

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARISINA ETKİSİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BASSAM AL RYABI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SUBHAN EKŞİOĞLU

AĞUSTOS, 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARISINA ETKİSİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BASSAM AL RYABI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SUBHAN EKŞİOĞLU

AĞUSTOS, 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Tezde yer verilen tüm belge ve bilgileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Çalışma dâhilinde faydalandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve Kaynakçada yer verdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadan ham verileri kullandığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü veya tamamını farklı bir tez çalışması olarak

Sunmadığımı beyan ederim.

Bassam AL RYABI

ÖN SÖZ

Son iki yıldır yaşadığımız salgın nedeniyle eğitimin seyri beklenmedik bir şekilde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime dönmüş, böylece eğitimin uzaktan eğitim şeklinde yapılmaya başlanması devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitimin niteliğinin ortaya konmasının önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla normal sınıf ortamından sanal ortama geçiş sürecini ve sanal eğitimi incelemek ve bu eğitimin uygulanmasından kaynaklanan etkileri, özellikle akademik başarı yönünden değerlendirmek bende bir tutku ve motivasyon oluşturdu. Covid-19 pandemisi sürecinde eğitimin sürekliliği konusunda büyük bir zorluk ortaya çıkmış, bu durum da online eğitim ile akademik başarı arasındaki ilişki konusunda bilimsel verilerin ortaya konulması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu durum uzaktan eğitim konusunda literatüre önemli katkılar sağlamak amacıyla bahsi geçen çalışmayı seçmeme sebep oldu.

Bu bağlamda, öncelikle çok değerli danışmanım Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU'na çalışma sürecinde yaptığı değerli tavsiye ve yönlendirmeleri, ayrıca çalışmanın her aşamasında hissettirdiği desteği için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın her aşamasında bana bana destek olan anneme ve babama teşekkürlerimi bir borç bilirim. Yükseköğrenimimi Türkiye'de yürütmemi sağlayan ve öğrenimim süresince verdiği maddî ve manevî destekleri dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na (YTB), tüm destekleri için minnettarım. Değerli tavsiyeleriyle bana güçlü motivasyon sağlayan ve gelecekteki meslek hayatıma önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a da sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışma sürecimdeki destekleri ve yardımları için Dr. Can Abdullah GÜNAY'a gönülden teşekkür ederim. Ayrıca, çalışma sürecinde verdikleri destekler, tavsiyeler ve kazandırdıkları tecrübeler için Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ, Doç. Dr. Duygu Gür ERDOĞAN, Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL ve Dr. Süleyman DEMİR'e de teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNİN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

Bassam AL RYABI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinin lisans öğrencilerinin akademik başarısına olan etkilerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda çalışmanın, COVID-19 salgını sebebiyle Türkiye’de devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim programlarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkilerini ortaya koyması, aynı zamanda bu eğitimin olumsuzluklarını gidermeye yönelik düşünceler ortaya koyması planlanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, Sakarya ilinde bulunan devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim programları ve 2019-2020 ile 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında uzaktan eğitim sistemiyle öğrenim gören lisans öğrencileri ile sınırlıdır. Buna göre; çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında devlet üniversitelerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinden (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf) oluşan 500 kişidir. Uzaktan eğitim sürecinin lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemek için Likert tipi anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Örneklem seçilirken basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyalleri ve teknolojinin devlet üniversitelerindeki lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ortaya çıkarmak için anket ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler SPSS veri analiz programı kullanılarak betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları, uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin bilgiye kolay erişim, çeşitlilik, içerik yeterliliği ve fırsat eşitliği sağladığını, uzaktan eğitimin öğrencilerin bilgi ihtiyaçlarını karşılayarak akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini, öğrencinin zamandan tasarruf etmesine ve bilimsel araştırma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra çalışma, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin sıkıcı olması, kopya çekme kolaylığına sahip olması ve öğrenci ile öğretmen arasındaki zayıf iletişime katkıda bulunması nedeniyle daha az başarılı ve etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Lisans Öğrencileri, Akademik başarı, COVID-19

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE DISTANCE LEARNING PROCESS ON THE ACADEMIC SUCCESS OF UNDERGRADUATE STUDENTS (SAKARYA PROVINCE EXAMPLE)

Bassam AL RYABI, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya University, 2023

The aim of this study is to determine the effects of the distance education process on the academic success of undergraduate students. In this context, it is planned that the study will reveal the effects of distance education programs implemented in state universities in Turkey due to the COVID-19 epidemic on the academic achievement of undergraduate students, and also to put forward ideas to eliminate the negativities of this education. The study population of the research is limited to the distance education programs applied in state universities in Sakarya and undergraduate students studying with the distance education system in the academic years of 2019-2020 and 2020-2021. According to this; The working group consists of 500 undergraduate students (1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grades) studying at state universities in the 2021-2022 academic year. In order to determine the effect of the distance education process on the academic achievement of undergraduate students, data were collected through a Likert-type questionnaire. Simple random sampling method was used when selecting the sample. In order to reveal the effects of educational materials and technology used in distance education on the academic achievement of undergraduate students at state universities, the data obtained from the questionnaire and personal information form were analyzed with descriptive analysis techniques using the SPSS data analysis program.

The results of the study revealed that the educational materials used in distance education provide easy access to information, diversity, content adequacy and equality of opportunity, that distance education positively affects academic achievement by meeting the information needs of students, saves time and contributes to the development of scientific research skills. In addition, the study showed that the technology used in the distance education process is less successful and effective because it is boring, has the ease of cheating, and contributes to poor communication between the student and the teacher.

Keywords: Distance education, Undergraduate Students, Academic success, COVID-19

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
THE EFFECT OF THE DISTANCE EDUCATION PROCESS ON THE ACADEMIC SUCCESS OF UNDERGRADUATE STUDENTS (SAKARYA PROVINCE EXAMPLE)	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2 Araştırmanın amacı ve önemi	2
1.3. Problem cümlesi	3
1.4. Alt problemler	3
1.5. Varsayımlar	3
1.6. Sınırlılıklar	3
1.7. Tanımlar	4
BÖLÜM II	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Kuramsal çerçeve	5
2.1.1. Uzaktan eğitim nedir?	5
2.1.2 Uzaktan eğitimin amaçları	7
2.1.3. Uzaktan eğitimin avantajları	8
2.1.4. Uzaktan eğitimin dezavantajları	12
2.1.5 Uzaktan eğitim ilkeleri	13

2.1.6 Uzaktan eğitimin tarihi	16
2.1.7 Türkiye’de uzaktan eğitim.....	18
2.1.8 Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim.....	20
2.1.9 Uzaktan eğitimde etkileşim süreci.....	21
2.2. İlgili araştırmalar	30
2.2.1. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar	30
2.2.1.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar	30
2.3. İlgili araştırmalara dayalı sonuçlar	42
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın yöntemi	43
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	44
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	46
3.4. Verilerin analizi	46
3.4.1. Veri analizinde kullanılan teknikler	46
3.4.2. Betimsel analiz	47
BÖLÜM IV.....	48
BULGULAR	48
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	48
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	48
4.2.1. Uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyallerin lisans öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisine yönelik bulgular	48
4.2.2. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin öğrencilerin akademik başarısını etkisine yönelik bulgular	53
BÖLÜM V.....	57
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	57
5.1. Sonuç ve tartışma.....	57

5.2. Öneriler.....	65
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	65
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	66
KAYNAKLAR.....	68
EKLER	87



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri.....	44
Tablo 2. Ankete katılanların fakültelere göre dağılımı	45
Tablo 3. Lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyallerin öğrencilerin başarısına ve akademik yeterliliklerine olan etkisi hakkındaki görüşleri	49
Tablo 4. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin akademik yeterlilikleri hakkındaki görüşleri	50
Tablo 5. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme ortamlarının niteliklerine ve öğrenme süreçlerine olan etkisi hakkındaki görüşleri	51
Tablo 6. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme süreçlerine ve akademik yeterliliklere olan etkisi hakkındaki görüşleri	52
Tablo 7. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin akademik başarıya ve öğrenme süreçlerine olan etkisi ile verimliliği hakkındaki görüşleri	53
Tablo 8. Öğrencilerin uzaktan eğitimde uygulamalarında kullanılan teknolojinin ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının verimliliği hakkındaki görüşleri	54
Tablo 9. Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin eğitim ve ölçme-değerlendirme süreçlerine olan etkisi hakkındaki görüşleri	55

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi ve diğer alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem durumu

Öğrenme ortamlarının çeşitlenmesinde ve gelişmesinde öğretim teknolojilerindeki gelişmeler ve değişimler büyük rol oynamıştır. Özellikle internetin hızla gelişmesi ve eğitim ortamlarında daha yaygın kullanılması uzaktan eğitim gibi farklı eğitim platformlarının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Kişilerin bilgiye çeşitli ve daha fazla kaynaktan, kısa bir zaman içerisinde erişmek istemesi, eğitim alanında yaşanan coğrafi uzaklıklar, sosyal ve sosyo-ekonomik dağılım eşitsizlikleri ve bireysel sorunlar gibi temel sorunların giderilmesi ve daha iyi koşulların oluşturulması, uzaktan eğitimin uygun bir öğretim biçimi olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Odabaş, 2003).

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadan öğrenme-öğretme etkileşimine girdiği bir eğitim biçimidir. Uzaktan eğitim ile öğrenciler sorumlu oldukları öğrenmeleri, öğretmenler ise sorumlu oldukları öğretim sürecini mekân sınırlaması olmaksızın gerçekleştirebilmektedirler. Çeşitli nedenlerle evinde kalmak zorunda kalan insanların ya da eğitimin gerçekleştiği yere ulaşımında güçlük çeken öğrencilerin uzaktan eğitim faaliyeti ile bu engelleri ortadan kalkmaktadır (Adıyaman, 2002). Uzaktan öğretim sürecinde iletişim teknolojilerinin kullanımı geleneksel öğretim sürecine katkı sağlamak ve yaşam boyu öğrenme ilkesini desteklemektedir. Öğrenme doğumla başlayıp yaşam boyu süren bir süreçtir. Uzaktan öğretim, öğrenmeyi okul sınırlarından çıkararak kişilere istedikleri zaman öğrenme imkânı tanımaktadır. Ayrıca uzaktan öğretim, geleneksel eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılamadığı durumlarda eğitimin devam etmesini sağlayan bir sistemdir. Bu sayede öğrenciler eğitim haklarından mahrum kalmamakta ve öğrenme etkinliklerini istedikleri şekilde düzenleyebilmektedirler (Arat ve Bakan, 2011). Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, toplumun her kesimini etkilediği gibi üniversite öğrencilerini de sosyal, psikolojik ve

ekonomik olarak etkilemiştir. Bu dönem üniversite eğitimlerini internet ortamında alan, sosyal çevresinden uzak kalan ve aileleriyle birlikte yaşamak durumunda olan gençler için zor günlerin başlangıcı olmuştur (AVC, 2021). 2020 yılı mart ayından itibaren Türkiye’de de görülmeye başlanan Covid-19 salgını uzaktan eğitim platformlarına duyulan ihtiyaçları artırmıştır. Bu ihtiyaçlar beraberinde uzaktan öğretim bağlamında yeni platformları ortaya çıkarmıştır. Böylelikle eğitim sistemimizde yoğun bir şekilde uzaktan eğitim faaliyetleri başlamıştır (Bulut, 2020). Bu bağlamda, mevcut araştırma, devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinin lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi olup olmadığı sorusuna cevap aramıştır.

1.2 Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinin lisans öğrencilerinin akademik başarısına olan etkilerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda çalışmanın, COVID-19 salgını sebebiyle Türkiye’de devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim programlarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkilerini ortaya koyarak, uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz etkileri giderebilmek için katkı sağlaması düşünülmektedir. Çalışma, uzaktan eğitim sürecindeki öğrenci performansını etkileyen faktörleri daha iyi anlayarak gelecekteki uzaktan eğitim programlarının daha etkili bir şekilde tasarlanmasına yardımcı olmayı amaçlanmaktadır.

Araştırmanın önemi, çalışma sürecinde elde edilen özgün sonuçların, uzaktan eğitim sürecinin öğrenci performansı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini açıklama yönünde ortaya çıkacaktır. Böylece, çalışma eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik eğitim stratejileri geliştirmeleri için önemli bir katkı sunacaktır. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgularla öğrencilerin uzaktan öğrenme deneyimlerini iyileştirmeye yönelik politika önerilerinin geliştirilmesi de mümkün olabilecektir.

Sonuç olarak bu çalışmanın, Türkiye’deki devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim programlarının lisans öğrencilerinin akademik başarısına olan etkisini anlamaya yönelik bir adım olacağı ve uzaktan eğitim programlarının gelecekteki tasarımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinin lisans öğrencilerinin akademik başarısına olan etkisi nasıldır?

1.4. Alt problemler

- 1- Devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi
 - Öğrencilerin cinsiyetine
 - Öğrenim gördükleri fakülte/bölüme
 - Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyallerin lisans öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisi nasıldır?
- 3- Devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisi nasıldır?

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anket sorularını dürüst ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlıklar

Bu çalışma Sakarya ilinde bulunan devlet üniversitelerinde uygulanan uzaktan eğitim programları ve 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında uzaktan eğitim sistemiyle öğrenim gören lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Uzaktan eğitim: Uzaktan eğitim; öğrenen, öğretene ve öğrenme kaynakları arasındaki engellerin aşılması için mevcut teknolojilerin faydacı bir yaklaşımla kullanıldığı bir alandır (Bozkurt, 2017).

