşitliliğini fazlasıyla sağlıyor. Dersten sonra pekişsin diye başka yerden bakmama gerek kalmıyor, dersi tekrar etmek yeter.” (Ö15)

“Soru-cevap yıllardır alışkın olduğumuz bir uygulama. Anlayıp anlamadığımızın kontrolü için bize gayet fayda sağlıyor.” (Ö3)

“Gösterip yaptırma yöntemini yararlı buluyorum. Hocamız kendi örneklerinden sonra birimizin adını söyleyerek bize uygulama yaptırıyor. Tabi derse katılan olduğu zamanlarda.” (Ö12)

4.5.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretim elemanlarının tamamının yöntem-teknik uygunluğu, materyal uygunluğu ve öğretim elemanı davranışlarına ilişkin görüşler bildirdiği görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin tamamının öğretim elemanının davranışları ve materyal uygunluğu, tamamına yakınının ise dersin işlenişindeki yöntem-teknik uygunluğu noktasında görüşlerini aktardıkları belirlenmiştir. Bulgulardan hareketle öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.5.2.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde	Yöntem-Teknik Yetersizliği	5
Dersin İşleniş Sürecinde	Materyal Yetersizliği	2
Olumsuz Yönler		

Çizelge 21’de öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısının yöntem-teknik yetersizliğine, az sayıda öğretim elemanının ise materyal yetersizliğine dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin kanıtı olabilecek alıntılar aşağıda sıralanmıştır:

“Soru cevap etkinliklerinde katılım olmuyor, en fazla 3-4 kişi. Devamı gelmiyor.” (ÖE8)

“Tartışmaya öğrenci katılımı olmadığı için yapılmıyor. Şartlar buna uygun değil.” (ÖE9)

“Elimden geleni yapıyorum ama her ders tüm öğrencilerin farklı ilgilerine hitap edebilmem mümkün değil. Materyal bireysel farklılıklardan dolayı her zaman birileri için yetersiz olacaktır...” (ÖE6)

4.5.2.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Çizelge 22’de sunulmuştur.

Çizelge 22. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde	Yöntem-Teknik Yetersizliği	15
Dersin İşleniş Sürecinde	Materyal Yetersizliği	7
Olumsuz Yönler	Öğretim Elemanının Davranışları	4

Çizelge 22’de öğrencilerin uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri ele alındığında öğrencilerin tamamına yakınının yöntem-teknik yetersizliği, yarısına yakınının materyal yetersizliği, dörtte birinin ise öğretim elemanının davranışları olmak üzere görüşlerini bu üç başlık altında ifade ettikleri belirlenmiştir. Çizelge 22’deki bulgulara ilişkin öğrencilerin görüşlerini destekleyen cümleler aşağıda listelenmiştir:

“Derste en çok anlatım kullanılıyor ve anlatımın tek başına son derece yetersiz ve faydasız olduğunu düşünüyorum... Kitap sıradan. Bir de açık paylaşım sitesinden video izletiliyor, onu ben yalnızken de izleyebilirim.” (Ö5)

“Canlı derslerde arkadaşlarla yeterli etkileşim olmuyor, bu yüzden tartışma yapılamıyor.” (Ö9)

“Derse katılan olmadığı için gösterip yaptırma yöntemi kullanılamıyor.” (Ö13)

“Materyal yeterince çeşitli değil, başka materyallerden de aynı konuyu pekiştirebilseydik daha iyi olurdu.” (Ö4)

“Dersi biraz yüzeysel anlatıyor hocamız. Sonra video açıyor, bu çok büyük bir çaba değil, ben de girip o videoyu izleyebilirim.” (Ö1)

“Hocamız kitaba fazla bağlı ilerliyor. Kendi planlamasına göre anlatsa belki daha anlaşılabilir olurdu.” (Ö2)

4.5.2.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Dersin İşleniş Sürecinin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında her iki grupta en çok yöntem-teknik yetersizliğinin ifade edildiği, ancak bu görüşün öğretim elemanlarının yarısı tarafından belirtilmesine karşın, öğrencilerin tamamına yakını tarafından belirtildiği görülmüştür. Aynı şekilde materyal yetersizliği iki grupta da dile getirilmiş, fakat az sayıda öğretim elemanının bu konuyu ele almış olmasına karşın öğrencilerin yarısına yakını materyal yetersizliğine yönelik yorumlar yapmışlardır. Ayrıca öğretim elemanı davranışlarının olumsuz yönlerinin öğrencilerin dörtte biri tarafından belirtilmesine rağmen öğretim elemanlarının hiçbirinin bu konuda görüş bildirmemesi iki grup arasında başka bir fark meydana getirmiştir. Yöntem-teknik yetersizliği ve materyal yetersizliğinin öğrencilerde daha çok belirtilmiş olmasının ve öğretim elemanı davranışlarındaki olumsuzlukların yalnızca öğrenciler tarafından yorumlanmasının nedeni öğrencilerin bireysel farklılıklardan kaynaklanan farklı öğrenme stillerine ve akademik ihtiyaçlara sahip olmalarıyla açıklanabilir.

4.6.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde uygulanan sınavlara ilişkin görüşleri Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde Sınavlar	Hazırlama	10
	Uygulama	10
	Sonuçlandırma	10

Çizelge 23'te öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde uygulanan sınavlara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının tamamının sınavları hazırlama, uygulama ve sonuçlandırma aşamalarına yönelik görüşlerini ifade ettikleri

belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde uygulanan sınavlara ilişkin görüşlerine ait alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Bir öğrencinin soruyu yapamamasının sebebi soruları anlayamaması olmamalı, bu yüzden sorulara Türkçe açıklama da ekliyorum... Sınavdan önce de sınavın dahil olacağı tüm konuları netleştiriyorum.” (ÖE4)

“Asenkron sınavlar zamanında bu ani gelişen durumdan dolayı öğrencilere daha anlayışlı yaklaşmıştık, o nedenle sorular basitti. Şimdi senkrona daha çok ciddiye alıyoruz.” (ÖE4)

“Derste anlattığım düzeyde fakat internette aratınca karşısına kolayca çıkmayacak sorular soruyorum. Haliyle seviye biraz daha yükseliyor. İnternette kolayca bulabileceği cümleler sorsam herkes 90-100 alacak.” (ÖE8)

“Asenkron platformda ödevlendirmeye ilişkin bütün bilgileri vererek, teslim tarihini ve tüm yapılacakları ayrıntılı olarak paylaştım.” (ÖE8)

“...Kopya nedeniyle emek veren öğrencilere yazık oldu, çoğu öğrencinin notu yükseldi ve yapabileceğimiz hiçbir şey yok... Senkron sınavı uygulamadaki tek problem bazı öğrencilerin "gönder" butonuna sınav süresi bittikten sonra basmaları, dolayısıyla sınavın bana ulaşmaması.” (ÖE2)

“Kopya önüne geçemediğimiz bir durum. Ödevin içinde üstte "kanka ödevi gönderiyorum" yazıyor. Almış aynen yapıştırmış, bana göndermiş... Bir de ödevi için ek süre isteyen, ödevden haberi olmayıp sonra göndereyim diyen, e-posta adresimi bilmediğini iddia eden, başka dersin ödevini gönderen öğrenciler başımı ağrıttı doğrusu.” (ÖE2)

“Kopyayı önleme şansımız yok. Başka bir bilgisayara uzaktan bağlanılabiliyor ve bilgisayar kontrol edilebiliyor. Öğrenci dış kaynaklardan ya da başkasından bilgi alarak sınavın geçerliğini de devre dışı bırakıyor...” (ÖE6)

“Sanılanın aksine bir kısım öğrencinin teknoloji okuryazarlıkları çok düşük. Kimi e-posta atamıyor, kimi ise açılmayan sayfayı tekrar yenileyemiyor. İnternette çok zaman geçirseler de bilgileri çok zayıf.” (ÖE6)

“Asenkron eğitimde ödevlerin kabul tarihi ve notların ilan süresi arasında bazen çok az zaman oluyor, ödevleri tek tek inceleyip değerlendirdiğimiz için vermek istediğimiz ödev tarzından ödün verebiliyoruz, bu bir problem.” (ÖE1)

“...Öğrencilerin çoğu son gün ödev gönderiyor, asenkron süreçte not ilanı kısa sürede olmuyor tabi.” (ÖE7)

“Senkron eğitimde notların ilan süresi kısaldı, hem otomatik okunuyor hem de otomasyona toplu not aktarımı var.” (ÖE9)

4.6.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitimde uygulanan sınavlara ilişkin görüşleri Çizelge 24’te sunulmuştur.

Çizelge 24. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitimde Sınavlar	Hazırlanma	16
	Sınav Süreci	16
	Sonuçlandırılması	16

Çizelge 24’te öğrencilerin uzaktan eğitimde uygulanan sınavlara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının sınavları hazırlama, uygulama ve sonuçlandırma basamaklarını dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine ilişkin alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Hocamız senkron sınavda sorumlu olduğumuz konuları, nasıl çalışmamız gerektiğini derste açıkça anlatıyor, ayrıca Teams'den sınav saati, soru sayısı ve süre gibi bilgileri de paylaşıyor.” (Ö2)

“Hocamız asenkron platformda ödev başlık koyun, görsel koyun, şu konularda cümle kurun, şu zamana kadar bu mail adresine gönderin gibisinden kural kural açıklamalar yüklüyordu.” (Ö8)

“Kardeşimin İngilizcesi iyidir. Bilgisayar başında soruları beraber yapıyoruz...” (Ö4)

“Karantinadalar, evdeler, çalışmak yerine bana sormak arkadaşlara kolay geliyor, bu kadar da aciz olunmaz ki. Hatırları var diye bir şey demiyorum ama haksız yere de notlarının yükselmesine sinirleniyorum.” (Ö6)

“Dört yakın arkadaş ve kardeşleriyle görüntülü konuşarak soruları beraber çözüyoruz. WhatsApp kullanmıyoruz, hocada numaramız var, çevrimiçi gözükmeyelim diye... Senkron sınavlar rahat ama gönder tuşuna erkenden basmak ya da basmayı unutmak gibi durumları yaşamamak için dikkatli ve titiz olunması gerek.” (Ö7)

“Asenkron dönemdeki ödev konumuz tamamen ders konularımızla ilgili, çok basit değil ama anlaşılır ve yapılabilir türdendi... Fakat hocama yanlış dosya göndermişim. Hocam bana ulaştığında anladım.” (Ö13)

“...Linki tıklıyoruz, sınavı cevaplayıp gönderiyoruz, bunun hiçbir zorluğu yok.” (Ö15)

“İngilizcesi iyi olmadığı halde kopya ile notları birden yükselen arkadaşlarla aynı harf notuyla geçmek üzücü.” (Ö1)

“Kopya verdiğim için çok pişmanım. Benden kopya isteyenler haketmeden benden çok daha yüksek aldı. Yüz yüze sınava girseler 90'ın yarısını bile alamazlar. Senkron sınavlarda dengelerin bayağı değiştiğini düşünüyorum...” (Ö16)

“Senkron sınavlardaki kadar çabuk olmasa da, İngilizce neden duyurulmadı diye düşünmeme gerek kalmadan asenkron sınav notları açıklanmıştı.” (Ö12)

4.6.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Uygulanan Sınavlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerden uzaktan eğitimde uygulanan sınavlara ilişkin alınan cevapların karşılaştırması yapıldığında öğretim elemanlarının tamamının sınavları hazırlama, uygulama ve sonuçlandırma süreçlerini yansıtan görüşler sundukları, aynı şekilde öğrencilerin de tamamının sınavlara hazırlanma, sınav süreci ve sınavların sonuçlandırılmasına yönelik görüşlerini paylaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu benzerlik, hem öğretim elemanlarının hem öğrencilerin uzaktan eğitimdeki değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında yoğun bir şekilde yer almalarıyla açıklanabilir.

4.7.1.1. Öğretim Elemanlarının Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının tercih ettikleri eğitim türü ve nedenine ilişkin görüşleri Çizelge 25’te verilmiştir.

Çizelge 25. Öğretim Elemanlarının Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Tercih Edilen Eğitim Türü	Hibrit Eğitim- Eğitimi Çeşitlendirme	4
	Yüz Yüze Eğitim- Sağlıklı İletişim	3
	Uzaktan Eğitim- Sınıf Yönetimi Kolaylığı	2

Çizelge 25’te öğretim elemanlarının tercih ettikleri eğitim türü ve nedenine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının yarısına yakınının eğitimi çeşitlendirme nedeniyle hibrit eğitimi, bir kısmının sağlıklı iletişim gerekçesiyle yüz yüze eğitimi, az sayıda öğretim elemanının ise sınıf yönetiminin kolay olması sebebiyle uzaktan eğitimi tercih ettiği görülmüştür. Öğretim elemanlarının tercih ettikleri eğitim türü ve nedenine ilişkin görüşlerini destekleyen cümleler aşağıda listelenmiştir:

“Hibrit eğitimden yanayım çünkü yüz yüze etkileşimin faydaları çok başka. Ancak acil durumlar, çalışanlar ve engelli insanlar için de uzaktan eğitimi hayatımızdan çıkarmamalıyız. Eğitimi çeşitlendirmek, kişiselleştirmek için uzaktan eğitimi destekleyici olarak yüz yüze eğitime entegre edebiliriz.” (ÖE1)

“Uzaktan eğitime son iki yıldır oldukça yatırım yapıldı ve bundan sonra da kullanılacaktır diye düşünüyorum. Hibrit eğitim yüz yüze eğitimin hazırlıklarının uzaktan eğitimin imkânlarıyla yapılabilmesi bakımından gayet uygun.” (ÖE3)

“Sınıf ortamında konudan ziyade kendimi daha iyi ifade edebileceğime inanıyorum. Öğrencilerimin jest ve mimiklerini aynı ortamda görebilmeleri, konuşurken onlarla göz teması kurabilmek çok değerli. Bence her türlü yüz yüze eğitim.” (ÖE8)

“Sınıfta öğrenciyle etkileşimde bulunmanın, daha çok dönüt almanın, öğrenci motivasyonunun daha yüksek olabilmesi açısından yüz yüze eğitimi tercih etmekteyim.” (ÖE10)

“Her birinin artısı eksisi var ama uzaktan eğitimi tercih ederdim. Özellikle 5i derslerinde yüz yüze iken sosyal etkileşimin derse pek katkısı yoktu. Sosyal bir ortam olmasının her zaman derse akademik olarak bir artısı olmuyor.” (ÖE4)

4.7.1.2. Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin tercih ettikleri eğitim türü ve nedenine ilişkin görüşleri Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26. Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Tercih Edilen Eğitim Türü	Yüz Yüze Eğitim- Sosyallik ve Motivasyon Hibrit Eğitim- Motivasyon ve Pratiklik	12 4

Çizelge 26’da öğrencilerin tercih ettikleri eğitim türü ve nedenine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin dörtte üçünün sosyallik ve motivasyon sebebiyle yüz yüze eğitimi, dörtte birinin ise motivasyon ve eğitim sürecinde pratikliği sağladığı gerekçesiyle hibrit eğitimi tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin tercih ettikleri eğitim türü ve nedenine ilişkin görüşlerini kanıtlayan alıntılar aşağıda sıralanmıştır:

“Yüz yüze eğitimin motivasyonu çok güzel. Uzaktan eğitim insanı son derece hantallaştırıyor. Dersin kaydı yapılıyor diye rahat rahat yaslanıp not bile tutmuyorum. Ayrıca okul yaşantısı karakter üzerinde muazzam derecede etkili. Yüz yüze eğitimde hocalarım ve arkadaşlarıma kendimi ifade etmeye çalışmak ileride iş ortamında konuşacağım insanlara karşı daha dikkatli olmamı sağlayacak.” (Ö3)

“Kesinlikle yüz yüze eğitimi tercih ederim. Çalışmaya daha istekli, iletişime daha açık oluyor insan. Bir amaç için okulda bir araya gelmek ne güzelmiş, değerini bilememişiz.” (Ö11)

“Bence kesinlikle yüz yüze eğitim. Hocam ekranda değil, sınıfta karşımda olmalı. Ben dersleri öyle daha iyi anlıyorum. Yanımda arkadaşlarım olmalı. Konuşmalar, şakalaşmalar abartılmadığı sürece dersin tadı tuzu.” (Ö16)

“Hibrit eğitim mesleki İngilizce işleneceği zaman konuşma, yazma etkinliklerinde yüz yüze ortamda güdülenmek için, gramer gibi derslerin ise çevrimiçi ortamda verilebileceği bir sistem olarak gayet uygun.” (Ö1)

“Bence hibrit eğitim. Konu anlatımlarını çevrimiçi ortamda işlemek, karşılıklı diyalog oluşturma veya yazı yazma çalışmaları gibi üretime dayalı uygulamaları sınıfta yapmak daha iyi olabilir.” (Ö6)

4.7.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Tercih Edilen Eğitim Türü ve Nedenine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerden tercih edilen eğitim türü ve nedenine ilişkin alınan cevapların karşılaştırması yapılmıştır. Öğretim elemanlarının yarısına yakını eğitimi çeşitlendirme nedeniyle hibrit eğitim cevabını vermiş ve böylece hibrit eğitim bu grupta en çok tercih edilen eğitim türü olmuştur. Öğrencilerin ise yalnızca dörtte birinin motivasyon ve pratiklik nedeniyle hibrit eğitimi tercih etmeleri hibrit eğitimin öğrencilerdeki en az tercih edilen eğitim türü olduğu ortaya çıkmış ve bu konuda iki grup arasında farklılık görülmüştür. Bir başka fark ise, öğrencilerin dörtte üçünün belirttiği sosyallik ve motivasyon gerekçeleri ile öğrencilerde en çok yüz yüze eğitimin tercih edilmiş olmasına karşın öğretim elemanlarının yalnızca bir kısmının sağlıklı iletişim gerekçesiyle yüz yüze eğitimi tercih etmesi ve öğretim elemanlarında yüz yüze eğitimin hibrit eğitimden sonra ikinci planda bulunmasıdır. Ayrıca sınıf yönetiminin daha kolay olması nedeniyle uzaktan eğitimi tercih eden öğretim elemanlarının az sayıda olmasından dolayı uzaktan eğitim öğretim elemanlarında üçüncü sırada yer alarak en az tercih edilen eğitim türü olmuştur. Öğrencilerden hiçbirinin uzaktan eğitimi tercih etmemesi iki grup arasında üçüncü bir fark meydana getirmiştir. Öğretim elemanlarının eğitimi çeşitlendirme, yüz yüze iletişim ve sınıf yönetiminde kolaylık gibi amaç farklılıkları nedeniyle eğitim türlerini değişik oranlarda tercih ettikleri söylenebilir. Öğrencilerin ise en çok yüz yüze eğitimi tercih etmeleri uzaktan eğitim sürecinde sosyalleşme ve okul ortamının sağladığı motivasyondan yoksun kalmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin düşük ölçüde de olsa hibrit eğitimi tercih etmeleri hem uygulamalı olmayan derslerin uzaktan eğitimle işlenebilme pratikliğinin olması, hem de uygulamalı derslerin okul ortamında

yüz yüze işlenebilmesiyle motivasyon sağladığını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

4.8.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentileri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine yönelik öneri ve beklentileri Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentileri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentiler	Nitelikli Araçlar ve İnternet Kullanılmalı	9
	Materyal Çeşitliliği Sağlanmalı	9
	Aktif Öğrenme Ortamı Sağlanmalı	7
	Öğretici Niteliği Geliştirilmeli	6
	Süreç Değerlendirilmeli	3
	Öğretim Elemanı Donanımlı Olmalı	2
	“Geçici” Anlayışı Değişmeli	1
	Nitelikli Sınavlar Kullanılmalı	1
	Öğrenci Ortamı İyileştirilmeli	1
	Telif Hakkı Çözölmeli	1

Çizelge 27’de öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine yönelik öneri ve beklentileri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının tamamına yakını nitelikli araçlar ve internet kullanımı ile materyal çeşitliliğine, yarısından fazlası aktif öğrenme ortamına ve öğretici niteliğini geliştirmeye, bir kısmı süreç değerlendirmesine, az sayıda öğretim elemanı ise öğretim elemanının donanımına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak birer kez ise uzaktan eğitimin geçici olduğu anlayışının değişmesi, nitelikli sınavlar, öğrenci ortamını iyileştirme ve telif hakkının çözölmeli üzerine görüşler bildirilmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine yönelik öneri ve beklentilerini ifade ettikleri alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğrenme ortamında karşımızdaki öğrencinin de bir şekilde konuşabilmesi gerektiği için, teknik konuda internetinin tam olması ve kullandığı araçlarda sorun olmaması lazım. İdeal olanı bu tabi. Eğitimde idealin karşılamadığı durumlar olursa da, asenkron eğitim filan gibi durumlara da başvurabiliyoruz.” (ÖE1)

“Öğrencilerin güçlü internet bağlantısı ve işlerini görebilecek düzeyde bilgisayarlarla katıldıkları, teknik sorunların az yaşandığı dersler elbette daha verimli olabilir...” (ÖE6)

“Materyalin öğrenciyi görsel, işitsel anlamda geliştirmesi, konuşmayı da desteklemesi, uzaktan eğitime uygun olması önemli. Bu konuda profesyonel bir ekibin günün ihtiyaçlarına uygun, mümkünse öğrenciye özel tasarladığı çoklu ortam materyalleri ideal olanı.” (ÖE7)

“...Sanal gerçeklik araçlarının kullanılması olmayacak şey değil. Derste ne anlatıyorsak öğrenci o anda onu yapabilir. Örneğin bu sayede biz Londra'yı anlatırken Londra sokaklarında dolaşabilir...” (ÖE10)

“Keşke her birinin imkânları el verse de, öğrencilerin de mikrofonu, kamerası açık olabilse ve onların etkin bir şekilde daha çok söz aldıkları dersler işleyebilsek.” (ÖE2)

“Öğretmen merkezli olmayan, tartışma ortamının ve aktif katılımın olduğu bir ortam olmalı.” (ÖE9)

“...Uzaktan eğitim öğretmeni olacaksam, yüz yüze eğitim öğretmeninden farkımın olacağı şekilde uzaktan eğitim pedagojisine uygun yöntem, teknik ve stratejileri içeren bir eğitim almam lazım...” (ÖE3)

“Teams'i çok iyi bilsek bile kendimizi olabildiğince geliştirip araştırmalar yapmalıyız. Materyal hazırlama programları ve materyali uzaktan eğitime entegre edebilme ile ilgili bilgi sahibi olmalıyız. Birtakım web 2.0 araçlarını dahil ederek eğitim niteliğini yükseltebiliriz.” (ÖE8)

“...Süreci ölçebileceğimiz şekilde, sınavlarla birlikte bilginin ne kadar uygulanabildiğini görebileceğimiz ödevlendirmelerden yanayım. İdeal bir ölçme değerlendirme için taksonominin her aşamasından sorular hazırlanmalı.” (ÖE7)

“Meslektaşlarımız kaliteli mikrofon, dijital kalem gibi ders çeşitlendirme araçlarını satın alarak nitelikli dersler için kendine bu yatırımı yapmalı...” (ÖE5)

“Uzaktan eğitim "B planı" olmaktan çıkarsa o ders daha verimli olacak, çünkü geçici bir süreç olarak görülmeyip, dersin işleyişi bu diye kabul edilecek, katılım daha fazla olacak. Önce düşüncemizin değişmesi lazım.” (ÖE4)

“Sınavlar geçerli olmalı. Yani ideal olanı şu; konuşmayı konuşturarak, dinlemeyi dinleterek, okumayı okuma yaptırarak ölçmeliyiz ama işin içine öğrencilerin teknik imkânsızlıkları girebiliyor şu süreçte.” (ÖE1)

“...Öğrenme ortamı öğrencinin yaşantısıyla da çok ilişkili. Birkaç öğrencinin mikrofonunu açtığında arkadan annesinin babasının yüksek sesle konuştuğunu, çocuğun dersine saygı duymadıklarını, televizyon sesini çok açtıklarını fark ettiğim oldu. İmkânı olmayan öğrencilere evinin bulunduğu bölgedeki boş okullarda internet sağlanarak derslere bağlanabilme fırsatı verilebilir.” (ÖE5)