Akademik başarı: Akademik başarı, eğitim-öğretimde belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme olarak tanımlanmaktadır. Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı, program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başka bir deyişle bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi halinde başarılı sayılabilmektedir. Eğitimde başarı kavramıyla genellikle notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Sarier, 2016).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmaya kavramsal bir çerçeve oluşturmak ve uzaktan eğitimde akademik başarı ile ilgili literatürdeki boşlukları belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Tarama, uzaktan eğitim ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalara odaklanmıştır. Literatür incelemesi şu başlıklar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

Uzaktan Eğitimi Nedir? Uzaktan Eğitimin Tarihi, Türkiye’de Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitimin Amaçları, Uzaktan Eğitimin Avantajları, Uzaktan Eğitimin Dezavantajları, Uzaktan Eğitim İlkeleri, COVID-19 Pandemisi Sürecinde Eğitim, Etkileşim Kurma ve Uzaktan Eğitime Katılma, Uzaktan Eğitim Katılımcıları Kimlerdir? Öğretmenlerin Zoom Platformu ile İlgili Deneyimleri, Uzaktan Eğitimde Öğretim Üyelerinin Roller ve Yetkinlikleri.

2.1. Kuramsal çerçeve

2.1.1. Uzaktan eğitim nedir?

Yang (2020), bilgi teknolojisinin entegrasyonu yoluyla mevcut bilgi çağıının gereksinimlerine daha iyi uyması için eğitim ortamının reformunun önemini vurgulamıştır. Desai, Hart ve Richards’a (2008) göre eğitim teknolojisi, öğrenme ortamında ihtiyaç duyulan değişimi ve büyümeyi sağlayabilir ve öğrenmenin fiziksel sınırlarını ortadan kaldırılabilmektedir. Uzaktan eğitim, küresel gelişmelerden etkilenen güncel eğitim sistemlerinden biridir. Yeni teknolojik araçları ve internet teknolojisinin ortaya çıkışını içeren çağdaş küresel durum ışığında, öğretme, öğrenme ve pedagoji gibi eğitim boyutları bir dönüşüm sürecinden geçmektedir (Battro ve Fischer, 2012). Doğdukları çevre önceki nesillerden çok farklı olduğu için küresel dönüşüm öğrencileri de etkilemiştir. Öğrencilerin önceki nesillerden farklı gereksinimleri vardır ve öğretim bağlamı artık sınıfın fiziksel ortamıyla sınırlı değildir (Hashim, 2018).

XIX. yüzyılın ortalarından itibaren uzaktan eğitim kavramı çeşitli biçimlerde var olmuş ve günümüze kadar değişim göstermiştir (Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999). Pandemi birçok

ülkede eğitimin her kademesine uzaktan eğitim zorunluluğu getirmeden önce teknolojinin hızla değişmesi ve gelişmesi uzaktan eğitimin yeni ve özgün öğretim yöntem ve tekniklerine uyum sağlamasını gerekli kılmıştır. Giderek artan dünya nüfusu, eski eğitim yöntemleriyle ve eğitim materyalleriyle yapılan eğitimin maliyetleri artırması da uzaktan eğitiminin tercih edilmeye başlanmasının nedenlerinden biri olmuştur. Bu bilgiler ışığında uzaktan eğitimin yeni ve keşfedilmemiş bir konu olmayıp pandemi öncesi bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte eğitim hayatımıza girdiği görülmektedir.

Bilim insanları uzaktan eğitimle ilgili farklı tanımlar yapmışlardır. Örneğin, Tübingen'deki Alman Uzaktan Eğitim Enstitüsü'nün (DIFF) eski müdürü Dohmen'e (1967) göre, uzaktan eğitim, uzun mesafeleri kapsayabilen medya aracılığıyla uzaktan mümkün kılınan, sistematik olarak yapılandırılmış bir kendi kendine çalışma biçimidir. DIFF'de çalışan Peters (1973), uzaktan eğitimi uzaktan öğretim olarak tanımlamış ve bilgi, beceri ve tutumları aktarma yöntemi olarak görmüştür. Michael Moore (1973, 1977) tarafından yapılan tanımda uzaktan öğretim, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin baskı, elektronik, mekanik veya diğer cihazlar aracılığıyla basitleştirildiği öğretim davranışlarının uygulandığı öğretim yöntemleri ailesi olarak tanımlanmıştır. Holmberg (1977), 'uzaktan eğitim' terimini, sınıflarda öğrencileriyle birlikte bulunan öğretim görevlilerinin sürekli ve acil denetimi altında olmayan her düzeydeki çeşitli çalışma biçimleri olarak tanımlamıştır. Garrison ve Shale (1987)'e göre, uzaktan eğitimde, öğretmen ve öğrenciler arasındaki eğitimsel iletişimin büyük bir kısmı eş zamansız olarak gerçekleşmektedir. Eğitim sürecini kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla öğretmen ve öğrenciler arasında iki yönlü iletişim bulunmalıdır. Garrison ve Shale (1987)'e göre uzaktan eğitim "teknolojiyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır" ve diğer eğitim biçimlerinden farklı olarak görülür, bu da ders geliştirmesine katkıda bulunabilecek bir faktördür. 1990'da Amerikan Uzaktan Eğitim Dergisi'nin editörü Moore, uzaktan eğitime başka bir bakış açısı getirmiştir. Moore (1990)'a göre uzaktan eğitim, planlı öğrenmeye katılan bir kişiye, eğitmen veya eğiticilerinkinden farklı bir yer veya zamanda, basılı veya elektronik iletişim araçları aracılığıyla bilgi sağlamaya yönelik düzenlemelerdir. Portway ve Lane (1994), "uzaktan eğitim" teriminin, eğitim vermek için elektronik cihazlara ve basılı materyallere bağlı oldukları için öğretmen ve öğrencilerin coğrafi olarak ayrıldığı öğretme ve öğrenme durumlarını ifade ettiğini belirtmişlerdir. Kaya (2002), uzaktan eğitimi geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda, özel olarak hazırlanmış öğrenme üniteleri ve farklı ortamlar aracılığıyla belirli bir merkezden öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, uzaktan

eğitim aynı ortamı paylaşmayan öğrenci ve öğretmenlerin iletişim teknolojilerini kullanarak öğretim faaliyetlerini yürüttükleri bir eğitim sistemi modelidir (İşman, 2003). Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Derneği, uzaktan eğitimi, sürekli eğitim, kurumsal eğitim, K-12, askeri ve devlet eğitimi, yüksek öğrenim ve yaşam boyu öğrenmeye kararlı olanlar dahil olmak üzere tüm alanlarda eğitimde elektronik medya kullanımı olarak tanımlamaktadır (Bingham, Davis ve Moore, 1999). Ayrıca, uzaktan eğitim öğrenme organının bölümlere ayrıldığı ve öğretim elemanlarını, öğrencileri ve materyalleri birbirine bağlamak için etkileşimli iletişim sistemlerinin uygulandığı kurumsal örgün eğitim olarak tanımlanmaktadır (Schlosser ve Simonson, 2009). Moore ve Kearsley (2011)'e göre, uzaktan eğitim; özel öğretim metodolojilerine, özel ders tasarımına, elektronik iletişimin yanı sıra farklı idari ve organizasyonel prosedürlere ihtiyaç duyan planlı öğrenmedir. Bu, Bates'e (2005) göre uzaktan eğitimin, öğretmen ve öğrencilerin aynı fiziksel alanı paylaşmadığı ve yüksek oranda teknolojiye bağımlı olduğu bir eğitim türü olduğu anlamına gelmektedir.

Bu tanımların ışığında, geleneksel eğitim sistemlerinin uygulanamadığı durumlarda uzaktan eğitimin hem öğretmenin hem de öğrencinin aynı yerde olmadığı iletişim araçlarıyla uygulanan bir öğretme ve öğrenme sistemi olduğu söylenebilir. Teknoloji ilerledikçe, uzaktan eğitim için yeni fikirler ortaya atılabileceği, bununla birlikte uzaktan eğitimin anlam ve amacının aynı kalacağı, yani bireylerin çeşitli medya ortamları aracılığıyla geleneksel olmayan bir ortamda eğitilmesinin söz konusu olacağını belirtmek gerekmektedir.

2.1.2 Uzaktan eğitimin amaçları

Uzaktan eğitim, farklı coğrafyalardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojisi aracılığıyla bir araya getirildiği bir eğitim biçimidir. Son yıllarda, birçok eğitim kurumu, artan eğitim ihtiyaçlarına uzaktan eğitim programlarını geliştirerek çözümler üretmeye başlamıştır. Bunun nedeni uzaktan eğitimin, fiziksel mesafe kavramını teknoloji (ses, video, veri ve yazılı metin) aracılığıyla ortadan kaldırmasıdır (Gündüz vd., 2007).

Uzaktan eğitimin temel amacı, yer ve zaman engellerini aşmaktır. Örneğin, öğrenciler eğitime erişimleri olmayan bölgelerde yaşayabilirler. Bazı öğrenciler bir fakültede yüz yüze eğitim imkânına sahip olabilir, ancak bazı öğrenciler bu imkândan faydalanamayabilir. Uzaktan eğitim, üniversitelerdeki derslere fiziksel olarak katılamayanlara eğitimin ulaşmasını sağlamaktadır (Gündüz vd., 2007). Ayrıca uzaktan eğitim, öğrencilerin derslere en uygun

zamanda katılmalarına olağan sağlamaktadır. Eskiden sadece uzaktan eğitimde kullanılan elektronik eğitim araçları hem kampüs içi hem de kampüs dışı eğitim ortamlarında giderek daha fazla kullanılmaya başlamıştır. Uzaktan eğitimde, video, ses, simülasyonlar gibi teknolojilerin kullanılması, tek bir öğrenme stiline uyum sağlayamayan öğrencilerin, bu sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim öğrencilerin daha kısa sürede üniversiteden mezun olabilmelerine de imkân sağlamaktadır (Gündüz vd., 2007).

2.1.3. Uzaktan eğitimin avantajları

Bilgisayar destekli iletişimin kullanılması uzaktan eğitim olanaklarını geliştirmiştir (Ackerman, 1997). Uzaktan eğitim ulaşım maliyeti açısından ekonomiye yardımcı olabilir ve öğrenciler e-ders kitapları olarak bilinen birçok ders kitabına geleneksel eğitime göre daha ucuza ulaşabilirler. Çevrimiçi öğrenme, zaman ve mesafe kısıtlaması olmaksızın bilgiye erişimi mümkün kılmaktadır. Öğrenciler eşzamansız çevrimiçi öğrenmede öğrenme materyallerini istedikleri zaman kolayca alabilmektedirler. Öte yandan, eşzamanlı çevrimiçi öğrenme, öğrenciler ve öğretmenler arasında gerçek zamanlı konuşmayı kolaylaştırmaktadır. Eşzamansız öğrenmede öğrenciler zamandan bağımsızdır ve kursa ve materyallere günün 24 saati erişebilir. Katılım kısıtlanmadıkça, öğrenciler evden, ofisten veya okuldan derslere katılabilmektedir (Sadeghi, 2019).

(Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2019). Dijital teknolojilerin eğitimin her seviyesinde öğretme ve öğrenmeyi genişletmesi ve geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler, dijital eğitimde, dijital araçların kullanımıyla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirebilmektedirler. Belgelerin, seslerin, materyallerin ve e-postaların bir veri tabanında saklanması diğer bir fayda olarak sayılabilir. Bu sayede öğrenciler zamandan tasarruf sağlayarak bu belgelere zahmetsizce erişebilir (Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2019). Öğrenciler, çevrimiçi bir tartışmada görüşlerini daha doğru bir şekilde ifade edebilirler (Edwards ve diğerleri, 2000). Beldarrain (2006), teknolojinin hızlı büyümesinin yeni araçların kullanımını sağlayacağını, böylece öğrencilerin interaktif bir öğrenme ortamında problem çözebilen ve yaşam boyu öğrenen kişiler olabileceğini ifade etmektedir.

Uzaktan eğitimin en önemli faydalarından biri, öğrencilerin “yumuşak beceriler” gibi temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olmasıdır. Bireylerin tutumları, güçlü yönleri, özellikleri ve kişisel davranışları “yumuşak beceriler” olarak adlandırılmaktadır. Dinleme, problem çözme,

öz motivasyon, karar verme ve zaman yönetimi becerileri gibi bazı özellikler ise sosyal becerilere örnektir (Wats ve Wats, 2009). Uzaktan eğitimde ödev kontrolünü ve geri bildirimi kolaylaştıran Google sınıf veya podcast'leri kullanarak, bu yumuşak becerileri geliştirmek için verilen yazma görevleri, öğrencilerin yazma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Uzaktan eğitimde, öğrenciler, zaman veya mekân kısıtlaması olmaksızın kendi öğrenme rutinlerini oluşturabilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim, öğrenme yöntemlerini esnek hale getirmekte ve anında geri bildirimle sahip olduğundan sürekli öğrenme fırsatları sunmaktadır. Uzaktan eğitimin ihmal edilemeyecek bir diğer avantajı, salgın durumlarında insanlara evlerinde güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma ve fiziksel mesafeyi uygulayarak öğretmen ve öğrencilerin güvenliğini sağlama imkânıdır (White, 2003). Öz ve diğerleri (2021), öğrencilerin dil öğrenimi üzerinde topluca çalışmasına olanak tanıyan çevrimiçi bir öğrenme aracı olan Padriseup'ı test eden bir çalışma yürütmüştür. Bu uygulama (Padriseup) Covid-19 sürecinde İngilizce öğretmenlerinin tercih ettiği yeni uygulamalardan biri olmuştur. Elde edilen sonuçlar, bu tür grup öğrenme uygulamalarının; sosyal bir öğrenme ortamı sağladığı, fikirlerin birbirleriyle paylaşılması fırsatı sağladığı, uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme sırasında verimliliği ve motivasyonu artırdığı için faydalı olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, uzaktan eğitim teknolojileri kolaylık, esneklik, etkinlik ve adalet gibi sayısız fayda sağlamaktadır. Aşağıda kısaca tartışılan faydalar, *Öğretmenin Uzaktan Eğitim Rehberinde* (Bardon, 1999) yer almaktadır.