“Materyali kendimiz üretmeliyiz ama materyal hazırlamak çok zor, uzun bir süreç ve uzmanlık gerektiriyor. Örneğin bir konuyu anlatırken elimdeki kitapta çok güzel bir görselim var ama bunu kullanamıyorum. Materyalde çözülmesi gereken en büyük sorun telif hakkı.” (ÖE4)

4.8.1.2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentileri

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik öneri ve beklentileri Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentileri

Tema	Kodlar	f
Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentiler	Nitelikli Araçlar ve İnternet Kullanılmalı	15
	Aktif Öğrenme Ortamı Sağlanmalı	11
	Materyal Çeşitliliği Sağlanmalı	4
	Nitelikli Sınavlar Kullanılmalı	3
	Öğretim Elemanı Donanımlı Olmalı	1

Çizelge 28’de öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik öneri ve beklentileri incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınında nitelikli araçlar ve internetin, çoğunda aktif öğrenme ortamının, dörtte birinde materyal çeşitliliğinin, çok az bir kısmında nitelikli sınavlar yapılmasının, bir öğrencide ise öğretim elemanının donanımlı olmasının öne çıktığı görülmüştür. Çizelge 28’deki bulgulara ilişkin öğrencilerin görüşlerini kanıtlayan cümleler aşağıda listelenmiştir:

“Telefon bilgisayar kadar etkili olamıyor, yazılar küçük gözüküyor. İyi bir bilgisayar eşliğinde güçlü bir internet bağlantısı öğrenciler için yeterli koşulları sağlamış olur.” (Ö8)

“İnternet altyapısı, fiber donanımı iyi olmayan bir yere dünyanın en iyi bilgisayarını da götürseniz işe yaramayacaktır, internet ağını kaliteli araçlardan ayrı düşünemeyiz.” (Ö10)

“Derslere katılabilecek düzeyde bir bilgisayar da olmalı, iyi bir internet bağlantısı da.” (Ö14)

“Öğrenciler çevrimiçi ortamda kamera ve mikrofon kapatmadan konuşarak, tartışarak, sorular sorarak derse uyum sağlamalıdır.” (Ö9)

“Canlı derslerde öğretmen faktörünün biraz daha geriye çekilmesi, öğrencilerin kamera ve mikrofonları açarak daha istekle söz almaları, konulara yoğunlaşmaları gerekiyor.” (Ö11)

“Canlı dersler hologram teknolojisi veya sanal gerçeklik ekipmanlarıyla zenginleştirilebilirse ideal bir uzaktan eğitim ortamı olur...” (Ö10)

“...Derslerimize eklenecek farklı görsel ve işitsel materyaller kalıcı öğrenebilmemiz için daha yararlı olacaktır.” (Ö13)

“Sınavlar gerçek durumumuzu daha net yansıtabilecek sonuçlar vermesi bakımından yüz yüze yapılmalı.” (Ö2)

“Ekranın otomatik kilitlendiği, sekme değiştirilemeyen ve kamera açma zorunluluğunun olduğu sınavlar kopya çekilmemesi adına etkili bence.” (Ö12)

“Öğretim elemanının imkânlarının maksimum derecede etkili olması gerekiyor. Kullandığı bilgisayardan konuştuğu mikrofona kadar.” (Ö3)

4.8.1.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Öneri ve Beklentilerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanları ve öğrencilerden uzaktan eğitim sürecine yönelik öneri ve beklentilerinin karşılaştırması yapıldığında hem öğretim elemanlarının hem öğrencilerin tamamına yakınının nitelikli araçlar ve internet konusunda görüşlerini ifade etmeleri iki grupta da bu hususta benzerlik oluşturmuştur. Bu benzerlik, iki grubun da uzaktan eğitime erişim yeterliliği olan ekipmanların temini ve gerekli irtibatın sağlanabilmesinin nitelikli bir uzaktan eğitimde birinci önkoşul olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretim elemanlarının yine tamamına yakını materyal çeşitliliğini vurgularken öğrencilerin yalnızca dörtte birinin materyal çeşitliliği konusunda görüşlerini sunmaları iki grupta farklılığa neden olmuştur. Öğrencilerin materyal çeşitliliğini önermede öğretim elemanlarına göre azınlıkta kalmaları diğer öğrencilerin kendilerine uzaktan eğitim sürecinde yeterli düzeyde materyal çeşitliliği sağlandığını düşünmeleri, öğretim elemanlarının ise materyal çeşitliliğinin önemine dikkati çekmeleri ile açıklanabilir. Benzerlik görülen bir başka nokta ise, hem öğretim elemanlarının hem öğrencilerin önemli düzeyde aktif öğrenme ortamına yönelik görüşlerini ortaya koymalarıdır. Bu durumdan iki grupta da uzaktan eğitimde etkileşim eksikliğinin hissedilir derecede olduğu sonucu çıkarılabilir. Bununla beraber düşük ölçüde olsa dahi, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin nitelikli sınavlar ile öğretim elemanının donanımlı olması konusunu ele alması iki grup arasındaki uzaktan eğitim sürecine yönelik öneri ve beklentilerin diğer benzerliklerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden bağımsız olarak öğretici niteliğini geliştirme görüşü ağırlıklı olmak üzere, daha düşük oranlarda süreç değerlendirmesi, uzaktan eğitimin geçici olduğu anlayışının değişmesi, öğrenci ortamını iyileştirme ve materyallerdeki telif hakkı sorununun çözüme ulaştırılması yalnızca öğretim elemanları tarafından uzaktan eğitimin veriminin ve niteliğinin artırılması bağlamında dile getirilen diğer beklentilerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, yükseköğretim basamağındaki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuç ve önerileri yer almaktadır. Toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimdeki olanaklara, kullanılan araçlara ve iletişim kanallarına ilişkin görüşleri ve görüşler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ortam özelliklerinin yeterli ve teknolojik yeterliklerinin gelişmiş düzeyde olduğu, en çok bilgisayar ve kablosuz internet kullandıkları, iletişim kanallarından WhatsApp ve e-mail kullanmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Öztaş ve Kılıç (2020)'in çalışmasından elde edilen sonuç, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde en çok bilgisayar kullanmış olmaları bakımından bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Karatepe vd.'nin (2020) çalışmasında ise, öğretmen adaylarının en çok cep telefonundan yararlanmaları araştırmanın bulguları arasında bir farklılık oluşturmaktadır. En çok cep telefonunun kullanılması, katılımcıların uzaktan eğitimi takip edebilecekleri başka bir alternatif araçlarının olmamasından ya da akıllı telefonları daha pratik bulmalarından kaynaklanmış olabilir. Fakat sözü edilen araştırmadaki öğretmen adaylarının en çok sabit internet hattını tercih etmeleri bu araştırmadaki öğretim elemanlarının en çok kablosuz interneti tercih ettiği bulgusuyla örtüşmektedir. Öğretim elemanlarının kablolu internet ve öğrenci bilgi sistemini kullanmalarına karşın, öğrencilerin mobil internet, sesli arama ve kısa mesaj kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin mobil internet kullanımı da yine Karatepe vd.'nin (2020) çalışmasında

çok sayıda katılımcının uzaktan eğitimde mobil internet kullanmış olması sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimin (senkron ve asenkron) olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri ve görüşler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma ile, öğretim elemanları ve öğrencilerin senkron eğitimin olumlu yönlerinden en çok donanım kullanımı ve senkron eğitim platformunun kullanılabilirliği görüşünde oldukları saptanmıştır. Öğrencilerden farklı olarak öğretim elemanlarının çoğu senkron eğitimde materyal çeşitliliğini ön plana çıkarmıştır. Burke ve Dempsey'nin (2020) çalışması dijital öğrenme dünyası içinde kaynak keşfetme, oluşturma ve temin etmenin uzaktan eğitimdeki materyal çeşitliliğini desteklediğini ortaya çıkararak araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Senkron eğitimin olumsuz yönlerinden senkron platforma dair sorunlar ve motivasyon eksikliği öğretim elemanları ve öğrencilerde en fazla öne çıkan yönler olmuştur. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, katılımcıların uzaktan eğitimde motivasyon sorunları yaşadığını ortaya koyan başka çalışmalar mevcuttur (Çetin vd., 2004; Uzoğlu, 2017; Akdemir ve Kılıç, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Karatepe vd., 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Öğretim elemanlarının öğrencilerden farklı olarak ortaya koydukları bir görüş de, materyal çeşitlendirme zorluklarıdır. Öğretim elemanları ve öğrenciler asenkron eğitimin olumlu yönlerinden en çok platform kullanılabilirliği ve materyal erişimi hakkında görüş bildirmişlerdir. Karaca Akkan, Gürsoy ve Gümüş (2021) tarafından yapılan çalışmada da araştırma sonucuna benzer şekilde uzaktan eğitimde materyallere erişimin avantajlı bir durum olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının asenkron eğitimde ders saatlerinden bağımsız olmayı olumlu bir yön olarak öğrencilerden daha fazla algıladıkları belirlenmiştir. Asenkron eğitimin olumsuz yönü olarak öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından en çok etkileşim yetersizliğinin vurgulandığı saptanmıştır. Bilgiç ve Tüzün'ün (2015) araştırmasında ulaştığı etkileşim eksikliğinin uzaktan eğitimde yaşanan sorunlardan biri olduğu sonucu ile uzaktan eğitimde etkileşimin sınırlı olduğu yönünde ulaşılan sonuçların olduğu diğer çalışmalar (Çetin vd., 2004; Uzoğlu, 2017; Başaran vd., 2020; Hebebe vd., 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Sungur Alhan, 2020; Karaca Akkan vd., 2021) araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yine öğrencilerden farklı olarak, öğretim elemanlarının çoğunun

asenchron eğitimin ürün odaklı bir öğretim olduğunu olumsuz bir yön olarak düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimin ihtiyaçlara uygunluğu konusundaki görüşleri ve görüşler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları iki grupta da tüm katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal davranışlarının gelişmediği görüşünde birleştiklerini ortaya koymuştur. Zırhlıoğlu'nun (2020) ve Başaran vd.'nin (2020) çalışmalarında Covid-19 nedeniyle öğrencilerin uzaktan eğitim üzerinden eğitimlerine devam ettikleri süreçte sosyal davranışlar ve kişilik gelişimlerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmeleri araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Lee'nin (2020) yaptığı çalışmada Covid-19 kaygısının sosyal davranışları büyük ölçüde etkilediğini ve Burke'nin (2020) uzaktan eğitimde iletişim araçları yoluyla uzaktan da olsa diğer insanlarla iletişime geçebilmenin, sosyal ilişkilerin dijital olarak da olsa sürmesinin gerekliliğini ortaya koyması araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Aksoğan'ın (2020) uzaktan eğitimin sosyalleşmeye engel teşkil ettiğini ortaya çıkardığı çalışması da bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir diğer sonucu içermektedir. Ayrıca araştırma ile, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin daha çok öğrencilerdeki okuma becerisi yeterliğine uygun olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Dolmacı ve Dolmacı (2020) da çalışmalarında araştırma sonucuna benzer şekilde senkron yabancı dil öğretiminde okuma becerilerine yönelik öğretimin daha verimli olduğunu ortaya koymuştur. Ancak okuma becerilerinin yanı sıra yazma becerilerine yönelik gerçekleştirilen öğretimin de verimli olduğunu saptamaları bakımından iki araştırma arasında farklılık meydana gelmiştir. Bu farklılığın Dolmacı ve Dolmacı'nın (2020) yürüttüğü çalışmadaki örneklemin yalnızca yabancı dil derslerinin yoğun olduğu yükseköğretim hazırlık biriminde çalışmış olan öğretim elemanlarından oluştuğunu ve hazırlık sınıflarında yazma etkinliklerine daha çok yer verilebilmesiyle açıklanabilir. Bununla beraber araştırma sonucunda, okuma becerileri üzerine görüş bildiren öğretim elemanlarından farklı olarak, öğrencilerin tamamının yalnızca dinleme becerisi üzerinde yoğunlaştıkları saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitim koşullarında derste işlenmesi planlanan konulara ilişkin görüşleri ve görüşler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma ile ders

içeriklerinin öğrenciye yönelik olduğunu, kolaydan zora ilerlediğini, kullanışlı ve bireysel çalışmaya uygun olduğunu, örnek ve alıştırmaya yönünden zengin olduğunu, video ve dinleme içerdiğini düşünen öğretim elemanlarının tamamının aksine, öğrencilerin bu kriterleri farklı oranlarda yorumlamalarıyla iki grupta farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin en çok ders içeriklerinde video ve dinleme etkinliklerinin bulunduğunu ifade ettikleri saptanmıştır. Bu sonuç, Hansch vd.'nin (2015) çalışmasında belirttiği videolu içeriklerin uzaktan eğitimde açık ara en fazla yararlanılan ders materyali formatının olması sonucu ile tutarlıdır.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimde dersin işleniş sürecine (sürecin olumlu ve olumsuz yönlerine) ilişkin görüşleri ve görüşler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin dersin işleniş sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinin yöntem-teknik uygunluğu, materyal uygunluğu ve öğretim elemanı davranışları noktasında oldukça benzer olduğu saptanmıştır. Dersin işleniş sürecinin olumsuz yönlerine bakıldığında ise öğretim elemanları ve öğrencilerin yöntem-teknik yetersizliği ve materyal yetersizliğine yönelik açıklamalar yaptıkları, ancak bu açıklamaların öğrencilerde daha yüksek oranda olduğu ortaya çıkmıştır. Materyal yetersizliği ile ilgili ortaya çıkan olumsuz sonuç, Başaran vd.'nin (2020) tarafından bu konuda sınırlılıkların olduğunu belirttikleri çalışma ile örtüşmektedir. Ayrıca öğretim elemanı davranışları boyutu hakkında az sayıda da olsa olumsuz görüş bildiren öğrenciler olmasına karşın, öğretim elemanlarının hiçbirinin bu hususta yorum yapmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimde yapılan sınavlara ilişkin görüşleri ve görüşler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma ile öğretim elemanlarının tamamının sınavları hazırlama, uygulama ve sonuçlandırma olmak üzere, öğrencilerin de tamamının sınavlara hazırlanma, sınav süreci ve sınavların sonuçlandırılması üzerine benzer görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları ve öğrencilerin sınavlara yönelik görüşleri, özellikle senkron sınavlarda kopya çekilmesinin sınavlara çalışan öğrenciler için adaletsiz bir durum meydana getirdiği noktasında Erzen ve Ceylan (2020) ile Tüzün ve Yörük Toraman'ın (2021) araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir. Karaca Akkan vd. (2021) de yapmış oldukları çalışmada benzer bir

sonuca ulaşarak, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme basamağına ansızın geçilmesinin yeterli düzeyde hazırlık yapamayan eğitimcileri sınırladığını ve kopya çekme girişimlerinin değerlendirmede sıkıntılara yol açtığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin eğitimin uygulanış biçimine (yüz yüze-uzaktan-hibrit) ilişkin tercihleri ve tercihler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, tercihleri üç eğitim türü arasında bölünen öğretim elemanlarının eğitimi çeşitlendirme gerekçesiyle en çok hibrit eğitimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Usta ve Mahiroğlu'nun (2008) çalışmasındaki hibrit eğitim gören öğrencilerin senkron eğitim gören öğrencilere nispeten daha kalıcı öğrendikleri ve derslerde daha başarılı oldukları sonucu araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmektedir. Buna karşın Dolmacı ve Dolmacı (2020) çalışmasında öğretim elemanlarının beden dili ve göz temasından faydalanabilmeleri, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenebilmeleri, derse aktif katılımı ve motivasyonu sağlamanın kolaylığı gibi artılarının olması nedeniyle tercihlerini yüz yüze eğitimden yana kullandıklarının altını çizmiştir. Ortaya çıkan bu farklılık, Bakioğlu ve Çevik'in (2020) de belirttiği gibi; Covid-19'un bireyleri acilen uzaktan eğitime sürüklemesi ile uzaktan eğitimin yalnızca evden çıkmadan uygulanabilen eğitim faaliyetlerinden ibaret olmayıp, birçok güçlüğün ve sınırlamanın yaşandığı bir süreci de içermesiyle açıklanabilir. Başka bir deyişle; eğitimi sürdürmekle yükümlü olan öğretmenlerin yaşadıkları yerlerdeki internet altyapısının yetersizliği, teknolojik araç kullanmadaki öz-yeterlikleri, kendi bilgisayarlarının olup olmaması durumu, salgından kaynaklanan korku ile kaygı gibi etmenlerin uzaktan eğitimi zorlaştırmasından dolayı yüz yüze eğitimi tercih ettikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarından farklı şekilde, tercihleri yalnızca yüz yüze ve hibrit eğitim arasında bölünen öğrencilerin ise sosyallik ve motivasyon nedenlerine dayalı olarak en çok yüz yüze eğitimi tercih ettikleri saptanmıştır. Garrison (1993) da benzer biçimde uzaktan eğitime ilişkin araştırmasında uzaktan eğitimin örgün eğitimle benzerlik gösteremeyeceği ve örgün eğitim düzeyine yaklaşamayacağını belirtmiştir. Ancak Garrison'un 1993'te bu sonuca varmasının nedenlerinden biri de, eğitimde o zamana ait kullanılan teknolojinin günümüz teknolojisi kadar gelişmiş olmaması olabilir. Hamzaee (2005) ise, uygun teknoloji ve yöntemler kullanıldığı takdirde uzaktan eğitimin örgün eğitim düzeyine çıkabileceğini ifade etmiştir. Hamzaee (2005)'in çalışmasındaki bu farklılık, çalışmanın yürütüldüğü dönemdeki örneklem grubunun

Covid-19 pandemisinde olduğu kadar sosyalleşme ve motivasyondan yoksun olmamasıyla açıklanabilir. Ayrıca Abazaoğlu ve Umurhan'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitimin verimli olup olmadığı ve ders kalitesinin yüksek olup olmadığına yönelik yeterli dönüt alınamamıştır. Aynı çalışmada uzaktan eğitim ile kalıcı öğrenmenin gerçekleşme olasılığının düşük olduğu belirlenmiş ve yüz yüze eğitimin mümkün olması durumunda uzaktan eğitim faaliyetlerinin tekrar yüz yüze eğitim yöntemleriyle gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Bu sonuç da araştırmada yüz yüze eğitimin motivasyon sağladığı ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği için tercih edildiğine ilişkin varılan sonuçları desteklemektedir. Ayrıca Metin, Karaman ve Aksoy Şaştım (2017), Okan (2020) ile Tüzün ve Yörük Toraman'ın (2021) öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarda, bu sonuçlar ile tutarlı olacak şekilde öğrencilerin çoğunun yüz yüze eğitimi daha verimli buldukları saptanmıştır. Araştırma ile, düşük ölçüde de olsa öğretim elemanlarının sınıf yönetiminin kolay olması nedeniyle tercih ettiği uzaktan eğitimin öğrencilerin hiçbiri tarafından tercih edilmediği ortaya konmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin öneri ve beklentileri ile öneri ve beklentiler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma ile, hem öğretim elemanlarının hem öğrencilerin uzaktan eğitimin daha etkili olabilmesi için en çok vurguladıkları ortak görüşlerin nitelikli araçlar ve internet kullanılması ile uzaktan eğitimde aktif öğrenme ortamının sağlanması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar da uzaktan eğitimdeki teknolojik araçların niteliğini vurgulamaktadır. Bu araştırmalar, uzaktan eğitim teknolojisindeki nitelik arttıkça, materyallerin de aynı oranda nitelikli ve kullanışlı hale geldiğini, böylece daha çok öğrencinin bu materyallerden faydalanabildiği görüşünü ortaya koyarak elde edilen bulguları desteklemektedir (Verduin ve Clark, 1994; Şakar, 1997; Gujjar ve Malik, 2007; Simonson vd., 2015). Ayrıca Barış (2015) araştırmasında, özellikle bilgisayar, güçlü internet erişimi ve mobil cihazı olan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Bu bulgu da sözü edilen öneri ile örtüşmektedir. Araştırma ile, öğretim elemanları yoğun olarak materyal çeşitliliğinin de sağlanması gerektiği görüşünde birleşirken, öğrencilerin bu konuyu öğretim elemanlarından çok daha düşük ölçüde yorumladıkları saptanmıştır. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinin Kör, Çataloğlu ve Erbay (2013) tarafından yürütülmüş olan çalışmada uzaktan eğitimde video, animasyon ve simülasyon

türündeki çeşitli materyallerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğine ilişkin ulaşılan sonuca yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerden farklı olarak; öğretim elemanlarının öğretici niteliğinin geliştirilmesi, süreç değerlendirilmesinin yapılması, öğrenci ortamının iyileştirilmesi ve telif hakkı sorununa çözüm bulunması gerekliliği üzerine görüşler bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğretici niteliğinin geliştirilmesine yönelik sonucu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır (Karaca, Topal ve Aldır, 2011; Özdoğan ve Berkant, 2020; Bay vd., 2021). Araştırmadaki süreç değerlendirilmesinin yapılması sonucu ile tutarlılığı olan Bozkurt'un (2020) çalışmasında, ölçme ve değerlendirmede süreci temele alan yaklaşımların benimsenmesi gereğinin üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma ile, uzaktan eğitimin geçici olduğu anlayışının değişmesine ilişkin ulaşılan sonuç, Telli Yamamoto ve Altun (2020) tarafından Covid-19 döneminde edinilen deneyimler ve teknolojik gelişmelerle birlikte uzaktan eğitimin de gelişerek yakın zamanda eğitimin temelini oluşturacağına dair elde edilen sonucu desteklemektedir.

Genel olarak bu araştırmada, öğretim elemanı ve öğrencilerin uzaktan eğitimdeki kişisel olanaklarının yeterli olduğu; en çok bilgisayar, kablosuz internet, WhatsApp ve e-mail kullandıkları saptanmıştır. Her iki grupta da senkron eğitimin artıları olarak donanım kullanımının olduğu, ders platformunun kullanışlı ve etkileşim olanağının olduğu; ancak motivasyon eksikliği ve platformdan kaynaklanan birtakım sorunların da olduğu sonucuna varılmıştır. Asenkron eğitimde ise öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre, olumlu yönlerinin ders platformunun kullanışlı ve materyallere erişim olanağının olduğu; ancak etkileşim yetersizliği, motivasyon eksikliği ve platformdan kaynaklanan bazı sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden farklı olarak, öğretim elemanlarının senkron eğitimde materyal çeşitlendirme zorluklarının olduğunu, asenkron eğitimin süreç eğitiminden çok ürün odaklı olduğunu bildirdikleri ortaya konmuştur. Hem öğretim elemanları, hem öğrencilerin uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyal davranışlarını geliştirmediği görüşünde birleşmişlerdir. Ancak öğrencilerin çoğu uzaktan eğitimin dinleme becerilerine yeterlik sağlamasına karşın konuşma becerilerinde etkisiz kaldığı görüşünde iken, öğretim elemanlarının çoğunun uzaktan eğitimin öğrencilerdeki okuma becerilerinde yeterlik sağladığı görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca her iki grubun da uzaktan eğitim ders içeriklerinin video, dinleme etkinlikleri, örnek ve alıştırma bakımından zengin olduğu; ders sürecini ise öğretim elemanı

davranışları ve uygun materyaller kullanılması bakımından olumlu buldukları, fakat derslerde uygun yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesine rağmen bunların yetersiz ölçüde olduğu üzerine görüş bildirdikleri ortaya konmuştur. Öğretim elemanları ve öğrencilerin uzaktan eğitimde uygulanan sınavlara ilişkin benzer görüşler bildirmelerine karşın, öğretim elemanlarının çoğunun hibrit eğitimi tercih ettikleri; hiçbir öğrencinin ise uzaktan eğitimi tercih etmeyip, çoğunun yüz yüze eğitimi tercih ettiği noktasında öğretim elemanları ile farklı görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Son olarak, nitelikli araçlar ve internet kullanılması ile aktif öğrenme ortamının sağlanmasının hem öğretim elemanları, hem de öğrencilerin uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik öneri ve beklentilerinden başlıcaları olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışma bağlamında sunulan öneriler, araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanı ve öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitime ani geçişte teknolojik yeterliklerinden istifade ettiklerini ve yeterli ortam özelliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Covid-19 pandemisinin uzaktan eğitime ilişkin bir farkındalık yaratarak uzaktan eğitimin her an uygulanabileceğini tüm dünyaya gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca teknolojik okuryazarlığın da içinde bulunduğumuz bilgi çağında önem kazandığı söylenebilir. Bu bağlamda teknolojik yeterliği ve yeterli ortam özelliği bulunmayan bireyler her daim uzaktan eğitimin uygulanma ihtimalini dikkate alarak kendilerini teknolojik anlamda olabildiğince geliştirebilirler ve uzaktan eğitimin dış dünyadan uzak olmadığı düşüncesiyle fiziksel ortamlarını hazır tutabilirler.