2.1.3.1 Kolaylık

Uzaktan eğitim teknolojileri hem öğrenciler hem de öğretmenler için uygun mekânlardan derslere katılım imkânı sağlayabilmektedir. Ayrıca internet, video kasetler, DVD'ler ve telefon gibi birçok teknolojiye evden kolayca erişilebilmektedir. Masaüstü video konferans gibi diğerleri, tek bir noktadan (üniversite gibi) birkaç uzak konuma (okullar gibi) dağıtılabilmektedir. Uydu yayınları belirli konumlarda görüntülenebilmekte veya daha sonra evde veya okulda görüntülenmek üzere yayınlar videoya kaydedilebilmektedir.

2.1.3.2 Esneklik

Uzaktan eğitimin birçok türü öğrencilerin derslere istedikleri zaman katılma seçeneği sunmaktadır. Örneğin, bazı öğrenciler gece yarısı bir videoyu incelemek veya sabahın erken saatlerinde e-postalarını okumak isteyebilir. Ek olarak, bir öğrenci bir web sitesini incelemek için 30 dakika harcamak isteyebilir ve başka bir öğrenci bir saat harcamak isteyebilir.

2.1.3.3. Verimlilik

Uzaktan eğitim etkili bir öğrenme-öğretme imkânı sağlamaktadır. Kullanılan yöntem ve tekniklerin eğitsel görevlere uygun olduğu, öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve öğretmen-öğrenci geri bildiriminin iyi uygulandığı durumlarda uzaktan eğitimin geleneksel eğitime eşit veya daha etkili olduğu pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Moore ve Thompson 1990; Verduin ve Clark, 1991). California Eyalet Üniversitesi'nde yürütülen bir çalışmada, çevrimiçi bir kursa katılan öğrenciler önemli ölçüde daha yüksek test puanları elde etmişlerdir (Schutte, 1996).

2.1.3.4. Karşılabilirlik

Birçok uzaktan eğitim biçiminin maliyeti çok azdır veya hiç yoktur. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki evlerin %99'undan fazlasında televizyon vardır ve bu televizyonların %65'i kablolu televizyon hizmeti almaktadır (Casey ve ark. 1998). Bu evler için öğrencilerin herkese açık bir video veya TV programı izlemesi nispeten kolaydır. Ek olarak, hemen hemen tüm evlerde sesli mesaj ve sesli konferans kullanımına izin veren bir telefona erişim vardır. Türkiye'deki evlerin %90'ından fazlasında televizyon olduğu, ancak bunların çok sınırlı bir bölümünün, (yaklaşık 915.000 abonenin) bir kablolu TV hizmetine aldığı görülmektedir (Türk Telekom, 2018).

2.1.3.5. Çoklu algı

Uzaktan eğitimin avantajlarından biri, en azından zamanın bir kısmında herkesin öğrenme tercihlerine hitap edebilecek çeşitli materyallerin bulunmasıdır. Örneğin, bazı öğrenciler video gibi görsel uyaranlardan daha iyi öğrenmekte, bazıları da dinleyerek veya bir bilgisayar programıyla etkileşim kurarak daha iyi öğrenmektedir. Uzaktan eğitim kursları iyi tasarlanmışsa, muhtemelen öğrencilere geniş bir seçenek yelpazesi sunarak optimal etkileşim imkânı sağlayacaktır.

2.1.3.6. Etkileşim

Sanılanın aksine uzaktan eğitim kursları öğrencilerle etkileşimin artmasını sağlayabilmektedir. Örneğin, sınıfta soru sormaktan çekinen içe dönük öğrenciler, e-posta veya diğer bireysel yollarla etkileşime girme fırsatı verildiğinde genellikle etkileşim sağlamaktadır (Franklin ve ark. 1996). Öğretmenler, etkileşimleri artırarak öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmektedir. Annenberg/CPB Educational Strategies Program at Public Broadcasting'den Stephen Ehrman, “Ziyaret ettiğim hemen her kurumda öğretim üyeleri bana öğrencilerin kendilerini en iyi e-posta kullanırken ifade ettiklerini coşkuyla söylemektedirler. Sınıfta çok az şey söyleyen öğrenciler, belki de başkalarının meraklı gözlerinden korunduklarını hissettikleri için bazen e-posta yoluyla zengin katkı sunabilen kişiler haline gelmektedirler” demektedir.

Etkileşimli CD'ler, bilgisayar bülten tahtaları ve çevrimiçi olarak sunulan multimedya hiper metni gibi yeni elektronik teknolojiler, öğrencilerin öğrenme sürecine çok daha fazla katılmalarını sağlamaktadır (Ehrman, 1995). Bu etkileşimli teknolojiler ayrıca öğrencilerin bu süreç üzerinde birçok geleneksel öğrenme ortamında mümkün olandan çok daha fazla kontrol sahibi olmalarını ve entegre ses, hareket, görüntü ve metin, olasılıklarla dolu yeni, zengin bir öğrenme ortamı ile öğrenme sürecine katılımını artırma imkânı sağlamaktadır.

2.1.3.7. Eşitlik

Eğitimde eşitsizlik birçok ülkede önemli bir sorundur. Uzaktan eğitim, kırsal bölgelerde yer alan okulların eğitimlerinde yaşanan sorunları hafifletmek için büyük bir potansiyele sahiptir. Örneğin Kanada ve Avustralya’da eğitimde eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik olarak uzaktan eğitim uygulamaları çok etkili bir şekilde kullanılmıştır.

2.1.4. Uzaktan eğitimin dezavantajları

Eğitim teknolojilerinin hızlı gelişimine rağmen, uzaktan eğitimin bazı temel sınırlamaları bulunmaktadır. Uzaktan eğitim ortamı; zaman yönetimi becerileri, organizasyon becerileri, çevrimiçi tartışmaları etkinleştirme ve yürütme becerileri gibi önemli beceriler gerektirmektedir (Davis ve diğerleri, 2019). Öğrenciler ve eğitimciler, çevrimiçi derslerin klasik bir sınıfa göre daha fazla zamana ve çabaya ihtiyaç duyduğunu düşünmektedir (Karber, 2001). Uzaktan eğitim dersi alan öğrenciler, öğretmenlerle iletişim kurma zorluğuyla karşı karşıya kalabilmektedir (Rovai ve Wighting, 2005). Eğitim materyallerini çevrimiçi ortama aktarmak zorlu bir iş olduğundan öğretmenler bu konuda sistemli bir çaba içinde olmalıdır (Reeves ve Brown, 2002).

Jadwald’a göre öğrencilerin bilişsel, örgütsel, duygusal ve eleştirel düşünme gibi bazı stratejileri varsa, uzaktan eğitim yoluyla amaçlarına ulaşmaları daha kolay olacaktır. Ayrıca Fouché (2013)’a göre uzaktan eğitim öğretmenleri, öğrencilerin farklı aile yapılarına ve ekonomik düzeylere sahip olduğunu unutmamalıdır. Öğrencilerin uzaktan eğitime katılabilmeleri için bilgisayar, cep telefonu ve internet gibi bazı teknik donanımlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu ayrıntılar önemlidir. Nitekim yapılan bir araştırmaya göre öğrenciler çeşitli sosyoekonomik düzeylere sahip olabilir ve bazı öğrenciler yoksul bölgelerde yaşadıkları için internete, elektriğe veya bilgisayara erişemeyebilmektedir (Dzakiria vd., 2013). Bu durum, uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliğini göz ardı ettiğini göstermektedir. Çevrimiçi öğrenmeyi içeren uzaktan eğitim, hızla modern öğrenme ortamının bir parçası haline gelmektedir. Çevrimiçi öğrenme olanakları geliştikçe, kurumların bu tür derslere öğrenci katılımını artırmak için 7/24 teknik destek sağlamak için zaman ayırması gerekmektedir (Alexander vd., 2003). Çoğu öğrencinin modern bilgisayarlara ve internete erişimi yoktur, bu araçlara ve kaynaklara erişimleri olsa bile bunları nasıl kullanacaklarını bilmeleri

gerekmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin bir görevi tamamlamak için daha fazla sorumluluk alması gerekmektedir (Aisha bin Khadda ve Hana bin Khadda, 2015).

Bir ders bağlamında öğretim tasarımının desteklenmesi ve altyapı sağlanması genellikle mümkün olamamaktadır. Bu nedenle, bu dezavantajlar uzaktan çevrimiçi öğretimi engellemektedir (Simonson vd., 2019). Garrison ve Shale (1987), uzaktan eğitimin teknolojik araçlar aracılığıyla öğretmenler ve öğrenciler arasında iki yönlü iletişimi içermesi gerektiğini öne sürmüştür. Öğrencilerin kendilerini yalıtılmış hissetme riskinin artması nedeniyle, uzaktan/çevrimiçi eğitimde öğrenciler ve öğretmenler arasında iki yönlü iletişim gerekmektedir (Dixson, 2010). Ancak maddi durumu kısıtlı olan bazı öğrenciler kamera ve mikrofonları olmadığı takdirde interaktif olarak derslere katılamamaktadır.

Atmojo ve Nugroho (2020) tarafından Endonezya'daki ortaokullarda İngilizce öğretmenleri üzerine yapılan araştırma, öğretmenlerin yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme arasındaki çelişkilerle hala ilgilenmediğini ortaya koymuştur. Ek olarak, öğretmenler çevrimiçi öğrenmede teknolojiden tam olarak yararlanamadıkları için uzaktan eğitimden maksimum verim alamamışlardır. Ancak uzaktan eğitimin yüz yüze bir ilişkiyi dayatmadığı gerçeği Jem, Gunas, Beda (2021) tarafından vurgulanmıştır. Bahsi geçen eğitimciler, öğrencilerin derse katılımlarında yer sınırlaması konusunda endişelenmelerine gerek olmadığını, öğrencilerin mekândan bağımsız olarak derslere katılmaları için ihtiyaç duydukları araçların bir bilgisayar ve internet bağlantısı olduğunu belirtmişlerdir. Khanal, Bidari ve Nadif'in (2021) çalışmasında bir başka ilginç bulguya rastlanmıştır. Bu olguya göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin çeşitli tatillerden mahrum bırakıldıkları tespit edilmiştir. Nitekim uzaktan eğitim sürecinde bahsi geçen öğretmenler, tatillerin çoğunda derslerine evde, özel zamanlarını da kullanarak devam etmek zorunda kalmışlardır.

Literatürde, uzaktan eğitimin öğretmenler ve öğrenciler için faydalı mı yoksa faydasız mı olduğu konusunda net bir görüş ortaya konmadığı görülmektedir. Ancak hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden “insan temasının olmaması, teknoloji sorunları ve daha az sınıf katılımı” gibi uzaktan eğitimin doğasıyla ilgili açık şikayetler geldiği tespit edilmiştir.

2.1.5 Uzaktan eğitim ilkeleri

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 krizi, dünyanın her yerindeki öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerini sürdürmek amacıyla geleneksel sınıftan çevrimiçi öğrenmeye

geçmelerine yol açmıştır (Allo, 2020; Octaberlina ve Muslimin, 2020). Dünyanın dört bir yanındaki eğitim kurumları, faaliyetlerini farklı dijital kaynaklara aktarmanın yollarını benimsemiştir (Korkmaz ve Toraman, 2020). Bu değişim, öğrenme sonuçlarını en üst düzeye çıkarmak için etkili çevrimiçi öğretim uygulamaları sorusunu gündeme getirmektedir. Covid-19 pandemi döneminden önce yapılan birçok çalışma, uzaktan eğitim bağlamlarında öğretim yöntemlerini neyin etkili kıldığını tanımlamaya çalışmıştır (Chickering ve Ehrmann, 1996; Crawford-Ferre ve Wiest, 2012; Grant ve Thornton, 2007; Sun ve Chen, 2016). Chickering ve Ehrmann (1996), öğrenmeye aracılık etmek için teknolojiyi kullanan etkili öğretim ilkeleri üzerine kaleme aldıkları makalelerinde yedi ilke önermiştir:

1. Öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişimin sağlanması,
2. İşbirlikli öğrenme,
3. Aktif öğrenci katılımı,
4. Zamanında geri bildirim yapılması,
5. Zamanın akıllıca kullanılması,
6. Öğrencilerden yüksek performans beklenilmesi,
7. Öğrencilerin çeşitliliğine saygı duyulması.

Chickering ve Ehrmann (1996)'a göre, öğrencilere bir görevin verildiği eşzamansız ortamlardaki birinci ilkenin sağladığı en iyi fonksiyonlar, öğrencilerin öğretmenden geribildirim almaları ve onlara cevap vermeleridir. Ayrıca asenkron ortam, diğer ortamlarda iletişim kuramayan utangaç öğrencilerin iletişim kurmalarını teşvik etmektedir.

İkinci ilke, bir grupta anlamın inşasını teşvik etmek iken üçüncü ilke, öğrencilerin verilen görevi anlamalarına yardımcı olmaktır.

Dördüncü ilke; uygulayıcıları, öğrencilerin teknoloji yoluyla elde ettikleri performans hakkında hızlı geri bildirim sağlamaya, öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme fırsatları vermeye teşvik etmektedir.

Beşinci ilke; öncelikle yetişkinlerin okul dışındaki başka sorumluluklarıyla ilgilenmekte ve onların okulla iletişimini veya kütüphanelerdeki kitapları taramak gibi bilgilere erişmek için diğer etkinliklerden ziyade göreve daha fazla zaman ayırmaları için onları teşvik etmektedir.

Altıncı ilke, çevrimiçi derslerde öğrencilerin daha doğru sonuçlar elde etmeleri için onlara daha karmaşık görevler vermekle ilgilidir.

Yedinci ve son madde, öğrencilerin öğrenme stilleri veya yeterlilik düzeylerini tespit etmekle ilgilidir. Çevrimiçi öğrenme deneyimleri, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterebilir.