2. Öğretim elemanları ve öğrencilerin çoğunun dersler haricinde WhatsApp ve e-mail gibi kanalları birbirleriyle iletişime geçmek için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Daha çok etkileşimin sağlanması amacıyla çeşitli kanallar ve uygulamalar kullanılabilir.

3. Hem ğretim elemanları hem de öğrencilerde gerek senkron, gerekse de asenkron eğitimde motivasyon eksikliği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde motivasyon bağlamında yaşanan sorunları en aza indirmek için öğrencilerin araştıran, öz disiplinini sağlayabilen, bireysel çalışabilen bireyler olabilecekleri eğitim süreçleri tasarlanabilir; derslere aktif katılımı destekleyecek ve ilgi çekecek farklı türlerde materyaller eklenebilir. Öğretim elemanları için de motivasyona yönelik e-seminerler düzenlenebilir.

4. Senkron ve asenkron platforma ilişkin bazı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu tür sorunlar için sık aralıklarla güncellemeler yapılabilir, dezavantajlı yönlerin belirlenmesiyle platform ve uygulamalar geliştirilebilir.

5. Öğretim elemanlarının dile getirdiği materyal çeşitlendirme zorluklarına ilişkin açık kaynak paylaşımlarının artırılmasıyla ayrı bölümlere ve ayrı sınıflara telif hakkı bulunmayan kaynaklar sağlanabilir.

6. Öğretim elemanları ve öğrencilere tam anlamıyla zaman ve mekân bağımsızlığı sunan asenkron eğitimdeki etkileşim yetersizliğini engelleyecek grup çalışmaları içeren etkinlikler dahil edilebilir, dersler haricindeki iletişim kanallarından yararlanarak öğretim elemanı-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci iletişimi sıklaştırılabilir.

7. Öğretim elemanları tarafından asenkron eğitimin ürün odaklı öğretim olduğunun belirtilmesine ilişkin, öğrenciler ile yeterli düzeyde etkileşim sağlanabildiği takdirde onlara süreç içindeki gelişimlerinin daha sık takip edilebildiği görevler verilebilir.

8. Çalışmadaki tüm katılımcıların uzaktan eğitim sisteminin öğrencilerin sosyal davranışlarını geliştirmede yetersiz olduğu görüşünde oldukları ortaya konmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkısı olabilecek etkinlikleri içeren uzaktan eğitim tasarımları geliştirilebilir.

9. Öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından farklı oranlarda sözü edilen uzaktan eğitimde konuşma ve yazma becerilerindeki etkisizlik, derslerde ilgiyi bu becerilere çekebilecek etkinliklere daha çok yer verilerek asgari düzeye çekilebilir. Ayrıca uzaktan eğitim alanında uzman kişilerin desteği ile yabancı dilde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine odaklı uzaktan eğitim materyalleri hazırlanabilir.

10. Öğretim elemanları ve öğrencilerin belirttiği yöntem-teknik ve materyal yetersizliğine yönelik olarak, yüz yüze yabancı dil eğitimi için hazırlanan öğretim yöntemlerini uzaktan eğitime uyarlama çalışmaları yapılabilir. Uzaktan eğitimde yabancı dil için yeni öğretim yöntemleri ve bu yöntemlere uygun yeni materyaller geliştirilebilir. Öğretim elemanları için uzaktan eğitim sistemine uygun yöntem-teknikler uygulanması, ders hazırlama ve sunma süreci üzerine pedagojik destek verilebilecek hizmet içi eğitimler organize edilebilir.

11. Hem senkron hem de asenkron eğitimin birtakım olumlu yönlerinin olduğu saptanmıştır. Senkron ve asenkron eğitimin olumlu yönlerinin birleştirilmesinden oluşan bir öğretim yönteminin uygulanması yabancı dil öğretiminde verimliliği arttırabilir.

12. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme basamağına ilişkin ortaya konulan problemleri en aza indirmeye yönelik olarak, bu sürecin daha sağlıklı yürütülebilmesi için sınavların geçerliğini ve güvenilirliğini artırma odaklı, denetlenebilir nitelikte yasal ve eğitsel uygulamalar yapılabilir. Kopya ve intihal denetimi yapılabilen proje ve sunum gibi etkinlikler üzerinden puanlama yapılması fayda sağlayabilir.

13. Uzaktan eğitim platformlarına öğrenci memnuniyeti anketi, uzaktan eğitim platformu ve ders değerlendirme formu gibi öğrencilerden dönütler alınabilecek anket ve formlar dahil edilebilir.

14. Yükseköğretimde uzaktan eğitim farkındalığını sürdürebilmek adına, koşullar yüz yüze eğitime uygun olsa da bazı dersler uzaktan eğitim ya da hibrit eğitim ile sürdürülebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Çalışma grubu Balıkesir Üniversitesi ile sınırlıdır. Farklı üniversitelerden örnekleme yapılarak uzaktan eğitimin etkililiği çalışılabilir.

2. Yabancı dil olarak uzaktan öğretilen İngilizce dersinden başka yabancı dil derslerine yönelik ya da farklı branşların öğretimine yönelik benzer çalışmalar yapılarak ortak sorunlara çözümler aranabilir.

3. Balıkesir Üniversitesi'nin UZEM platformu ve Microsoft Teams platformu araştırma kapsamına alınmıştır. Farklı uzaktan eğitim platformlarının kullanıldığı derslere ilişkin çalışmalar yapılabilir.

4. Çalışmada elde edilen sonuçların daha kapsamlı incelenebilmesi için daha geniş örneklem gruplarıyla nitel çalışmalar yapılabilir ya da karma yöntem kullanılabilir.

5. Araştırmada Covid-19 pandemi süreci çalışılmıştır. Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim ile pandemi sonrasında uygulanan uzaktan eğitimin etkililiği karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

6. Çalışmada Covid-19 salgınından kaynaklı olarak yabancı dil öğretiminde senkron ve asenkron eğitim boyutları incelenmiştir. Pandemi sonrasındaki yabancı dil öğretiminde hibrit eğitimin etkililiği üzerine de çalışmalar yapılabilir.

7. Araştırma kapsamı yükseköğretim kademesi ile sınırlıdır. Covid-19 pandemisinde yabancı dil öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim ile tecrübe etmiş olan diğer eğitim kademelerindeki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı ve sonuçlara göre çözümler üretilebilecek geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

8. Çalışma grubu lisans düzeyinde ders veren öğretim elemanları ve lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Yükseköğretimde ön lisans düzeyinden ve lisansüstü düzeyden örneklem gruplarının seçildiği çalışmalar yürütülebilir.

9. Bu araştırmada, öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. İleriki dönemlerde uzaktan eğitim platformlarını oluşturan teknik ekiplerin görüşlerine de yer verilecek çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. ve Umurhan, H. (2015). Uzaktan eğitim ve öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 353-363.
- Ada, Ş. Gültekin, S. ve Gönenç, H. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (4), 1738-1761.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1 (1), 92-97.
- Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışı. *Millî Eğitim*, 49 (1), 685-712.
- Akın Demircan, Z. (2018). Eğitim biliminin temel kavramları, amaç ve işlevleri. A. Arı (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 13-23). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aksoğan, M. (2020). Opinions of students about distance education in the pandemic process. *Naturengs, MTU Journal of Engineering and Natural Sciences*, Special Issue, 1- 9.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- Alexander, M. M., Lynch, J. E., Rabinovich, T. and Knutel, P. G. (2014). Snapshot of a hybrid learning environment. *Quarterly Review of Distance Education*, 15 (1), 9–21.
- Alhih, M., Ossiannilsson, E. and Berigel, M. (2017). Levels of interaction provided by online distance education models. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13 (6), 2733-2748.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education*, 10 (3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 157.
- Alkan, C. (1996). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. *Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Ankara, 12-15 Kasım.
- Allen, I. E. and Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States, 2011*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950. doi:10.1049/el.2012.2018

- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. T. Anderson and F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning* içinde (Second Edi, 15–44.). Edmonton: AU Press.
- Almanthari, A., Maulina, S. and Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16 (7), 1-9.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Malatya: Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı*, 319-327.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videolari aracılığıyla incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arar, A. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 15-16 Kasım 1999, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.
- Arslan, İ. ve Karagül, S. (2020). Küresel bir tehdit (Covid-19 salgını) ve değişime yolculuk. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-36. <http://doi.org/10.32739/uskudarsbd.6.10.67>
- Arslan, S., Karahalilöz, O., Karagözoğlu, B., Yıldırım, E., Yaldız, T., Kuş, H. ve Acar, S. (2019). Geleceğin okulları: Değişim kaçınılmaz mı? *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2 (2), 201-216.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid-19. *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 8 (85), 35-41.
- Ateş Özdemir, E. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 28-35.
- Avşar, İ. İ. (2011). Moodle ile temel bilgi teknolojileri dersinin uygulama süreci. *Akademik Bilişim 2011*, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (1975). *Televizyonun yetişkin eğitimindeki yeri ve önemi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü yayınları. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Aziz, A. (1977). Türkiye’de radyo televizyon ile eğitim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 2 (7), 19-27.
- Aziz, A. (1982). *Radyo ve televizyonla eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Merkezi. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bahçekapılı, E. (2010). *Eş zamanlı çevrimiçi bir öğrenme ortamı tasarımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Bailey, S., Hendricks, S. and Applewhite, S. (2015). Student perspectives of assessment strategies in online courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 13 (3), 112-125.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakıoğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15 (4), 109-129.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231– 274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Banar, K. ve Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özelinde, *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 18-23. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 36-46.
- Barkan, M. (1988). Eğitim iletişimi ve videonun işlevleri: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde örgütsel uygulama model önerisi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını*, No: 271/129.
- Bartolome, A. and Steffens, K. (2015). Are moocs promising learning environments? *Comunicar*, 22 (44), 91-99.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 368-397.
- Bay, B., Karataş, F. ve Üstün, B. (2021). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileri perspektifinden pandemi sürecinde uzaktan eğitim: Fenomenolojik bir çalışma. *Diyalog*, 1, 184-203.
- Benson, V., Anderson, D. and Ooms, A. (2011). Educator's perceptions, attitudes and practices: Blended learning in business and management education. *Research in Learning Technology*, 19 (2), 143-154.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: İhtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1 (2), 80-87.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 26-50.

- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. and Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn and Bacon Boston, MA.
- Boyadzhieva, E. (2014). Theory and practice in foreign language teaching - past and present. *Journal of Modern Education Review*, 4 (10), 776–788.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.
- Branon, R. F. and Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *TechTrends*, 45 (1), 36–42.
- British Council ve TEPAV (2013). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Yorum Yayın.
- Buldaç, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim modeli: İç mimarlık eğitiminde öğrenci deneyimleri. *Modular Journal*, (4) 1, 71-92.
- Bulutlu, Ö. (2018). *Uzaktan eğitim programlarında üniversite öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Burke, J. and Dempsey, M. (2020). *COVID-19 practice in primary schools in Ireland report*. Maynooth: National University of Ireland Maynooth. https://www.researchgate.net/publication/341671084_Covid-19_Practice_in_Primary_Schools_in_Ireland_Report_A_Two-month_Follow-up (Erişim Tarihi: 22.03.2022)
- Buxton, E. C. P. (2014). Pharmacists’ perception of synchronous versus asynchronous distance learning for continuing education programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (1), 1–8.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6 (2), 11-53.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cangil, B. (1999). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 64, 26-29.

- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chang, G. C. and Satako, Y. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. <https://world-education-blog.org/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> (Erişim Tarihi: 15.04.2022)
- Costello, E., Brown, M., Donlon, E. and Girme, P. (2020). The pandemic will not be on Zoom: A retrospective from the year 2050. *Postdigital Science and Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00150-3>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Çankaya, S. ve Durak, G. (2020). Acil uzaktan eğitimde bütüncül sistemler: Microsoft teams örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14 (2), 889-920.
- Çelik, D. (2017). *Türkiye üniversitelerinde uzaktan eğitim merkezleri uygulamalarının yetişkin eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (3), 144-147.
- Çetiner, M., H., Gencel, Ç. ve Erten, Y. M. (1999). İnternete dayalı uzaktan eğitim ve çoklu ortam uygulamaları. 14. Uluslararası bilgisayar ve enformasyon sistemleri sempozyum kitabı, s. 532-539.'dan aktaran Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. s.8.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *İstanbul: XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4 (1), 31-42.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Delialioğlu, Ö. and Yıldırım, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Journal of Educational Technology and Society*, 10, 133-146.
- Dellman, D. (1978). *Mail and telephone surveys*. New York: Wiley.

- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008a). *The landscape of qualitative research*, (C. 1). Sage.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008b). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *In Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1–43). Sage Publications, Inc.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim 2006*, 9-11 Şubat, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Doering, A. and Veletsianos, G. (2008) Hybrid online education. *Journal of research on Technology in Education*, 41 (1), 23-41.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Doğan, M., Koç, N. ve Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 765-781. DOI: 10.29000/rumelide.1074059.
- Doğan, M. ve Yücel, M. S. (2017). *Üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumları ve gereksinimleri*. Schriften zur Sprache und Literatur. Londra, İstanbul: IJOPEC Publication.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 483-504.
- Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 706-732.
- Dündar, M. S. (2016). *Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A. and Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (1), 1- 16.
- Emeksiz, B. (2006). *Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde güdülenme (motivasyon) ölçümü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2020). Yeni tip koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni

düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 153-162.
<https://doi.org/10.2399/yod.20.716645>

- Ergin H. (2017). *Internationalization of higher education via distance learning: A grounded theory study in Turkey*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020a). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 236-265.
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020b). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 1001-1027.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). Covid salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 229-248.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 36-59.
- Famularsih, S. (2020). Students' experiences in using online learning applications due to Covid-19 in English classroom. *Studies in Learning and Teaching*, 1 (2), 112-121.
- Fansury, A. H., Januarty, R., Rahman, A.W. and Syawal. (2020). Digital content for millennial generations: Teaching the English foreign language learner on Covid-19 pandemic. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55 (3), 1-12.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. and Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-18.
- Fidan, N. ve Okan. K. (1975). *Açık yükseköğretim sistemleri ve uzaktan eğitim*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage.
- Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education: Theoretical considerations. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (s. 8–19). London: Routledge.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (3), 313-321.
- Geray, C. (2007). Distance education in Turkey. *International Journal of Educational Policies*, 1 (1), 33- 62.
- Gilani, I. (2020). Coronavirus pandemic reshaping global education system? <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350> (ErişimTarihi: 15.04.2022)

- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçerler, H. ve Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı dil derslerinde motivasyon, öğrenme stilleri ve medya kullanımı konularında akıllı tahtaların yeri. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2 (4), 72-82.
- Gökdaş, İ. ve Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-20.
- Görgeç, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 2-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gujjar, A. A. and Malik, M. A. (2007). Preparation of instructional material for distance teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8 (1), 55-63.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (1), 47-78.
- Güven, B. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 2-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamzaee, R. G. (2005). A survey and a theoretical model of distance education programs. *International Advances in Economic Research*, 11 (2), 215-229. doi:10.1007/s11294-005-3017-6
- Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., Schildhauer, T. and Schmidt, P. (2015). Video and online learning: Critical reflections and findings from the field. *HIIG Discussion Paper Series*, No. 2015-02. doi:10.2139/ssrn.2577882
- Hareket, E., Erdoğan, E. ve Dündar, H. (2016). Türk eğitim sistemine ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 287-299.
- Hawkins, B. L. (1999). Distributed learning and institutional restructuring. *Educom Review*, 34 (4), 12-15 & 42-44.
- Hebeşci, M. T., Bertiz, Y. and Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4 (4), 267-282.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: BIS Bibliotheks.
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training. How to teach anyone anything anywhere anytime*. USA: William Horton Consultign, Inc.
- Hrastinski, S. (2007). *Participating in synchronous online education*. PhD Dissertation. Lund: Lund University, School of Economics and Management.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning: A study of asynchronous and synchronous online methods discovered that each supports different purposes. *Educause Quarterly*, 31 (4), 51-55.

- Huang, X. S. and Hsiao, E. L. (2012). Synchronous and asynchronous communication in an online environment: Faculty experiences and perceptions. *Quarterly Review of Distance Education*, 13 (1), 15–30.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., , Fan, G., Xu, J., Gu, X., Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, M., Xiao, Y., Gao, H., Guo, L., Xie, J., Wang, G., Jiang, R., Gao, Z., Jin, Q., Wang, J. and Cao, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel Coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 1-10. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5).
- Huber, S. G. and Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 32, 237–270.
- Hurd, S. (2006). Individual learner differences and distance language learning: An overview. *RTVU ELT Express*, 12 (4), 1-26.
- Iivari, N., Sharma, S. and Ventä-Olkkonen, I. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 1-6.
- Ilgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1 (1), 27–35.
- Iyer, P., Aziz, K. and Ojcius, D. M. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, 84 (6), 718-722.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jaggars, S. S. (2014). Choosing between online and face-to-face courses: Community college student voices. *American Journal of Distance Education*, 28 (1), 27–38.
- Jebbour, M. (2022). The unexpected transition to distance learning at Moroccan universities amid Covid-19: A qualitative study on faculty experience. *Social Sciences & Humanities Open*, 5, 1-7.
- Jones, P. and Comfort, D. (2020). The COVID-19 crisis, tourism and sustainable development. *Athens Journal of Tourism*, 7 (2), 75-86. doi:10.30958/ajt/v7i2
- Joosten, T. and Cusatis, R. (2020). Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*, 1-14. DOI: 10.1080/08923647.2020.1726167
- Kaplan, A. M. and Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster. *Business Horizons*, 59 (4), 441–450. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008
- Karaca Akkan, L. Ö., Gürsoy, B. ve Gümüş, T. (2021). Bir meslek yüksekokulunda yüz yüze, karma ve uzaktan eğitim dönemlerinde başarı oranlarındaki değişimlerin değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (2), 1-39.

- Karaca, O., Topal, M. ve Aldır, Z. (2011). Uzaktan eğitim sorunları. *Uluslararası Bilim ve Teknoloji Konferansında* sunulan bildiri. https://www.researchgate.net/profile/Ozan-Karaca/publication/273057693_Uzaktan_Egitim_Sorunlari/links/54f5b0420cf2f28c1366a0dc/Uzaktan-Egitim-Sorunlari.pdf (Erişim Tarihi: 16.04.2022)
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 181–192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Karakış, Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkinin görünümü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (4), 1711-1728. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-632620>
- Karal, H., Cebi, A. and Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10 (4), 276-293.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Karasu, G. ve Sarı, E. (2019). Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği. *Dialog*, (2), 321-334.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7 (53), 1262-1274.
- Kastornova, V. A. and Gerova, N. V. (2021). Use of hybrid learning in school education in France. *1st International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE)*, 260-264.
- Kaya, Z. (1998). Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. yılında uzaktan eğitim uygulamalarımız, *Milli Eğitim*, (139).
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 29-41.
- Kelly, A. P. and Columbus, R. (2020). *College in the time of coronavirus challenges facing American higher education*. American Enterprise Institute. <https://www.aei.org/research-products/report/college-in-the-time-of-coronavirus-challenges-facing-american-higher-education/> (Erişim Tarihi: 21.05.2022)
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17 (1/2), 21–35.
- Kerres, M. and Witt, C. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3), Carfax Publishing.

- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 59-67.
- Keskin, S. (2020). Acil uzaktan öğretim sürecinde ders tasarımı. F. Tanhan ve H. İ. Özok (Ed.), *Pandemi ve eğitim içinde* (s. 131-144). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kessler, G. and Hubbard, P. (2017). Language teacher education and technology. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 277-291.
- Kıraç, K. (2020). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve sonrası: 2020'den sonra. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 6 (2), 700-711.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kırkan, B. ve Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitim merkezlerinin durumu: Betimsel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education JITTE*, 6 (3), 88-98.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 283-289.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (1), 258-271.
- Kirazlı Korkmaz E. (2022). Covid-19 sürecinde yükseköğretimde turizm eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarının değerlendirilmesi: Ankara örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7 (3), 29-34.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *Bmj*, 311 (7000), 299-302.
- Koç Akran, S. (2021). Öğretmen adaylarının “hibrit eğitim” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *International Journal of Humanities and Education*, 7 (16), 432-463.
- Koç, N. E. (2022). Dijital hastalıklara bir örnek: “Zoom” yorgunluğunun nedenleri ve çalışanlar üzerindeki etkileri. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 12 (2), 383-400.
- Koçoğlu, E. and Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during Covid-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15 (9), 536-543.
- Kolaç, E. (2008). Yabancı diller ve Türk dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinin “yabancı dil öğretimi” ve “yabancı dille öğretim” konusundaki yönelim ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 397-412.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 52- 70.

- Korucu, A.T. ve Kabak, K. (2020). Türkiye'de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi/Journal of Information and Communication Technologies*, 2 (2), 88-112.
- Kör, H., Çataloğlu, E. ve Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12 (2), 267-279.
- Köseler, S. (2020). *Turizm eğitimi alan öğrencilerin sosyal medya kullanımı ve dijital oyun bağımlılıklarının akademik başarıya etkisi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kristanto, A. (2017). The development of instructional materials e-learning based on blended learning. *International Education Studies*, 10 (7), 10-17.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3, 262-288.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nicel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi? nicel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, B. and Titrek, O. (2021). Opinions of graduate students about distance education in the period of Covid-19 pandemic. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (1), 743-756.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus anxiety scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies*. 44 (7), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Martin, F., Parker, M. A. and Deale, D. F. (2012). Examining interactivity in synchronous virtual classrooms. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13 (3), 228–261.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publication.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. California: Sage Publication.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan (Ed.)). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Metin, A. E., Karaman, A. ve Aksoy Şaştım, Y. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 640-652.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44 (9), 661-679.
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. United States: Cengage Learning.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41 (3), 492–505.
- Nakos, G. E., Deis, M. H. and Jourdan, L. (2002). Students' perceptions of on-line courses: An exploratory study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 3 (1), 58–66.
- Nizam, F. (2004). Eğitim-öğretimde kitle iletişim araçlarının kullanım olanakları ve avantajları, *KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17, (1), 22-36.
- Odabaş, H. (2004). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yükseköğretim programlarında kullanımı. *In Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu : Saga of Librarianship International Symposium*, Ankara (Turkey), 21-24 October 2004.
- Okan, N. (2020). Pandemi sürecinde yapılan online derslerin verimliliğinin incelenmesi ve yüz yüze yapılan derslerle karşılaştırmasının yapılması. *Uluslararası Covid-19 Kongresi: Eğitimde Yeni Normlar*, 23-35.
- Oral, B. ve Kenanoğlu, R. (2012). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 68-85.
- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osguthorpe, R. T. and Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-233.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2022) <https://www.osym.gov.tr/TR,1371/tanimlar.html> (Erişim tarihi: 07.05.2022)
- Özarslan, M., Kubat, B. ve Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersi'nin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim 2007*, 31 Ocak-2 Şubat, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı. *inet-tr'14-XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, İzmir: Yaşar Üniversitesi, 85-89.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.

- Özdal, R. (2020). *A swift change in education: Synchronous and asynchronous English language learning during Covid-19 pandemic*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 13-43.
- Özer, B. (1989). Türkiye'de uzaktan eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-24.
- Özer, B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 29-38.
- Özkaraca, O. (2005). *İnternet tabanlı güç elektroniği eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özkul, A. E. (2001). Anadolu University distance education system: From emergence to 21st century. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 2 (1), 15-31.
- Özmen, B. (2012). *Sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztaş, S. ve Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersi'nin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal*, 6 (2), 268-293.
- Papi, C. ve Büyükaslan, A. (2007). “Türkiye ve Fransa’daki uzaktan eğitimde gelişmeler: Hangi eğitim hakkı”, Marsilya: Colloque Tice Mediterranee - Uzaktan Eğitimde İnsan / Değişim Sorunsalı.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Paulsen, M. F. (2002). *Online education systems: Discussion and definition of terms*. <https://porto.ucp.pt/open/curso/modulos/doc/Definition%20of%20Terms.pdf> (Erişim Tarihi: 07.05.2022)
- Pedersen, A. Y., Nørgaard, R. T. and Köppe, C. (2018). Patterns of inclusion: Fostering digital citizenship through hybrid education. *Educational Technology & Society*, 21 (1), 225–236.
- Pepeler, E., Özbek, R. ve Adanır, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (3), 421–429.

- Petersen, K. B. (2014). Learning theories and skills in online second language teaching and learning: Dilemmas and challenges. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 18 (2), 41-51.
- Poláková, P. and Klímová, B. (2021). The perception of Slovak students on distance online learning in the time of coronavirus—a preliminary study. *Education Sciences*, 11 (2), 81.
- Richardson, J. C. and Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN*, 7 (1), 68–88.
- Rinekso, A. B. and Muslim A. B. (2020). Synchronous online discussion: Teaching English in higher education amidst the Covid-19 pandemic. *Journal of English Educators Society*, 5 (2). doi: 10.21070/jees.v5i2.646
- Robert, L. P. and Dennis, A. R. (2005). Paradox of richness: A cognitive model of media choice. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48 (1), 10-21.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982976.pdf> (Erişim Tarihi: 20.05.2022)
- Rovai, A. P. (2000). Building and sustaining community in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 3 (4), 285-297.
- Rovai, A. P. and Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13 (3), 141-147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001>
- Rowley, K., Bunker, E. and Cole, D. (2002). Designing the right blend: Combining online and onsite training for optimal results. *Performance Improvement*, 41 (4), 24-34.
- Rudd, D. P. II. and Rudd, D. P. (2014). The value of video in online instruction. *Journal of Instructional Pedagogies*, 13, 1–7.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8 (3), 27–37.
- Schlosser, A. L. and Simonson, R. M. (2009). “Distance education: Definitions and glossary of terms”, IAP.
- Schlosser, C. A. and Anderson, M. L. (1994). *Distance education: Review of the literature*. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance. (ERIC No. ED382159).
- Schulze, M. and Scholz, K. (2018). Learning trajectories and the role of online courses in a language program. *Computer Assisted Language Learning*, 31 (3), 185-205.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sekreter M. S., İpekçi Çetin E. ve Kaya Samut P. (2021). Covid 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden

- değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11 (3), 444-455. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.464>
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7 (3), 65-93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. and Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Simonson, M., Smaldino, S. and Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education*. (Sixth Edit). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43, 51-54.
- Skylar, A. A. (2009). A comparison of asynchronous online textbased lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. *Issues in Teacher Education*, 18 (2), 69-84.
- Sungur Alhan, S. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 397-414.
- Şahan, H. H. (2019). İnternet tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 239-250). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, K. (2018). Türkiye’de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. *X. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu*, İstanbul.
- Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimde uzaktan eğitimin tarihi ve gelişim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 91-113.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *TSA Dergisi*, 13 (1), 149-158.
- Şakar, A. N. (1997). *Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretimde bilgi sistemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- Şen Ersoy, N. (2015). Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 95-106.
- Şen Ersoy, N. ve Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3 (3), 7-43.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Taymaz, H. (1992). *Hizmetiçi eğitim (kavram, ilkeler ve yöntemler)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34. <https://doi.org/10.26701/uad.711110>
- Thorne, S. L., Reinhardt, J. and Golombek, P. (2008). Mediation as objectification in the development of professional discourse: A corpus-informed curricular innovation. J. P. Lantolf and M. Poehner (Eds.), In *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (s. 256-284). London: Equinox.
- Todhunter, B. (2013). LOL -limitations of online learning- are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34 (2), 232-252.
- Tunalı, S. (2014). *Globalleşen toplumda geleceğin okulları: Senaryo geliştirme yöntemi ile Türk okullarının geleceğini öngörme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 125-144.
- Tunceren, L., Kaur, A., Mullins, C. and Slimp, M. (2015). Technology review: Personalizing the online enterprise of college learning through synchronous activity. *The Community College Enterprise*, 21 (2), 103–106.
- Turan, S. (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarlarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. DOI: 10.29000/rumelide.835811.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 543-559.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2022). “sınıf” <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 20.03.2022)
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2022). “derslik” <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 12.04.2022)
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2022). “hibrit” <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 12.05.2022)
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2022). “görüşme” <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 21.05.2022)
- Tüzün, F. ve Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 822–845.
- Uçar, R. ve Mazlum, M. M. (2020). Geleneksel sınıftan sanal sınıfa sınıf yönetimi. F. Tanhan ve H. İ. Özok (Ed.), *Pandemi ve eğitim içinde* (s. 103-129). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uluğ, H. ve Tuncer, M. (2017). Uzaktan İngilizce öğretiminin öğrenenlerin akademik başarısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 710-723.
- Urdan, T. A. and Weggen, C. C. (2000). *Corporate e-learning: Exploring a new frontier*. England: WR Hambrecht & Co Equity Research.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 1-15.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (16), 335-351.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi S. (2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 142-153.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5 (3), 1-11.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teorik ve teknikler"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varol, A. (2001). YÖK Enformatik Milli Komitesinin görevleri ve Türkiye’de uzaktan eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 41–53.
- Varol, G. ve Tokuç, B. (2020). Halk sağlığı boyutuyla Türkiye’de Covid-19 pandemisinin değerlendirilmesi. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8 (3), 579 – 594.
- Verduin, J. R. and Clark, T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları* (Çev: İ. Maviş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Wangdi, N., Dema, Y. and Chogyel, N. (2021). Online learning amid COVID-19 pandemic: Perspectives of Bhutanese students. *International Journal of Didactical Studies*, 2 (1), 101456. <https://doi.org/10.33902/IJODS.2021167818>
- Warner, A. G. (2016). Developing a community of inquiry in a face-to-face class: How an online learning framework can enrich traditional classroom practice. *Journal of Management Education*, 1-21.
- Warschauer, M. (2002). A review of language and the internet by David Crystal. *Education, Communication, and Information*, 2 (2), 241-244.
- WHO. (2020). 2019 Novel Coronavirus (2019 nCoV): Strategic preparedness and response plan. <https://www.who.int/publications/i/item/strategic-preparedness-and-response-plan-for-the-new-coronavirus> (Erişim Tarihi: 14.04.2022)

- Woo, B., Evans, K., Wang, K. and Pitt-Catsoupes, M. (2021). Online and hybrid education in a social work PhD program. *Journal of Social Work Education*, 57 (1), 138-152.
- Xu, X., Yu, C., Zhang, L., Luo, L. and Liu, J. (2020). Imaging features of 2019 novel Coronavirus pneumonia. *European Journal of Nuclear Medicine and Molecular Imaging*, 47, 1022- 1023.
- Yalçinkaya, S. (2006). *Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yamagata Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (2), 189–212.
- Yaman, İ. (2015). Üniversitelerde zorunlu İngilizce (5i) derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin artı ve eksileri. *Turkish Studies*, 10 (7), 967-984.
- Yapar, O. E. (2018). *Exporing EFL instructors' experiences with distance education*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1401-1420.
- Young, S. S. C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 448- 458.
- Yuan, J., Li, M, and Lu, Z. K. (2020). Monitoring transmissibility and mortality of COVID-19 in Europe. *International Journal of Infectious Diseases*, 95, 311–315.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yurdakul, B. (2015). Uzaktan eğitim. Demirel Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde, 6. Baskı (s. 271–286). Ankara: Pegem Akademi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2013). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar. <https://docplayer.biz.tr/2144701-Yuksekogretim->

[kurumlarinda-uzaktan-ogretime-iliskin-usul-ve-esaslar.html](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx) (Erişim Tarihi: 03.04.2022)

Yükseköğretim Kurulu. (2020a). “Basın Açıklaması”
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> (Erişim Tarihi: 14.04.2022)

Yükseköğretim Kurulu. (2020b). “Basın Açıklaması”
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx> (Erişim Tarihi: 14.04.2022)

Yükseköğretim Kurulu. (2020c). “YÖK Dersleri Platformu”
<https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf> (Erişim Tarihi: 14.04.2022)

Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1982, 20 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 17760) Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf> (Erişim Tarihi: 20.05.2022)

Zırhlıoğlu, G. (2020). Küresel salgın ve sevgi. F. Tanhan ve H. İ. Özok (Ed.), *Pandemi ve eğitim* içinde (s. 3-16). Ankara: Anı Yayıncılık.

Zou, C., Li, P. and Jin, L. (2021). Online college English education in Wuhan against the COVID-19 pandemic: Student and teacher readiness, challenges and implications. *Plos One*, 16 (10), 1-24. e0258137. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258137>

EKLER

EK-1. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

Yükseköğretim basamağındaki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Tarih: ____ / ____ / 2021

Saat:

Görüşmeci:

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aysu Lülecioğlu. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yükseköğretim basamağındaki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir araştırma yapıyorum. Öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde görev alan öğretim elemanları olarak Covid-19 pandemisi sonrasındaki uzaktan eğitim sürecinde önemli bir role sahipsiniz. Bu konuda görüşlerinizin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmede sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak, bu çalışma haricinde herhangi bir alanda kesinlikle kullanılmayacaktır. Görüşülen kişilerin isimleri çalışmanın hiçbir yerinde açıklanmayacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık bir buçuk saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. BÖLÜM

DEMOGRAFİK SORULAR

Cinsiyetiniz?

Akademik Unvan: (Öğr. Gör.)

Mesleki kıdem yılınız?

Yüksek lisans/Doktora yapıyor musunuz?

Uzaktan eğitimde 5i veya mesleki yabancı dil derslerine mi girdiniz /giriyorsunuz?

2. BÖLÜM

ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME SORULARI

1. Uzaktan eğitime yönelik sahip olduğunuz olanaklara ve araçlara ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Telefon, tablet, bilgisayar (aile bireyleriyle paylaşma vb.) kullanma durumunuz nedir?
- İnternet erişimi olanağınız nasıl?
- Teknoloji kullanma becerinizin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
- Çalışma ortamınızın uzaktan eğitim için uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?

2. Dersin işlenişi ve sınav sürecinde başka hangi kanallar yoluyla öğrencilerle iletişim sağlayabildiğinizi merak ediyorum, açıklar mısınız?

(Alternatif: Uzaktan eğitimde destekleyici olarak hangi iletişim yöntemlerini tercih ettiniz?)

3. Uzaktan eğitimin türü olan **senkron eğitimin** (eğitmen ve katılımcıların sanal ortamda **aynı** anda, aynı ya da farklı mekânlarda bir araya gelerek etkileşim ve deneyim paylaşımında bulunduğu ve öğretim elemanlarının yönettiği çevrimiçi bir öğrenme eğitimi) olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Etkileşim ortamı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Ders süresinin yeterliliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Motive olma, okuldaymış gibi hissetme konusunda neler söylemek istersiniz?
- Derslere farklı yerlerden bağlanabilme konusunda neler söylemek istersiniz?
- Mikrofon/ kamera kullanımı ile ilgili neler söylemek istersiniz?
- Materyal çeşitliliğini sağlayabilme ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

- Senkron Ders Platformuyla (Microsoft Teams) İlgili:
 - Platformun kullanışlı bulduğunuz yönleri nelerdir?