Ayrıca başka bir araştırma; Grant ve Thornton (2007) tarafından yapılmış olup Chickering ve Ehrmann (1996) tarafından sunulan yedi ilkeye dayalı etkili çevrimiçi eğitim ilkelerini ele almıştır. Araştırmanın verileri, bir Amerikan üniversitesinin ders sonu değerlendirmesinde 12 öğretim üyesi ve 150 öğrenciden açık uçlu anket yoluyla toplanmıştır. Açık uçlu sorular Chickering ve Ehrmann (1996)'ın çalışmasına dayanmış ve ek olarak çevrimiçi eğitim ortamları için sekizinci bir ilkeyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğitmenler, iyi pedagojinin çevrimiçi öğrenme deneyimleri tasarlamının en önemli yönü olduğuna işaret eden “Kişisel En İyi Uygulamaları” tanıtmışlardır (Chickering ve Ehrmann, 1996). Bu sekiz ilkenin ders tasarımı, eğitsel etkililik ve etkileşim olmak üzere üç ana eksen altında gruplandırılabilceği sonucuna varılmıştır.

Sun ve Chen (2016) tarafından çevrimiçi kurs tasarımcıları için pratik çıkarımlar önermek amacıyla 2008 ve 2015 yılları arasında çevrimiçi öğrenme üzerine yayınlanan 47 makale üzerinde yürütülen nitel bir çalışmanın sonuçlar, çevrimiçi öğretimle ilgili araştırmalarda sıklıkla üç ilkedен bahsedildiğini ortaya koymuştur:

1. Ders içeriği, öğrencilerin ve öğretmenlerin ilişki kurduğu etkileşimli bir öğrenme ortamı,
2. Öğrenciler ve eğitimciler için çevrimiçi öğrenme topluluklarının oluşturulmasını kolaylaştırmak,
3. Teknolojinin etkin kullanımı.

Crawford Ferry ve West (2012) tarafından yapılan bir başka literatür taraması, çevrimiçi eğitimin başarılı olması için üç alanın dikkate alınması gerektiğini göstermiştir. Bu alanlar, çevrimiçi öğretimle ilgili olarak “teknolojiyi, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini” etkin bir şekilde kullanan ders tasarımını içermektedir. Etkili çevrimiçi öğrenme deneyimleri için hem senkron hem de asenkron bileşenlerin kullanılması gerektiğinin yanı sıra, dersleri daha işbirlikçi hale getirmek için öğretmenlere yeterli teknolojik bilgi sağlamanın da kritik olduğu belirtilmiştir.

Genel olarak, etkili çevrimiçi öğretim ilkelerine ilişkin birçok farklı çalışmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, çevrimiçi öğrenme ortamlarında, büyük ölçüde hem

öğretmenlerin hem de öğrencilerin teknolojik yeterliliğinin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren uygun etkileşim ve içeriğin önemini ortaya koymaktadır.

2.1.6 Uzaktan eğitimin tarihi

Sanayileşme ve bilgi toplumuna dönüşüm süreci ile dünyada birçok ülke bu hızlı değişime ayak uydurmak ve değişen sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eğitim modelleri aramak zorunda kalmıştır (Girginer, 2002). Bu değişikliklerin bir sonucu olarak uzaktan eğitim terimi ortaya çıkmıştır. Tarihsel olarak uzaktan eğitim, geleneksel eğitim sisteminin erişilebilir olmadığı yerlerde yaşayan yetişkin öğrencilerin eğitim ortamına katılımlarının sağlanması için kullanılmıştır (Hawkins, 1999).

Uzaktan eğitim kavramının XVIII. yüzyıla kadar uzandığı, harflerin öğretilmesi uygulamalarıyla başlayan, teknolojideki gelişmelere paralel olarak gelişmeye devam eden ve günümüzdeki anlam ve önemini bilişim teknolojileri ile kazanan bir süreç içerisinde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin kronolojisine bakıldığında; uzaktan eğitimin 1870’lerde gazete ve mektupla, 1930 ile 1950 arasında basılı materyallerle, 1950 ile 1980 arasında radyo, televizyon ve video ile, 1980-1995 arasında bilgisayar yoluyla olduğunu söylenebilir. Bununla birlikte 1995’ten sonra ise web tabanlı öğrenme daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Dünya genelinde uzaktan eğitim anlayışını değiştiren üç ana eğilim; XVIII. yüzyılda mektupla öğretim, 1920’lerde elektronik teknolojinin gelişmesiyle elektronik ders materyallerini kullanarak öğretim ve 1960’larda uzaktan eğitim yoluyla eğitim veren üniversitelerin kurulması (Simonson, 2003). Bugün tanık olduğumuz bir diğer trendin ise internet teknolojilerinin gelişmesiyle ilişkili olduğu söylenebilmektedir (Bates, 2005).

Dünyanın ilk uzaktan eğitim deneyi 1728’de bir Boston gazetesindeki “Steno Dersleri” ile başlamıştır. XIX. yüzyılda İsveç Üniversitesi’nde kadınlara mektup kompozisyonu dersleri verilmiştir. Aynı yüzyılda İsveç, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri’nde çeşitli uzaktan eğitim uygulamaları başlatılmıştır. 1843’te bazı haberleşme kolejleri ve ticari kurumlar posta yoluyla (mektupla) öğretime başlamıştır. O yıllarda binlerce yetişkin eğitimine üniversite düzeyine kadar devam etmek istemiş ancak yaş, mesleki ve coğrafi nedenlerle eğitimlerine devam edememiştir. Bu nedenle haberleşme kolejleri kurulmuştur. 1894 yılında Wolsey Hall Fakültesi, Oxford’ta mektupla eğitim uygulamasına başlamış ve 1910 yılında Metropolitan Fakültesi faaliyete geçmiştir (Uşun, 2006).

İlk eğitim yayıncılığı 1920 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamıştır. Okullar için eğitici radyo programları yayınlanırken, eğitim amaçlı kurulan radyo istasyonlarının sayısı yüzlere ulaşmıştır. 1922'de çok geç olmadan İngiltere, Fransa ve Sovyetler Birliği gibi diğer ülkelerde yayınlar başlamıştır. Eğitim amaçlı ilk televizyon yayıncılığı 1932-1937 yılları arasında ABD'de Iowa Üniversitesi'nde başlamıştır. 1960 yılında İngiltere'de British Open University açılmıştır (Uşun, 2006). 1940'tan beri televizyon, dünya çapında uzaktan eğitimde öğretimi desteklemek ve geliştirmek için kullanılmaktadır. Örneğin, 1958 yılında İtalyan Televizyon Okulu, "Tele-Scoula projesi" sayesinde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı 5,5 milyondan 2 milyona düşmüştür (İşman, 1998). Amerika Birleşik Devletleri'nde, Bilişim Teknolojileri (BİT) altyapısındaki ve büyük ticari işletmelerdeki gelişmelerle birlikte uzaktan eğitime ilgi artmıştır. Calibre Learning Network, AT ve T Learning Network, MCI Communication gibi şirketler ve üniversitelerin oluşturduğu ortaklıklar uzaktan eğitimde yeni bakış açıları sağlamış, yeni öğretim modelleri ve teknolojileri geliştirmiştir. Uzaktan eğitimde dersler uydu, video ve bilgisayar konferansı ile gerçekleştirilmiştir. Virtual University of Kentucky, Western Governors University of Pennsylvania ve University of South Carolina ABD'de uzaktan eğitim veren eğitim kurumlarına örnek olarak verilebilir. Avustralya Açık Eğitim Ajansı (OLAA), açık eğitim sunan yedi üniversiteye sahiptir. Clyde Virtual University, 1995 yılında İngiltere'ta kurulmuştur ve yalnızca uzaktan eğitim için oluşturulmuş 223.000'den fazla öğrencisiyle Birleşik Krallık'taki en büyük üniversitelerden biridir (Kurt, 2006).

Uzaktan eğitim alanının teorik olarak tanımlanmaması veya teoriye dayanmaması zaman içinde konunun anlaşılmasında ve yorumlanmasında zorluklara neden olmuştur. Bölgedeki araştırmacılar, uzaktan eğitimi bir teori olarak tanımlama ihtiyacı hissetmişlerdir (Moore, 2018). Moore (2018), uzaktan eğitimin büyümesinin dikkat eksikliği ve bütünsel faktörler tarafından engellendiğini bildirmiştir. Bu faktörler; erişilebilirlik, eşitlik, etik, kültürler arası eğitimin küreselleşmesi, uzaktan eğitim sistemleri ve kurumları, uzaktan eğitimde teoriler, modeller ve araştırma yöntemleri ile bilgi aktarımı olarak kategorize edilebilmektedir (Zawacki-Richter, 2009).

Holmberg (1988), bu alanın tanımlanması ve ayırt edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre, analitik faktörler uzaktan eğitim yapan öğretmenlere kendilerinden emin kararlar alabilecekleri bir çerçeve sağlamaktadır (Simonson vd., 1999). Holmberg, bir veya daha fazla soruya cevap bulmak için formüle edilmiş bir hipotez olmadan bir konu alanının araştırılmasının tamamen mümkün olduğunu kabul etmiştir. Bir araştırmaya rehberlik etmek ve sonuçlar çıkarmak için bir teorinin kullanılmasında ısrar etmek artık yaygın bir uygulamadır.

Ayrıca uzaktan eğitim teorisi çerçevesinin, uzaktan eğitim hakkındaki gerçekleri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize eden tanımlayıcı bir temel olarak inşa edileceğini ifade etmektedir. Öğretme ve öğrenme açısından, uzaktan eğitimdeki olayları tanımlayan ve tahmin eden bir hipotez tasarlanabilmektedir. Keegan (1988), uzaktan eğitimin geleneksel eğitimi tamamlayıcı olduğunu ileri sürmüştür (Schlosser vd., 1994). Shale, içerdiği unsurlar açısından uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden farklı olmadığını iddia etmiştir. Her ikisinin de öğretmen ve öğrencinin katıldığı bir öğrenme süreci olduğunu belirtmiştir (Shale, 1988).

2.1.7 Türkiye’de uzaktan eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitim kavramı ilk kez 1927 yılında bir toplantıda toplumun okuma yazma bilmeyen bir kesimini eğitmek amacıyla kullanılmıştır. Uzaktan eğitimin yazışma yöntemiyle yapılması amaçlanmış ancak uygulamaya geçilememiştir (Alkan, 1987). Bu başarısızlığın en önemli nedeni toplumdaki okuma-yazma oranının çok düşük olmasıdır. Nitekim o dönemde okuma-yazma oranı %10’a yakındır (Kaya ve Odabaşı, 1996).

Uzaktan eğitim uygulamalarının temelleri 1960 yılında atılmaya başlanmış, İstatistik ve Yayın Müdürlüğü “Yazışma Eğitim Merkezi” adında bir kurul oluşturmuştur (Özarslan ve Ozan, 2014). 1962 yılında çeşitli nedenlerle eğitimlerine devam edemeyen çocuk ve yetişkinlere mektupla eğitim verilmiştir. Bu hizmet ile herhangi bir meslekte kendini geliştirmek isteyen kişilere eğitim imkânı sağlanmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte 1968 yılında Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) tarafından eğitim programları yayınlanmaya başlamıştır. 1973 yılında Film, Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) ilk, orta ve lise öğrencilerine yönelik eğitim programları yayınlamaya başlamıştır. Ayrıca Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) ihtiyaç duyulabilecek her alanda eğitim programları yayınlamayı planlamıştır (İşman, 2008). 1978 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uzaktan eğitim faaliyetlerinin üniversite düzeyine taşınması önerilmiş, ancak bu öneri ancak 1981 yılında uygulanarak Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir açık öğretim fakültesi kurulmuştur (Gelişli, 2015). 1990’dan sonra diğer üniversiteler uzaktan eğitimi, müfredatlarına uyarlamaya başlamışlardır. 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitim vermeye başlayan açık liseler ve açık ortaokullar kurulmuştur (Demiray vd., 2010).

Günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları hem devlet hem de özel kurumlar tarafından kullanılmaktadır. Pek çok üniversite uzaktan eğitim yöntemiyle sertifika, ön lisans, lisans ve

lisansüstü eğitim vermektedir. Bu eğitimde basılı materyaller, radyo-televizyon programları, bilgisayar destekli ve yüz yüze eğitimler kullanılmaktadır. Öğrenciler internet üzerinden deneme sınavlarına, kayıtlı derslere ve ders kitaplarının dijital kopyalarına erişebilmektedir. Ayrıca MEB tarafından Eğitim Bilgi Ağı (EBA) bünyesinde “Eğitimsel E-İçerik Bileşeninin Sağlanması ve Yönetimi” kapsamında Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) kurulmuştur. Bu doğrultuda UZEM, MEB tarafından farklı beklentileri karşılamaktadır. UZEM, tüm öğretmenlere yaşamları boyunca e-öğrenme fırsatları sunmak üzere tasarlanmıştır (Özbay, 2015).

İnsanlık tarihinde kitlesel eğitimi en çok etkileyen ve insanları eve kapanmaya zorlayan salgın olarak nitelendirilen COVID-19’un ortaya çıkması sonucunda uzaktan eğitim altyapısının önemi ortaya çıkmıştır. Bu süreçte tüm dünyada şiddetle hissedilen eğitim zaafı ülkemizde de görülmeye başlanmıştır. 11 Mart 2020’de okulların kapatılması ve üç hafta süreceği söylenen uzaktan eğitim sürecinin başlaması için gerek MEB gerekse Yükseköğretim Kurumu (YÖK) çeşitli adımlar atmıştır. MEB (2020), bir haftalık aranın ardından TRT ve EBA’daki yayınların ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin erişimine açılacağını duyurmuştur. Nitekim TRT eğitim yayınlarına 23 Mart’ta başlamış ve müfredata uygun yayınlar yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin derslerini EBA üzerinden asenkron olarak almaları sağlanmıştır. EBA’ya erişimi olmayan ve evinde bilgisayar/tablet veya akıllı telefonu olmayan öğrenciler için aynı dersler belirli günlerde TRT kanallarında verilmiştir. Bu sayede evinde teknik donanımı olmayan ancak televizyonu olan öğrenciler derslerini takip edebilmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlere yönelik olarak “kriz yönetimi”, “korkuyu azaltma”, “oyunla iletişim kurma”, “çocuklar evdeyken bağışıklık sistemi nasıl artırılır” gibi birçok bilgilendirici program yayınlanmıştır (Özcan vd., 2020).

Öte yandan, Uzaktan Eğitim Merkezleri (UZEM) bulunan üniversiteler bu süreçte daha kolay uyum sağlamıştır. Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’nin mevcut uzaktan eğitim materyallerinin paylaşımı ile UZEM ve gerekli alt yapısı olmayan üniversiteler sistemden yararlanma imkânı bulmuştur. Aslında bu materyaller Türkiye’nin her yerinden erişime açıktır. Akademisyenler ve öğrenciler ders içeriğine erişimde serbesttir. UZEM’e sahip olmayan üniversitelerde bu süreç muhtemelen biraz daha zahmetli olmuştur. Ancak bu üniversitelerde Skype, Zoom, Google Classroom gibi alternatif uygulamalar da kullanılmıştır. Ayrıca ara sınavlarını UZEM üzerinden yapamayan üniversiteler, değerlendirmenin ödev ve proje gibi yöntemlerle yapılmasına karar vermiştir. 7 Mayıs 2020’de YÖK, “Küçük değişiklikler büyük demektir” sloganıyla üniversitelerden online dersleri engelli

öğrenciler için ergonomik hale getirmelerini istemiştir. Dersin içeriği işitme engelli öğrenciler için yazılı metin olarak verilmiş, dudak okuyabilen öğrenciler için öğretim elemanının ekranda görünür olması gerektiği açıkça vurgulanmıştır. Aynı makalede görme sorunu yaşayan öğrencilere yönelik sunumlarda büyük yazı tipi ve kontrast renk kullanımının önemi vurgulanmıştır (YÖK, 2020a). YÖK, 11 Mayıs 2020 tarihli yazı ile yıl sonu sınavlarının tüm üniversitelerde proje ve ödev yöntemleriyle yapılmasına karar vermiştir (YÖK, 2020b).

2.1.8 Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim

17 Mart 2020 itibarıyla Türkiye'de COVID-19 pandemisi nedeniyle okulların kapanması, eğitim açısından yepyeni bir sürecin başlangıcı anlamına gelmiştir. Belirtilen tarihte Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimin online olarak devam edeceğini duyurmuştur. Tüm eğitim paydaşlarını böylesine yaygın bir tehdide hazırlıksız bırakan bu dönem, eğitim açısından herkesin yüzleşmesi gereken bazı olguları ortaya çıkarmıştır. Nitekim pandemi sürecinde öğrenciler dönem boyunca eğitim faaliyetlerinin yetersiz olduğunu, derslerin sık ve uzun süreli işlendiğini belirtmişlerdir. Veliler ise çocuklarının derslerini online ortamda daha iyi takip edebildikleri için uzaktan eğitimi yeterli bulmuşlardır. Çocuklarının uzaktan eğitimde eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilk kez tanık olan birçok veli, derslerinde çocuklarına daha fazla yardımcı olma ve destek olma fırsatı bulmuştur. Bu, öğrencilerin ödev performanslarını iyileştirmeye katkıda bulunmuştur. Veliler bu dönemde öğretmenlerle yoğun bir şekilde iletişim kurabildikleri için mutlu olmuşlardır. Öte yandan öğretmenler internet üzerinden birçok eğitim seminerine katıldıkları için eğitimsel ve teknolojik yeterliliklerinin arttığını bildirmişlerdir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020).

Uygun teknolojik araçlar kullanıldığında uzaktan eğitim ile öğrenme sürecinin başarısının artırılacağı gözlemlenmiştir (Acar ve Kayaoğlu, 2020). Hosszu ve Rughiniş (2020), pandemi döneminde uzaktan eğitimin zorluklarını ve avantajlarını üç farklı perspektiften özetlemiştir. Bunlar; öğretmen, öğrenci ve sivil toplumdur. Öğrencilerin bakış açısına göre yeni hobiler keşfetmeleri, okul dışında daha çok eğlenmeleri ve derslere katılma konusunda kendilerini daha rahat hissetmeleri uzaktan eğitimin getirmiş olduğu olumlu sonuçlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler, içe dönük öğrencilerin daha spontane ve aktif hale geldiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan sivil toplumdan gelen yorumlar, öğrenmenin hızlı olduğunu, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha bağımsız olduğunu, öğretmen, öğrenci ve veli

arasındaki iş birliğinin geliştiğini göstermektedir (Hosszu ve Rughiniş, 2020). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders aktarımının birincil kaynaklarından biri olarak devreye alınan Eğitim Bilgi Ağı (EBA)'nın, öğrenciler için faydalı olduğu söylenebilir. EBA'nın hazırladığı video ve fotoğraflar öğrencilerin ilgisini çekecek kalitede olmuştur. Öğrencilerin sınıfta tahtada yazılanları takip etmektense EBA derslerini takip etmeyi daha kolay bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özgüveni düşük öğrenciler hata yapma korkularından kurtuldukları için kaygı düzeylerini de azaltmışlardır. Veliler de derslerin içeriği hakkında olumlu geri bildirimler vermişlerdir. Ayrıca bir EBA programı aracılığıyla fen öğretiminin öğrenci ilgisini ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Önal ve Önal, 2020).

Andriivna ve diğerleri (2020), uzaktan eğitimin artık bir seçenek değil zorunluluk olduğunu vurgulamıştır. Uzaktan eğitim zaman ve mekânda esneklik sağlar. Ayrıca uzaktan eğitimin daha geniş bir öğrenci kitlesinin aynı anda derslere katılmasını sağlayarak ekonomik açıdan önemli bir avantaj sağladığına dikkat çekilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin güçlü yönlerinden biri olarak öğretmenlerin anında geri bildirim vermesi olgusu ortaya çıkmıştır (Andriivna vd., 2020).

Pandemi sürecinin etkisinin azalması sonucunda yüz yüze eğitime geçilmiştir. Bununla birlikte çevrimiçi eğitim hâlâ çok yararlı teknolojik imkânlar sağlamaktadır. Ayrıca süreçte çeşitli çevrimiçi araçların bulunması ve geliştirilmesi bu süreçte kolaylaştırıcı roller oynamıştır. Sonuç olarak, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime geçişle birlikte olumlu kazanımlar en çok öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin artması olgusunda kendisini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalması, dersleri birden fazla izleme imkânı, EBA'nın sunduğu kaynakların çekiciliği ve çevrimiçi derslerin zamansal ve mekânsal esnekliği diğer avantajlar olarak sıralanabilir (Tartavulea vd., 2020).

2.1.9 Uzaktan eğitimde etkileşim süreci

Herkesin bildiği gibi etkileşim, herhangi bir öğrenme ortamındaki temel unsurlardan biridir (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978). Wagner (1994), insanlar arasındaki diyalogun *etkileşim* (interaction) olarak tanımlanabileceğini, insan ve makine arasındaki iletişimin ise *etkileşimlilik/* interaktivite (interactivity) olduğunu varsaymaktadır. Ancak bu tanımın literatürde içerikle iletişimi bir etkileşim türü olarak yorumlayan çoğu teorisyen ve araştırmacı tarafından kabul edilmediği görülmektedir. Ancak Xiao (2017), öğrenen-içerik etkileşiminin, uzaktan öğrenme verimliliğini sağlamadaki kilit rolüne rağmen literatürde büyük ölçüde yeterince çalışılmamış

bir etkileşim türü olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, etkileşim kavramının ve etkileşimin teknoloji tarafından nasıl geliştirildiğini anlamamanın etkili çevrimiçi eğitim sağlamanın anahtarı olduğu ifade edilmektedir (Moore, 1989; Moore ve Kearsley, 2012). Nunan (2012)'a göre uzaktan eğitimin bazı faydalarının yanı sıra, sınırlı etkileşim nedeniyle çeşitli pedagojik dezavantajları da bulunmaktadır.

Yazılım programları ve web sayfaları arasındaki etkileşim olarak kabul edilebilecek öğretmen-içerik etkileşimi ve içerik-içerik etkileşimi, Anderson ve Garrison (1998) tarafından diğer etkileşim türleri olarak önerilmiştir. Hillman, Willis ve Gunawerdina (1994) ayrıca, bir işi tamamlamak için cihazların kullanılması prosedürü olarak açıklanabilen, *öğrenen-arayüz etkileşimi* (learner-interface interaction) olarak adlandırılan başka bir etkileşim türünden de bahsetmektedir. Anderson (2003)'a göre, bu etkileşim biçimi (uzaktan eğitimde ayrı bir etkileşim biçimi olmaktan çok), her tür etkileşim türüne entegre edilen bir etkileşim biçimidir.

Çevrimiçi eğitimde sunum, eşzamanlı, eşzamansız veya her ikisinin bir kombinasyonu olabilir. Eşzamanlı etkileşim belirli bir zamanda gerçekleşir ve sesli/görüntülü konferans ve çevrimiçi sohbeti içerebilmektedir. Asenkron etkileşim, herhangi bir eşzamanlı iletişimi içermez, bu da öğrencilerin ders materyallerine gerekli herhangi bir zamanda erişme fırsatına sahip olmaları anlamına gelir. Asenkron etkileşim; elektronik yazışmaları, blogları ve wiki gönderilerini içerebilmektedir (Croxtton, 2014; Keegan, 1980; Watts, 2016).

Öğrenciler ve öğretmen arasında fiziksel bir ayrım olduğundan, video konferans; geleneksel yüz yüze etkileşimin bir bileşeni olarak kabul edilememektedir (Keegan, 1980). Bu konuda Garrison ve Kanuka (2004), harmanlanmış öğrenme kavramını, tek bir öğretim yönteminin net bir hakimiyetinin olmadığı geleneksel yüz yüze öğretim ile uzaktan öğretimin bir karışımı olarak kullanmıştır. Bu pedagojik yöntemlerden herhangi birinde meydana gelen kısıtlı etkileşim, uzaktan öğretim sırasında “işlemsel mesafe” ile sonuçlanabilmektedir. Bu terim (işlemsel mesafe), ilk olarak Moore (1973; 1993) tarafından pedagoji açısından bir boşluk olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle, uzaktan eğitimin doğasında bulunan fiziksel boşluk öğretmen, öğrenci ve konu arasındaki etkileşimi etkileyebilecek iletişimsel ve psikolojik bir boşluğa yol açmaktadır (Gorsky ve Caspi, 2005; Huang, Chandra, DePaolo ve Simmons, 2016; Moore 1993). Moore (1993) ayrıca katsayılar mesafesini oluşturan bu boşlukların hiçbir zaman tamamen özdeş olmadığını, aksine sabit ve göreceli olduğunu belirtmektedir. Moore (1993), parametre uzayını oluşturan üç ana kavramdan bahsetmektedir. Bu kavramlar; genel olarak ders tasarımına atıfta bulunan yapı, paydaşlar arasındaki anlamlı etkileşime atıfta bulunan diyalog

ve “öğrenme programının hedeflerini, öğrenme deneyimlerini ve değerlendirme kararlarını belirleyen öğretmen değil, öğrencidir” olarak ifade edilen özerklik tanımlamasıdır.

Moore (1993), ders anlatırken ortaya çıkabilen tek yönlü diyalog durumunda işlemlerin mesafesinin arttığını iddia etmektedir. Benzer şekilde, yüksek yapı, öğretmen ve öğrenciler arasında daha az diyaloga yol açar ve bu da işlem mesafesinin artmasına neden olmaktadır. Ayrıca, yüksek düzeyde yapılandırılmış bir sistem ve daha az diyalog varsa, öğrencilerin daha fazla çalışması gerekecektir. Bu noktada, bu kavramları kapsamlı bir şekilde anlamak gerekmektedir.

Özerklik, farklı bilim insanları ve teorisyenler tarafından farklı şekillerde anlaşıp açıklanmaktadır. Holec (1981), özerkliği kişinin kendi öğrenmesini besleme yeteneği olarak tanımlamıştır. Benson (2001) ise özerkliği, bir yöntemden ziyade, öğrencinin öğrenme prosedürlerine karşı tutumunu temsil eden bir özellik olarak yorumlamaktadır. O halde, özerkliğin arkasındaki temel fikir, öğrenme yöntemini ve zamanını verimli bir şekilde tanımlamak ve planlamak olarak düşünülebilir.

Moore (1993), geleneksel eğitimde öğretmenlere daha fazla güvenilebileceğini, bu nedenle öğretmenlerin, uzaktan eğitimde öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarını teşvik etmede önemli bir rol oynadıklarını ifade etmiştir. Bu durumda öğrenenlerin yeterince olgun ve bağımsız olmalarına rağmen bu durumun eğitim için geçerli olmayabileceği unutulmamalıdır. Benzer şekilde, Eneau ve Develotte (2012) öğrencilerin artan özerkliğinin onların kendi öğrenme prosedürlerini, avantajlı yönlerini, zayıflıklarını ve bağımlılık düzeylerini gözlemeleri ve anlamalarının çevrimiçi öğrenim açısından esas olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre, bireysel özerkliğin gelişimini teşvik etmek için ekip çalışması çok önemli bir unsur olarak kabul edilebilir (Eneau ve Develotte, 2012).

Uzaktan eğitimde etkileşimi etkileyen bir diğer önemli teori; Garrison, Anderson ve Archer (1999) tarafından geliştirilen Community Inquiry (CoI) teorisidir. Bu yaklaşım, Dewey (1938) felsefesinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Garrison (2009; 2011), Dewey (1998)’in çalışmasına dayanarak öğrenmede süreklilik ve etkileşim olmak üzere iki ana faktörden bahsetmiştir.