4. Uzaktan eğitimin türü olan **senkron eğitimin** (*eğitmen ve katılımcıların sanal ortamda **aynı** anda, aynı ya da farklı mekânlarda bir araya gelerek etkileşim ve deneyim paylaşımında bulunduğu ve öğretim elemanlarının yönettiği çevrimiçi bir öğrenme eğitimi*) olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Ders süresinin az ya da fazla gelmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Materyal çeşitlendirmede zorluk konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- Motive olamama ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Derslere farklı yerlerden bağlanma konusunda neler söylemek istersiniz?

- Senkron Ders Platformuyla (Microsoft Teams) İlgili:
 - Platformun kullanışsız bulduğunuz yönleri nelerdir?

5. Uzaktan eğitimin türü olan **asenkron eğitimin** (*bilginin önceden üretildiği ve depolandığı, daha sonra öğrencilerin **dilediği zaman** ve dilediği sayıda tekrarda erişebildiği bir uzaktan eğitim-öğretim şekli*) olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Belli bir ders saatine bağlı olmama ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Öğrencilerin ders materyaline istediği zaman erişebilmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Motive olma konusunda neler düşünüyorsunuz?
- Bireysel çalışmayı desteklemesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- Asenkron Ders Platformuyla (Uzaktan Eğitim Merkezi-uzem.balikesir.edu.tr) İlgili:
 - Platformun kullanışlı bulduğunuz yönleri nelerdir?

6. Uzaktan eğitimin türü olan **asenkron eğitimin** (bilginin önceden üretildiği ve depolandığı, daha sonra öğrencilerin **dilediği zaman** ve dilediği sayıda tekrarda erişebildiği bir uzaktan eğitim-öğretim şekli) olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Öğretim süreci ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Motive olamama konusunda neler düşünüyorsunuz?
- Etkileşim olmaması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Asenkron Ders Platformuyla (Uzaktan Eğitim Merkezi-uzem.balikesir.edu.tr) İlgili:
 - o Platformun kullanışsız bulduğunuz yönleri nelerdir?

7. Uzaktan eğitimin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğu hakkındaki düşüncelerinizi öğrenebilir miyim?

- Öğrencilerin *akademik ihtiyaçlarını* giderebilmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Öğrencilerin *sosyal ihtiyaçlarına* cevap verebilmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

8. Uzaktan eğitimin koşullarını dikkate aldığınızda derste işlenmesi planlanan konuların (ders içeriklerinin) uygunluğuna ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- İçerik belirleme ve düzenleme ilkelerine uygunluğu açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- İçeriğin materyal ile zenginleştirilmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

9. Dersin işleniş sürecine ilişkin olumlu görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Dersin işlenişinde kullanılan yöntem-teknik açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Araç-gereç, materyal açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Öğretim elemanı açısından nasıl değerlendirirsiniz?

10. Dersin işleniş sürecine ilişkin olumsuz görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Dersin işlenişinde kullanılan yöntem-teknik açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Araç-gereç, materyal açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Öğretim elemanı açısından nasıl değerlendirirsiniz?

11. Uzaktan eğitimde yapılan sınavlara yönelik görüşleriniz nelerdir?

- Senkron eğitimde yapılan sınavlar ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- Asenkron eğitimde yapılan sınavlar konusundaki görüşleriniz nelerdir?

12. Yüz yüze eğitimi mi, uzaktan eğitimi mi, hibrit eğitimi (aynı gruba bir kısmı yüz yüze, bir kısmı uzaktan olarak aynı dersin işlenmesi) mi tercih edersiniz? Neden?

13. Yükseköğretimde uzaktan eğitim sizce nasıl olmalıdır?

(*Alternatif:* Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinin niteliğinin artırılmasına yönelik öneri ve beklentileriniz nelerdir?)

- Öğrenme ortamı nasıl olmalıdır?
- Teknik yeterlilikler neler olmalıdır?
- Ders materyali nasıl olmalıdır?
- Sınavlar nasıl olmalıdır?

EK-2. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

Yükseköğretim basamağındaki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Tarih: ____ / ____ / 2021

Saat:

Görüşmeci:

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aysu Lülecioğlu. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yükseköğretim basamağındaki yabancı dil (İngilizce) öğretiminde uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir araştırma yapıyorum. Öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde görev alan öğretim elemanları olarak Covid-19 pandemisi sonrasındaki uzaktan eğitim sürecinde önemli bir role sahipsiniz. Bu konuda görüşlerinizin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmede sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacak, bu çalışmada haricinde herhangi bir alanda kesinlikle kullanılmayacaktır. Görüşülen kişilerin isimleri çalışmanın hiçbir yerinde açıklanmayacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık bir buçuk saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

1. BÖLÜM

DEMOGRAFİK SORULAR

Cinsiyetiniz?

Kaçıncı Sınıftasınız?

- *Kaç senedir İngilizce eğitimi alıyorsunuz?*
- *Uzaktan öğretim sürecinden önceki İngilizce bilginiz konusunda kendi yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?*

2. BÖLÜM

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Uzaktan eğitime yönelik sahip olduğunuz olanaklara ve araçlara ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Telefon, tablet, bilgisayar (aile bireyleriyle paylaşma vb.) kullanma durumunuz nedir?
- İnternet erişimi olanağınız nasıl?
- Teknoloji kullanma becerinizin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
- Çalışma ortamınızın uzaktan eğitim için uygunluğunu nasıl değerlendirirsiniz?

2. Dersin işlenişi ve sınav sürecinde başka hangi kanallar yoluyla öğretim elemanı ile iletişim sağlayabildiniz?

(Alternatif: Öğretim elemanının uzaktan eğitimde destekleyici olarak kullandığı iletişim yöntemleri nelerdir?)

3. Uzaktan eğitimin türü olan **senkron eğitimin** (eğitmen ve katılımcıların sanal ortamda **aynı** anda, aynı ya da farklı mekânlarda bir araya gelerek etkileşim ve deneyim paylaşımında bulunduğu ve öğretim elemanlarının yönettiği çevrimiçi bir öğrenme eğitimi) olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Etkileşim ortamı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Ders süresinin yeterliliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Motive olma, okuldaymış gibi hissetme konusunda neler söylemek istersiniz?
- Derslere farklı yerlerden bağlanabilme konusunda neler söylemek istersiniz?
- Mikrofon/ kamera kullanımı ile ilgili neler söylemek istersiniz?

- Senkron Ders Platformuyla (Microsoft Teams) İlgili:
 - o Platformun kullanışlı bulduğunuz yönleri nelerdir?

5. Uzaktan eğitimin türü olan **senkron eğitimin** (eğitmen ve katılımcıların sanal ortamda **aynı** anda, aynı ya da farklı mekânlarda bir araya gelerek etkileşim ve deneyim paylaşımında bulunduğu ve öğretim elemanlarının yönettiği çevrimiçi bir öğrenme eğitimi) olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- o Ders süresinin az ya da fazla gelmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- o Motive olamama ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- o Derslere farklı yerlerden bağlanma konusunda neler söylemek istersiniz?

- Senkron Ders Platformuyla (Microsoft Teams) İlgili:
 - o Platformun kullanışsız bulduğunuz yönleri nelerdir?

5. Uzaktan eğitimin türü olan **asenkron eğitimin** (bilginin önceden üretildiği ve depolandığı, daha sonra öğrencilerin **dilediği zaman** ve dilediği sayıda tekrarda erişebildiği bir uzaktan eğitim-öğretim şekli) olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Asenkron Eğitimin Olumlu Yönleri Nelerdir?
 - Belli bir ders saatine bağlı olmama ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - Ders materyaline istediğiniz zaman erişebilmeniz konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - Motive olma konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - Bireysel çalışmayı desteklemesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - Asenkron Ders Platformuyla (Uzaktan Eğitim Merkezi-uzem.balikesir.edu.tr) İlgili:
 - o Platformun kullanışlı bulduğunuz yönleri nelerdir?

6. Uzaktan eğitimin türü olan **asenkron eğitimin** (bilginin önceden üretildiği ve depolandığı, daha sonra öğrencilerin **dilediği zaman** ve dilediği sayıda tekrarda erişebildiği bir uzaktan eğitim-öğretim şekli) olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Motive olamama konusunda neler düşünüyorsunuz?
- Etkileşim olmaması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Asenkron Ders Platformuyla (Uzaktan Eğitim Merkezi-uzem.balikesir.edu.tr) İlgili:
 - o Platformun kullanışsız bulduğunuz yönleri nelerdir?

7. Uzaktan eğitimin ihtiyaçlarınıza uygunluğu hakkındaki düşüncelerinizi merak ediyorum, açıklar mısınız?

- *Akademik ihtiyaçlarınızı* giderebilme açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- *Sosyal ihtiyaçlarınıza* cevap verebilme açısından nasıl değerlendirirsiniz?

8. Uzaktan eğitimin koşullarını dikkate aldığınızda derste işlenmesi planlanan konuların (ders içeriklerinin) uygunluğuna ilişkin görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- İçerik belirleme ve düzenleme ilkelerine uygunluğu açısından nasıl değerlendirirsiniz?

- İçeriğin materyal ile zenginleştirilmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

9. Dersin işleniş sürecine ilişkin olumlu görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Dersin işlenişinde kullanılan yöntem-teknik açısından nasıl değerlendirirsiniz?

- Araç-gereç, materyal açısından nasıl değerlendirirsiniz?

- Öğretim elemanı açısından nasıl değerlendirirsiniz?

10. Dersin işleniş sürecine ilişkin olumsuz görüşlerinizi öğrenebilir miyim?

- Dersin işlenişinde kullanılan yöntem-teknik açısından nasıl değerlendirirsiniz?

- Araç-gereç, materyal açısından nasıl değerlendirirsiniz?

- Öğretim elemanı açısından nasıl değerlendirirsiniz?

11. Uzaktan eğitimde yapılan sınavlara yönelik görüşleriniz nelerdir?

- Senkron eğitimde yapılan sınavlar ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

- Asenkron eğitimde yapılan sınavlar konusundaki görüşleriniz nelerdir?

12. Yüz yüze eğitimi mi, uzaktan eğitimi mi, hibrit eğitimi (yani aynı gruba bir kısmı yüz yüze, bir kısmı uzaktan olarak aynı dersin işlenmesi) mi tercih edersiniz? Neden?

13. Yükseköğretimde uzaktan eğitim sizce nasıl olmalıdır?

(*Alternatif: Uzaktan eğitim sürecinin niteliğinin artırılmasına yönelik öneri ve beklentileriniz nelerdir?*)

- Öğrenme ortamı nasıl olmalıdır?

- Teknik yeterlilikler neler olmalıdır?

- Ders materyali nasıl olmalıdır?

- Sınavlar nasıl olmalıdır?

EK-3. Etik Kurul Belgeleri

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aysu LÜLECİOĞLU'nun Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü **"Yükseköğretim İngilizce Öğretiminde Uzaktan Eğitimin Etkinliğine İlişkin Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşleri"** başlıklı çalışmalarının alan araştırmasını (Veri Toplama) yapabilmeleri ve Bilimsel Hakemli Dergilerde Yayınlanabilmesi için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 15.11.2021

Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Mehmet NARLI

Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye

Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur ÇÜRGAN
Üye



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı :E-19928322-108.02-87284
Konu : Etik Kurul Onayı

16.11.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.09.2021 tarihli ve 20381301/108.02/71971 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aysu LÜLECİOĞLU'nun Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Yükseköğretim İngilizce Öğretiminde Uzaktan Eğitimin Etkinliğine İlişkin Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşleri**" başlıklı çalışmalarının alan araştırmasını (Veri Toplama) yapabilmeleri ve Bilimsel Hakemli Dergilerde Yayınlanabilmesi için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 15.11.2021 tarihli ve 2021/05 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet NARLI
Rektör Yardımcısı



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-20381301 -108.02-87518
Konu :Etik Kurul Onayı / Aysu LÜLECİOĞLU

17.11.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 16.11.2021 tarihli ve 19928322/108.02/87284 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aysu LÜLECİOĞLU'nun Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Yükseköğretim İngilizce Öğretiminde Uzaktan Eğitimin Etkinliğine İlişkin Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşleri" başlıklı çalışmalarının alan araştırmasını (Veri Toplama) yapabilmeleri ve Bilimsel Hakemli Dergilerde Yayımlanabilmesi için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 15.11.2021 tarihli ve 2021/05 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Bayram ŞAHİN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