CoI çerçevesi; sosyal mevcudiyet, öğretimsel mevcudiyet ve bilişsel mevcudiyet olmak üzere üç ana bileşenden oluşmuştur; bunun yanı sıra öğrenme deneyimi bu ana bileşenlerin eklem noktalarında gerçekleşmektedir. Sosyal varoluş; bireylerin topluma uyum sağlama, güven içinde ve bilinçli bir şekilde etkileşimde bulunma ve kişiliklerini yansıtarak ilişkiler kurma becerisi olarak açıklanabilir (Garrison, 2009). Bilişsel mevcudiyet, Dewey’in pratik sorgulama

döngüsünden kaynaklanır ve “tetikleyici olay, keşif, bütünleştirme ve çözümleme” olmak üzere dört aşamayı içermektedir (Akyol vd., 2009, s. 1835).

Son olarak, odak noktasının olayı gerçekleştiren kişiden ziyade prosedür olduğu öğretimsel mevcudiyet (teaching presence); tasarım, anlatımın kolaylaştırılması ve doğrudan öğretim olmak üzere üç bileşene sahip olarak tanımlanabilir (Anderson vd., 2001).

Daha önce bahsedilen mevcudiyet türlerinde olduğu gibi, öğretimsel mevcudiyet; özünde karmaşık ve genişleyen bir kavramdır ve bilişsel ve sosyal faktörleri birbirine bağlayan gücü birleştirerek işleyen bir topluluğu garanti eder (Garrison, 2009).

Castellanos-Reyes (2020), bilişsel mevcudiyet (eleştirel düşünmenin sembolü) ve sosyal mevcudiyet (iş birliğinin sembolü) çevrimiçi ortamda yeterli olmadığını ve her zaman aynı anda gerçekleşmediğini, bu nedenle de öğretim buradallığı kolaylaştırma ve yönetime gereksinim duyar.

Holmes, Signer ve MacLeod (2010), çevrimiçi öğrenme ve ders kalitesini etkileyen bileşenler açısından öğretmen eğitimi üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar, sosyal buradallığın öğrenmede ve memnuniyette en önemli belirleyici olduğunu ortaya koymuş, yani çevrimiçi derslerde etkileşimin önemini göstermiştir. Sosyal buradallığı artırmak için Scollins-Mantha (2008) çevrimiçi sınıflarda geribildirim, tartışmayı kolaylaştırma, ders süresi, dilin tonu, mizah, kişisel bilgilerin paylaşımı ve model olmanın önemine de dikkat çekmişlerdir.

Community of Inquiry/CoI (Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları); Swan, Richardson, Ice, Garrison, Cleveland-Innes ve Arbaugh (2008) ve Díaz, Swan, Ice ve Kupczynski (2010) gibi bazı kişiler tarafından çalışılmış ve bileşenleri ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından bazı önerilerde bulunulmuştur. Ancak Rourke ve Kanuka (2009), CoI literatüründe öğrenme kavramının ölçülmesine ilişkin olarak ortaya konulan bileşenlerin çoğunun geçerliliğini eleştirmiştir. Rourke ve Kanuka (2009), öğrenmenin mevcut ölçüm araçlarına dayanarak CoI aracılığıyla gerçekleştiğini iddia etmenin mantıksız olduğunu ifade etmektedirler. Vrasidas ve McIsacc (1999), çevrimiçi ortamlarda etkileşimi etkileyen bileşenler üzerine bir üniversitede çevrimiçi ders alan öğrenciler ve öğretmenler ile bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, etkileşimi ortaya çıkaran dört temel faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörler; yapı, sınıftaki öğrenci sayısı, yeterli geri bildirim ve bilgisayar kontrollü teknoloji kullanma deneyimi olarak ortaya konmuştur. Northrop, Lee ve Burgess (2002) ile Dennne, Aubteen Darabi ve Smith (2007) de çevrimiçi eğitimde geri bildirimin önemini vurgulamışlardır.

Çevrimiçi ortamlarda aktif öğrenci katılımı, Klemm (1998) ve Anderson (2002) gibi bazı araştırmacılar tarafından yıllardan beri vurgulanmaktadır. Çoğu araştırmacı, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımını artırmanın yollarını araştırmıştır. Aktif olarak derslere katılmayan öğrencilerin derslere katılımını artırmak için Klemm (1998) tarafından derse katılan öğrencilerin ödüllendirilmesi önerilmiştir.

Masters ve Oberprieler (2004), yaklaşımlardan ve konulardan yararlanmanın, öğrencilerin dijital okuryazarlığa sahip olduklarından emin olmanın, öğrencileri sorular sorarak tartışmaya teşvik etmenin ve kesintisiz tartışmaya izin vermenin çevrimiçi öğrenci katılımını artırmak için işe yarayabileceğini; ayrıca çevrimiçi tartışmalara etkin katılım için müfredatın açıkça ifade edilmesinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Hawkins, Graham, Sudweeks, Barbour (2013) ve Croxton (2014) tarafından da daha iyi bir katılım için çevrimiçi ders tasarımının (online-course design) önemi vurgulanmıştır.

2.1.9.1 Uzaktan eğitim katılımcıları kimlerdir?

Uzaktan eğitim katılımcıları; zaman, coğrafi veya diğer kısıtlamalar nedeniyle geleneksel bir sınıfa katılmamayı seçen kişilerdir. Günümüzde, hızla değişen teknolojik ortam; ev ve aile yaşamını ve sosyal sorumlulukları çeşitli faktörler açısından etkilemektedir. Finansal hususlar, ailevi yükümlülükler veya iş gereksinimleri, eğitim hedeflerine ulaşmanın uygun bir yolu olarak uzaktan eğitime atıfta bulunabilmektedir. Nitekim uzaktan eğitim, öğrencilerin uzun yolculuklarını ortadan kaldırmasına, yetişkin öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak tasarlanmış kurslar almasına ve mesai saatleri dışında kurslar almasına olanak tanımaktadır (Aisha Bin Khadda ve Hana Bin Khadda, 2015).

Birçok uzaktan öğrenme yöntemi, eğitmen ve diğer öğrencilerle yüksek düzeyde etkileşime izin vererek, kampüs içi programlara eşit ve bazı durumlarda onlardan daha üstün olan eksiksiz bir öğrenme deneyimine izin vermektedir. Uzaktan öğretim katılımcıları, farklı sosyal gruplardan ve yaş gruplarından oluşmaktadır. Bu kişilerin eğitimlerinde başarılı olmak için genelde son derece motive bir şekilde davrandıkları ve çalışma zamanlarını yoğun günlük yaşamlarına dahil edecek kadar disiplinli oldukları görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim, katılımcılarına günlük sorumluluklarını yönetmek için ihtiyaç duydukları esnekliği sağlayabilmektedir (Al-Balawi, 2021).

2.1.9.2 Öğretmenlerin zoom platformu ile ilgili deneyimleri

Zoom; Google Meets, Microsoft Teams ve Blackboard gibi bir çevrimiçi öğrenme platformu olup akademisyenler ve öğretmenler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Amponsah, van Wyk ve Kolugu (2021), Zoom'un öğretmenler, öğrenciler ve fakülte arasındaki iletişim boşluğunu kapatma potansiyeline sahip olduğunu savunmakta ve COVID-19'dan sonra bile iletişimin Zoom aracılığıyla sürdürüleceğine inanmaktadır. Sanjaya, Fitri ve Hadiyatulloh (2021) araştırmasında, katılımcıların %80'i tarafından Zoom'un İngilizce öğretiminde yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler Zoom'un yaratıcılık ve üretkenliği artırmaya yardımcı olduğunu, zamandan ve emekten tasarruf ettirdiğini, öğrencilerle etkileşimi ve materyal paylaşımını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Zoom programı, uzaktan eğitimde en popüler uygulama olmasına rağmen, kusursuz değildir. Örneğin bazı öğretmenler, Zoom üzerinden yürütülen derslerde öğrencilerinin motivasyonlarının yeterince yüksek olmadığını belirtmiştir. Ramadani ve Xhaferi (2020), bazı öğrencilerin çevrimiçi eğitimde üretken bir beceri gösteremedikleri için çevrimiçi uygulamaları kullanmaktan korktuklarını belirtmiştir. Zoom ile ilgili bir diğer olumsuz durum ise “yaklaştırma/uzaklaştırma” ve “yakınlaştırma stresi” kavramları ile açıklanabilir. Amponsah ve diğerleri (2021), fiziksel etkileşimlerin kaybı nedeniyle insanların dijital olarak birbirine yakın olduğu hâlde fiziksel boyutta yaklaşamadıkları için, “yakınlaştırma stresi ve yorgunluğu” yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Zoom üzerinden eğitim alan katılımcıların düşük ses ve video kalitesi durumunda eğitimden gerekli verimi alamadıkları da vurgulanmalıdır.

Özetlenecek olursa, Zoom; genel olarak öğretmenler ve öğretim üyeleri için uzaktan eğitim sürecini kolaylaştıran faydalı ve kullanışlı bir uygulama olmuş ve farklı coğrafyalardan katılımcılarla etkileşimi mümkün kılmıştır. Bununla birlikte, Zoom'un öğretmenler üzerindeki potansiyel stresli etkileri hakkında da araştırmalar bulunmaktadır. “Zoom stresi” olarak ifade edilen bu yeni kavram; fiziksel etkileşim eksikliği, öğretmenlerin yorgunluğu ve potansiyel fiziksel yan etkilerden kaynaklanmaktadır.

2.1.10 Uzaktan eğitimde öğretim üyelerinin rolleri ve yetkinlikleri

Bawane (1999); roller, görevler, yeterlilikler ve becerilerden oluşan bir hiyerarşi oluşturarak öğretmen rolleri ve yeterlilikler arasındaki ilişkiyi göstermiştir. Bu hiyerarşiye göre kamusal alan, öğretim üyelerinin rolleri olup bunu sırasıyla genelden özele doğru görevler, yetkinlikler ve beceriler izlemektedir. Bu hiyerarşiyi temel alan Bawane ve Spector (2009), her yeterliliğin belirli becerilerin edinilmesini gerektiren ve her öğretim üyesinin başarması gereken belirli görevleri veya davranışları içeren bir çerçeve geliştirmiştir.

Çevrimiçi öğretim üyelerinin rolleri ve yetkinlikleri ilk olarak Thach (1994) tarafından tanımlanmıştır. Uzaktan eğitim uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak 18 rol ve 14 yetkinlik belirlenmiştir. Çalışma ayrıca, Uzaktan Eğitimde (Distance Education) yöneticiler, değerlendirme uzmanları veya grafik tasarımcılar gibi sistemin tüm profesyonel uygulayıcılarının rollerini ve yeterliliklerini içermiştir. Roller ve yetkinlikler tanımlanmış olmasına rağmen, Thach (1994) bunları sınıflandırmamış veya hiyerarşik olarak düzenlememiştir.

2.1.10.1 Uzaktan eğitimde öğretim üyelerinin rolleri

Çevrimiçi öğretim üyelerinin rolleri üzerine yirmi yılı aşkın araştırma geçmişi, bu rolleri açıkça tanımlamıştır. Geleneksel eğitimle ortak roller olmasına rağmen, çevrimiçi uzaktan eğitim için gereken özgün roller de vardır (Berge, 2008).

Rollerin ilk sınıflandırması Berge (1995) tarafından “eğitimsel”, “sosyal”, “kentsel” ve “sanatsal” olarak yapılmıştır. Berge, ayrıca eğitim kurumunun tüm belirli roller için sorumluluk almayabileceğine dikkat çekmiştir. Daha sonraki yıllarda; özellikle 2000 yılından sonra, çevrimiçi öğretim üyelerinin rollerini ve yetkinliklerini belirlemek, tanımlamak, kategorize etmek ve/veya öncelik sırasına koymak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Easton, 2003). Örneğin, Berge (2008) sanal öğrenme ortamlarındaki değişiklikler sonucunda çalışmasını revize etmiştir. Goodyear ve diğerleri (2001) çevrimiçi öğretim üyelerinin rollerini uzaktan eğitim uzmanlarının görüşlerine dayanarak tanımlamıştır. Bu rolleri “içerik koordinatörü”, “teknolog”, “tasarımcı”, “yönetici”, “süreç koordinatörü”, “danışman”, “değerlendirici” ve “araştırmacı” olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmada ayrıca her rolün önemli olduğu

vurgulanmıştır. Williams (2003); idari yönetici, koç (coach) veya kolaylaştırıcı, öğretim tasarımcısı, lider veya değişim aracı, Grafik Tasarımcı, Medya Yayıncısı veya Editör, Teknisyen, Destek Ekibi, Kütüphaneci, Değerlendirme Uzmanı, Site Koordinatörü, Gözetmen ve Teknoloji uzmanı olmak üzere 13 çevrimiçi öğretim üyesi rolü tanımlamıştır. Her iki çalışmada da araştırmacılar, uzaktan eğitim ortamlarında çeşitli profesyonellerle iş birliği içinde oynanacak rolleri belirlemişlerdir.

Uzaktan öğretim üyelerinin rolleri üzerine yapılan diğer çalışmalar, çevrimiçi öğretim üyelerinin rollerini eğitim süreçlerindeki önemleri açısından önceliklendirmeye çalışmıştır. Bu bağlamda Easton (2003), katılımcı öğretim üyelerinin görüşlerine dayanarak öğretim tasarımcısı ve etkileşim kolaylaştırıcı rollerini vurgulamış ve bu rollerin yüz yüze eğitimdeki roller ile aynı olduğunu bulmuştur. Salmon (2004), uzaktan öğretim veren öğretim üyelerini elektronik süpervizörler olarak tanımlamış ve moderatörün rolünü vurgulayarak etkileşime daha fazla önem vermiştir. Ayrıca, uzaktan eğitim bağlamında öğrenciler arasında etkileşim ve iş birliğini sağlamada ve geliştirmede öğretim üyelerinin rolünü vurgulamıştır. Aydın (2005), önceki çalışmalara benzer şekilde, çevrimiçi fakülte perspektifinden çevrimiçi fakültede “içerik uzmanı, operasyon kolaylaştırıcısı, öğretim tasarımcısı, danışman, teknisyen, değerlendirici, malzeme üreticisi ve yönetici” olmak üzere sekiz rol tanımlamıştır. Aydın (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, Goodyear ve diğerlerinin (2001) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Williams (2003), öğretim üyelerinin bazı rollere diğerlerinden daha fazla önem verdiğini ifade etmiştir. Örneğin, bu çalışmaya göre bazı öğretim üyeleri değerlendirici rolüne daha fazla önem vermiştir. Bir başka çalışmada; Bawane ve Spector (2009) çevrimiçi öğretim üyesi rollerini uzaktan eğitim uzmanlarının görüşlerine dayanarak tanımlamış ve bu düzenlemeye dayalı olarak fakülte yeterliklerinin geliştirilebilmesini sağlamıştır. Bu roller önemlerine göre sırasıyla ‘pedagojik/edgıtımsel’ ‘profesyonel’, ‘değerlendirici’, ‘sosyal’ ve ‘teknoloji uzmanlığı’ olarak tanımlanarak kategorize edilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı sıralamada ise pedagojik rol daha büyük önem taşımaktadır. Uzman görüşleri açısından ikinci önemli rol, profesyonel rolün ardından değerlendirici, sosyal ve teknolojik rollerdir.

Sonuç olarak, literatürde tanımlanmış birçok çevrimiçi öğretim üyesi rolü bulunmaktadır. Bu, çevrimiçi öğretim üyelerinin birden fazla role sahip olması gerektiğı anlamına gelmektedir. Bazıları geleneksel eğitime benzese de çevrimiçi eğitimin benzersiz koşulları, rolleri de çevrim içi ve çevrimdışı sistemler açısından farklılaştırmaktadır. Ayrıca, her rolün önceliğı veya önemi, uzaktan eğitimin bağlamına göre değişmektedir.

2.1.10.2. Uzaktan eğitimde öğretim üyelerinin yetkinlikleri

Literatürde tanımlanan çevrimiçi öğretim üyesi rollerinin her biri, doğası gereği tekli veya çoklu yetkinlik gerektirmektedir. Bununla birlikte tüm roller bazı ortak yeterlilikler de gerektirmektedir.

Bu nedenle bu rollerin açıklandığı çalışmalarda araştırmacılar her bir rol için gerekli yetkinlikleri de belirlemiştir (Goodyear vd., 2001; Williams, 2003; Aydın, 2005).

Goodyear ve diğerleri (2001), “içerik kolaylaştırıcı”, “teknolog”, “tasarımcı”, “yönetici”, “süreç kolaylaştırıcı”, “değerlendirici” ve “araştırmacı” rollerinin her biri için fakülte yetkinliklerini tanımlamıştır.

İçerik kolaylaştırıcısıyla ilgili yeterlilik örnekleri, “ilgili öğrenme kaynaklarına işaret etme” ve “uygun öğrenme görevleri oluşturmak”tır.

Teknolojik/teknoloji uzmanlığı “teknolojiyi operasyonel düzeyde kullanma” ve “öğrenmede kullanılabilecek araçları değerlendirme” yetkinlik örneklerini gerektirmektedir.

Tasarımcının rolü, “öğrencilerin gerçekleştireceği etkinliklerin belirlenmesi” ve “etkinlik ile arzu edilen öğrenme çıktısı arasında ilişki kurulması” gibi örnek yetkinlikleri gerektirmektedir.

Müdür ve yöneticinin rolü, “kurumla ara yüz oluşturma” ve “öğrencileri uygun destek kaynaklarına yönlendirme” örnek yeterliliklerine sahiptir.

Süreç kolaylaştırıcısının rolü, “Katılımcılara meydan okuyun ancak onları bireysel ve grup olarak destekleyin” ve “bireylerle ve gruplarla çalışırken belirsizliği tolere edin” örnek yetkinliklerini içermektedir.

Değerlendirici rolü, “öğrenme çıktılarını ve süreçleri değerlendirmek için çevrimiçi teknikleri kullanma” ve “öğrenci çalışmalarının özgün sağlama” örnek yeterliliklerini kapsamaktadır.

Son olarak, araştırmacının rolü, “çevrimiçi programların ve materyallerin etkinliğini değerlendirme” ve “kişinin performansını izlemek ve geliştirmek için çevrimiçi öğretimin verilerini, deneyimlerini ve kayıtlarını analiz etmek ve bunlar üzerinde düşünmek” örnek yeterliliklerini içermektedir.

Williams (2003) iletişim ve kişilerarası yeterliliklerin tüm roller için gerekli olduğu sonucuna varmıştır. Aynı doğrultuda Easton, daha çok etkileşim rollerine odaklandığı için iletişim yeterliklerinin daha önemli olduğunu vurgulamıştır.

Aydın (2005) fakülte bakış açısına göre değerlendirme yeterliliklerini en önemli yeterlilikler olarak görse de Bawane ve Spector (2009) uzman görüşlerine dayanarak pedagojik yeterliliklerin daha önemli olduğunu belirlemiştir.

Darabi ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada, daha önce bahsedilen çalışmalardan farklı olarak sadece çevrimiçi öğretim üyeleri yeterliliklerini tanımlamışlardır.

Bu araştırmadaki fakülte görüşlerine göre, iletişim kurma ve bir öğrenme topluluğu oluşturma yetkinlikleri en önemli yetkinlikler olarak tespit edilmiş; geri bildirim, üst düzey düşünmeyi teşvik etme ve görevleri kolaylaştırma yeterlilikleri en sık yapılanlar olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, çevrimiçi fakülte pozisyonlarını gerçekleştirmenin, tüm roller için bazı yetkinlikler gerekli olduğundan, tek veya birden fazla yetkinliği gerektirdiği söylenebilir. Ayrıca, yeterliliklerin önemi veya önceliklendirilmesinin, uzaktan eğitimin bağlamına göre değiştiği söylenebilir.

2.2. İlgili araştırmalar

2.2.1. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar

2.2.1.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

Taşcı (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada, İngiliz Dili Öğretimi (English Language Teaching) öğrencilerinin çevrimiçi eğitime bakış açıları incelenmiş ve katılımcıların belirttiği başlıca dezavantajların teknolojik sorunlar, psikolojik zorluklar, etkileşim eksikliği, materyal kullanımıyla ilgili sorunlar ve deneyimsizlik olduğu ortaya konulmuştur. Çevrimiçi eğitimde avantajlar; konum ve zamana bağlı esneklik, ekonomi ve zamana bağlı etkinlik, dijital okuryazarlık geliştirme şansına sahip olmak olarak tespit edilmiştir. Çevrimiçi eğitimde dezavantajlar; özerklik, motivasyon, geribildirim ve öğrenciler arasında olduğu kadar öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimde yaşanan eksiklik veya yetersizlik ile refahta sorunlar ve teknik arızalar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çevrimiçi eğitimin öğretmenler tarafından eğitim sürecini desteklemek için kullanılabileceği katılımcı İngiliz Dili Öğretimi (English Language Teaching) öğrencileri tarafından vurgulanmış olmakla birlikte araştırmacı bu tip eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını savunmuştur.

Bakioğlu ve Çevik (2020), Türkiye'de devlet okulları ve özel okullarda görev yapan 75 fen bilgisi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada; uzaktan eğitimde yaşanan sorunları, uzaktan eğitimin ders kazanımlarını sağlayıp sağlayamayacağı ve pandeminin mesleki gelişimlerine olan etkilerini ele almışlardır. 53'ü kadın, 22'si erkek katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre, pandemi sırasında yaşanan bazı sorunlara rağmen öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki yetkinliğinin arttığı tespit edilmiştir.

Öztürk Karataş ve Tuncer (2020), bir İngiliz Dili Öğretimi (English Language Teaching) bölümünde acil uzaktan eğitimin beceri gelişimine etkileri üzerine çalışmışlardır. Çalışmalarının sonuçları, yazma becerisinin geliştirilmesinin neredeyse tüm ödevler için üzerine yazma nedeniyle en avantajlı olduğunu kanıtlarken, konuşma becerisinin geliştirilmesinin bu süreçte en dezavantajlı unsur olduğunu göstermiştir. Ayrıca tematik analizleri; ders işlenirken yer ve zaman kısıtlamasının olmaması, çevrimiçi kaynaklara erişim ve finansal avantajlar, çevrimiçi eğitimin faydaları olarak ortaya konulmuştur. Öte yandan geleneksel bir sınıf ortamının olmaması, öğretim elemanı denetiminin az olması, teknolojik yetersizlikler ve özerklik sorunları çevrimiçi eğitimin dezavantajları olarak gösterilmiştir.

Serçemeli ve Kurnaz (2020), yaptıkları araştırmada bir devlet üniversitesindeki muhasebe öğrencilerinin (acilen geçilmek durumunda kalmış) uzaktan eğitime bakış açılarını ve öz yeterliklerini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, öğrencilerin üniversitenin ÖYS (Öğrenme Yönetim Sistemi/LMS) kullanımında öz yeterlik konusunda herhangi bir sorunla karşılaşmadığı ancak çevrimiçi eğitime erişim sorunları ve yalıtılmışlık hissi nedeniyle öğrencilerin çoğunlukla olumsuz bir tutum sergilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, geleneksel öğretim ile çevrimiçi öğretimin ters yüz öğretim yöntemiyle harmanlanması önerilmiştir.

Ocak ve Deveci Topal (2014), akademik başarı ve motivasyon açısından yüz yüze eğitimi harmanlanmış öğrenme ile karşılaştırmıştır. Araştırma, Kocaeli Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olup araştırmanın katılımcıları eşit olarak iki gruba ayrılmış 48 tıp fakültesi öğrencisidir. Birinci gruba geleneksel yüz yüze öğretimle anatomi, ikinci gruba ise yüz yüze öğretime ek olarak bilgisayar tabanlı bir sistemle destek verilmiştir. Harmanlanmış öğrenme grubu, anatomi ile ilgili materyalleri sınıf dışında üç boyutlu animasyonlarla çalışma ve kullanma şansı bulmuştur. Veri toplamak için akademik başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi hem pratik hem de teorik sınavlar ile yapılmıştır. Sonuçlar, uygulamalı sınav sonuçlarında harmanlanmış öğrenme grubunun diğer gruba göre daha iyi olduğunu, diğer

taftan teorik inceleme sonuçları açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Motivasyon ölçeği, ön ve son test tasarımında katılımcılara uygulanmıştır. Sonuçlar, harmanlanmış öğrenme grubunun motivasyon açısından ilerleme gösterdiğini, geleneksel grup için ise motivasyon açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme süreci öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır.

Altunay (2013), Açık öğretim Sistemine kayıtlı İngilizce öğrencilerinin İngilizce öğrenmede özerk davranışlara sahip olup olmadığını araştırmıştır. Katılımcılar, zorunlu olmayan senkron ders alma fırsatı bulan 103 Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencisidir. Katılımcılardan veri toplamak için çevrimiçi bir anket kullanılmıştır. Amaç, uzaktan İngilizce öğrencileri tarafından gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmeyen etkinlikleri belirlemek olmuştur. Etkinlikler, öğrenen özerkliğinin göstergesi olarak görülmüştür. Zorunlu etkinlikler arasında yer almadıkları için bu etkinliklerin yapılması, bu tür etkinlikleri tamamlama seçiminin öğrencilere bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Anketlerin nicel analizinin sonuçları, katılımcıların çoğunun özerk davranışlara sahip olmadığını göstermiştir. Katılımcıların uzaktan eğitimle İngilizce eğitimi almayı tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Bitlis (2011), harmanlanmış öğrenme ortamı ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinin üçüncü düzey hazırlık sınıflarında öğrenim gören 36 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara uygulanan eğitim planında; dört ana dil becerisi (okuma, yazma, konuşma ve dinleme), dil bilgisi ve kelime bilgisi, ders kitabına uygun olarak hazırlanmış ve yüz yüze eğitime entegre edilmiş bir çevrimiçi sistem yer almıştır. Çevrimiçi sistem; ses dosyaları, alıştırma sayfaları ve dil becerileriyle ilgili alıştırmaları içermiştir. Yüz yüze eğitimde sağlanan içerik ise çevrimiçi tartışmalar ve alıştırmalarla desteklenmiştir. Öğrencilerden sınıfa kişisel bilgisayarlarını getirmeleri ve öğretim elemanlarının rehberliğinde sınıfta çevrimiçi ödevlerini tamamlamaları için bir saat ayırmaları istenmiştir. Çevrimiçi sistem içinde sağlanan bu materyaller sınıf dışında da kullanılabilir özellikte olmuştur. Veri toplamak için bir anket, görüşmeler, araştırmacının sınıf gözlemlerini ve öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili tutumlarını ve deneyimlerini kaydedebilecekleri öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Toplanan verilere göre öğrencilerin neredeyse tamamının hedef belirleme, öğrenme hedeflerine uygun materyal seçme ve daha sonra ne öğreneceklerine karar verme konularında kendi öğrenmelerini yönlendirebildikleri, öte yandan, öğrencilerin çok azının rehberliğe ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir.

Balcı ve Soran (2009), 20 Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi öğrencisinin katılımıyla öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Katılımcılara dönem

sonunda harmanlanmış öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için 54 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test uygulanmıştır. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplar, akademik başarı düzeyleri ve derse katılım sıklıkları ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, harmanlanmış öğrenmenin katılımcıların çoğu tarafından tercih edildiğini göstermiştir. Katılımcılar teknolojik araçları kullanma konusunda herhangi bir teknik sorun yaşamadıklarını paylaşmışlardır. Ayrıca yüz yüze eğitimden önce materyallere ulaşma imkanının olması katılımcılar tarafından büyük bir avantaj olarak görülmüştür.

Akkoyunlu ve Soylu (2006) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencilerin başarı düzeyi ve katılım sıklığı açısından harmanlanmış öğrenmeye ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırma 2005-2006 güz döneminde Hacettepe Üniversitesi'nde 64 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama için, öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için bir anket kullanılmış, öğrencilerin çevrimiçi derse katılımlarını analiz etmek için kayıtlar kullanılmış ve öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirmek için sınav puanları dikkate alınmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecinde en çok yüz yüze eğitim alınan kısımları benimsediklerini ortaya koymuştur. Bazı öğrencilerin, öğrenme sürecindeki çevrimiçi bölümü tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu da toplanan verilerden anlaşılmıştır. Başarı puanları yüksek olan öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Öte yandan, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin derse nadiren katıldıkları da tespit edilen diğer bir veri olmuştur.

2.2.1.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Al-Thuwaini ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışma, Al-Dawadmi vilayetindeki uzaktan eğitimin ilkokul öğrencilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, çalışmada “analitik tanımlayıcı yaklaşımı” kullanmışlardır. Çalışmada, öğrencilerin uzaktan yapılan birinci yarıyıl sınav sonuçları ile yüz yüze yapılan ikinci yarıyıl sınav sonuçları analiz edilmiş ve bu sonuçlar arasında *istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı* karşılaştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 36 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada yüz yüze ve uzaktan eğitim test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada araştırmacılar, kaliteye ulaşmak için gerekli dönüşümün sağlanması ve eğitim fakültelerindeki öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yetkin kılınması için eğitim sistemlerine, eğitim teknolojilerine, teknolojik standartlara ve yüksek kaliteli projelerin geliştirilmesine dikkat edilmesi gerektiğini, teknolojik standartlara uygun olarak inşa edilmiş çağdaş öğretim uygulamalarının ve eğitim eğilimlerinin benimsenmesi gerektiğini söylemişlerdir.

AbdelWahed (2021) tarafından yapılan çalışma, Corona virüs döneminde uzaktan eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma; üniversite yönetimi, öğrenciler ve öğretim üyeleri arasındaki iletişim süreçlerinde bilgi aktarma sürecini etkileyen açık bir eksiklik olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime katılmasını zorlaştıran donanım problemleri (cep telefonu, PC, tablet vb.) ve internet bağlantı problemleri gibi teknik problemler, öğretmenler ve öğrenciler için uzaktan eğitime uygun eğitim kurslarının bulunmaması, öğrencilerin öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki performanslarının yüz yüze eğitime kıyasla düştüğü yönündeki algıları vb. problemler ortaya konulmuştur.

Ahmed (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, Sharkia vilayetindeki Covid-19 salgını döneminde, ortaokullarda uzaktan eğitim gerçekliğini öğrenci ve öğretmenlerin bakış açısından ortaya koymak amaçlanmıştır. Analitik betimsel yaklaşımın kullanıldığı çalışmada, rastgele seçilen 250 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar, genel ortaöğretimdeki kız ve erkek öğrenciler ile (130) erkek ve kadın öğretmenlerden (120) oluşmuştur. Araştırma, öğrenciler ve öğretmenler açısından Sharkia vilayetindeki ortaokullarda uzaktan eğitim uygulamasının bir dizi engelle karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu engeller şunlardır: Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin doğrudan olmaması, sosyal faaliyetler ve boş zaman etkinlikleri için uzaktan eğitimin ihmal edilmesi, internet abonelik ücretlerinin yüksek olması, uzaktan eğitimin yeterince benimsenmemesi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ortaya çıkardığı sorunlar.

Araştırma, uzaktan eğitim uygulamasının önündeki engelleri aşmaya yönelik bir dizi öneri de ortaya koymuştur. Bu öneriler şunlardır: Öğretmenleri elektronik sayfalar ve e-postalar aracılığıyla öğrencilerle iletişim kurmaya teşvik etmek ve eğitmek. Uzaktan eğitimin uygulanmasına uygun bir eğitim yapısının sağlanması ve yetişmiş insan kadrolarının sağlanmasında ortaya çıkan insani, maddi ve teknik tüm engellerin kaldırılması. Uzaktan eğitimde öğrenenleri destekleyebilmeleri için öğretmenlerin ve velilerin mesleki gelişimi için bir mekanizma tasarlamak. Corona krizi ışığında uzaktan eğitimin önemine dair farkındalığı yaymak.

Uzaktan eğitim sistemini sürekli geliştirmek, çağdaş teknolojik gelişmeleri takip etmek ve diğerk ülkelerin deneyimlerinden faydalanmak.

Al-Awaisha (2021) tarafından Ürdün'ün başkenti Amman'daki ilkokulların ilk üç sınıfındaki öğrencilere yönelik yapılan çalışma, uzaktan eğitimin ve geleneksel eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, 157 öğretmen ve 235 öğrenci velisi katılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, uzaktan eğitimin ve geleneksel eğitimin öğrenciye bilgi aktarımı ve öğrencinin anlama becerisi açısından etkililiğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Öğretmenler ve veliler arasında *cinsiyet değişkenine* bağlı olarak uzaktan eğitimin etkililiği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar (0.05 anlamlılık düzeyinde) ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler ve veliler arasında *cinsiyet değişkenine* bağlı olarak geleneksel eğitimin etkililiği açısından (0.05 anlamlılık düzeyinde) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmacı, elde ettiğı sonuçların ışığında, uzaktan eğitim stratejilerinin dikkate alınmasını ve bu tür bir eğitim hakkında ebeveynlerin ve öğretmenlerin eğitilmesini, ebeveynlerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki rolünü güçlendiren aktif okul müfredatının oluşturulmasını önermiştir.

Al-Balawi (2021) tarafından yapılan çalışma, Corona salgını sırasında uzaktan eğitimin sürekliliğinde modern teknolojinin rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın soruları şunlardır:

Corona pandemisi sürecinde modern teknolojinin uzaktan eğitimin devamlılığında rolü nedir?

Eğitimde modern teknoloji nedir?

Teknolojinin bu süreçte uyguladığı temeller nelerdir?

Çalışmada, önceki çalışmaları ele almak ve analiz etmek için analitik betimsel yaklaşım kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, uzaktan eğitimde teknolojiye büyük bir güven duyulduğu ve uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin büyük miktarda bilgi sağladığı, kendi kendine öğrenme için fırsatlar ortaya koyduğu, öğrenciler ve öğretmenler arasında kalıcı iletişim kurmayı kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Muthuprasad ve diğerkleri (2021), çeşitli üniversitelerden Ziraat fakültesi bölümü mezunlarının çevrimiçi eğitime ilişkin görüş ve tercihlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bulgular, öğrencilerin çoğunun derslerde cep telefonu kullanmayı tercih ettiğini ve öğrencilerin yaklaşık yarısının uzaktan eğitimin teknik yeteneklerine katkı sağladığı fikrine katıldığını, katılımcıların yaklaşık %60'ının öğretmenle etkileşim açısından daha verimli olduğu için yüz yüze dersleri tercih ettiğini göstermiştir.

Araştırmacılar, uzaktan eğitimin etkililiği konusunda katılımcılar arasında güçlü bir fikir birliği olmadığını ve bu durumun internet erişim fırsatlarındaki eşitsizlik, yetersiz öğretim becerileri ve yetersiz öğrenme ortamından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, uzaktan eğitimin esnek ve kolay olmasının faydalarını vurgulamıştır.

Saadi ve Fathia (2021) tarafından yapılan çalışma, Covid-19 pandemisinin yayılması ışığında bazı uzaktan eğitim yöntemlerinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Bu incelemede şu sorulara cevap aranmıştır:

Farklı coğrafi konumlarda bulunan öğrenciler, tüm gereksinimleriyle birlikte uzaktan eğitim fırsatına sahip mi?

Corona salgını ışığında uzaktan eğitimin akademik başarıya etkisi nedir?

Çalışmada, uzaktan eğitimin örgün eğitimin rakibi değil, tamamlayıcısı olduğu belirtilmiş, uzaktan eğitimin eğitim süresini kısaltması açısından olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Chung ve diğerkleri (2020), öğrencilerin bilgisayar ve internet öz yeterliklerini, öz-yönelimli öğrenmelerini, öğrenme motivasyonlarını ve çevrim içi iletişim öz yeterliliklerini ele alarak öğrencilerin çevrim içi hazır bulunuşluklarını araştırmışlardır. Araştırmacılar, öğrenciler tarafından benimsenen çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin türlerini, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşlarını, öğrencilerin çevrimiçi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşlarına ilişkin cinsiyet farklılıklarını yanıtlamaya çalışmışlardır. Çalışmada; katılımcıların demografisi, kayıtlı çalışma programı, daha önce ve şu anda kullanılan çevrimiçi öğrenme yöntemleri, karşılaşılan zorluklar ve öğrenme tercihleriyle ilgili diğer sorularla birlikte benimsenmiş bir *çevrimiçi öğrenmeye hazır olma ölçeği* kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, çevrimiçi iletişim öz-yeterliliğine ve öğrenen kontrolüne öncelik verilmesi gerektiğini göstermiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri için öğretim elemanları tarafından teşvik edilmesinin, çevrimiçi tartışmalarda büyük önem taşıdığı belirtilmiş ve özellikle kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin internet bağlantısının en büyük sorunlardan biri olduğu ortaya konulmuştur.

Fidalgo ve diğerleri (2020), Portekiz, Birleşik Arap Emirlikleri ve Ukrayna'daki üniversiteleri içeren çok uluslu araştırma çalışmasında, lisans öğrencilerinin temel kaygılarının zaman yönetimi, beceri geliştirme ve motivasyon olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre Fidalgo ve diğerleri (2020), kurumlar için altı öneri ortaya koymuşlardır (Elbaum vd., 2002; Hashim ve Tasir, 2014; Hux vd., 2018; akt. Fidalgo ve diğerleri, 2020):

- Anket ile öğrencilerin uzaktan eğitime hazır bulunuşluklarını değerlendirmek ve danışmanlara görünmelerini sağlamak.
- Beceri ve davranışların geliştirilmesine yönelik çevrimiçi kurslar öncesinde öğrencilere eğitim verilmesi.
- Geçiş modeli desteğiyle öğrencilerin çevrimiçi ortamla tanışmasını sağlamak için harmanlanmış öğretimden yararlanmak.
- Potansiyel öğrencilerin dikkatini çekmek için uzaktan eğitimin reklamını yapmak.
- Devlet kurumlarını uzaktan eğitim ders ve programlarının akreditasyonu için teşvik etmek.

Tartavula ve diğerleri (2020) tarafından 13 Avrupa ülkesinde, 362 öğretim elemanı ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre hem yükseköğretim kurumları hem de öğrenciler değişimlere uyum sağlarken, etkileşimin yüz yüze derslere göre daha düşük düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Gao ve Zhang (2020) tarafından yapılan çalışmada, pandemi sonrası İngilizce öğretmenlerinin uzaktan öğretim hakkındaki tutumları araştırılmış ve COVID-19'un başlangıcında bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) becerilerini nasıl öğrendikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacılar, öğretmenlerin teknoloji, eğitim ve içerik bilgisi arasındaki bağlantıyı göstermek için Koehler ve Mishra (2005) tarafından önerilen teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) modelini, öğretmenlerin nasıl düşündüklerini ve müzakere ettiklerini anlamak için kullanmışlardır. Görüşme yapılan öğretmenler arasında çevrimiçi eğitime yönelik tutumlar açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Nitekim öğretmenlerin bir kısmı çevrimiçi eğitime yönelik iyimser açıklamalarda bulunurken bir kısmı ise karamsar bir tutum sergilemiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar arasında derslere hazırlanırken yaşanan gerginlik, bazı teknolojik uygulamaların bilinmemesi, bazen yeterli teknik imkanların olmaması ve sınıf yönetimi sorunları tespit edilmiştir. Araştırmacılar ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını inceleyerek, pratik yaparak ve yüz yüze derslerde kullandıkları tipik öğretim yöntemlerini uzaktan eğitime uyarlayarak BİT becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Godzhaeva'nın (2020) çalışması, uzaktan dil öğreniminin eğitim potansiyelini analiz etmeyi ve dijital teknolojilerin yardımıyla öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını tespit etmeyi, öğrencilerin uzaktan eğitimdeki memnuniyetlerini ve öğrencilerin uzaktan dil öğrenmeye hazır olma durumlarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin teknik öğrenme araçlarını kullanırken karşılaştıkları zorlukların türünü tespit etmeyi amaçlamıştır.

Godzhaeva (2020) çevrimiçi kurslardan öğrenci memnuniyetini ölçmek için karşılaştırmalı ve ilişkisel tasarımlı bir pilot çalışma seçmiştir. Araştırmacının bulguları, öğrencilerin genellikle yabancı dilleri uzaktan eğitim biçiminde öğrenme taraftarı olmadığını, ancak katılımcıların yaklaşık yarısının uzaktan eğitimin yabancı dil becerilerini geliştirdiği ifadesine katıldığını göstermiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitim formatının motivasyonlarını artırmaya ve eğitim materyallerini daha iyi özümsemeye katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Araştırmacı, öğrencilere 'öğrenmeyi öğretmek' gerektiği fikrine ulaşmıştır.

Wei ve Chou (2020), öğrencilerin çevrimiçi öğrenme performansının ve ders memnuniyetinin çevrimiçi öğrenme algılarından ve çevrimiçi öğrenmeye hazır oluşlarından etkilenip etkilenmediğini tespit etmek için kapsamlı bir yapısal model kullanmıştır. Öğrencilerin bilgisayar/internet öz-yeterlik, motivasyon ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının çevrimiçi öğrenme tatmini, algıları ve tartışma puanları üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkiye sahip olduğu yapısal eşitlik modellemesi analizleri yardımıyla anlaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca çevrimiçi öğrenme algılarının çevrimiçi öğrenmeye hazır olmanın güçlü yordayıcıları olduğu ileri sürülmüştür.

Al-Dahas (2019) tarafından yapılan çalışma, Cidde vilayetindeki ortaokul öğrencileri arasında fizik akademik başarısını artırmak için elektronik kitap kullanmanın etkisine ilişkin bilgileri bilimsel düşünme becerilerine ve fiziğe yönelik tutuma göre incelemiştir. Çalışmada, *yarı-deneyssel yaklaşım* kullanılmıştır. Araştırmanın basit seçkisiz örneklemini ortaokulun ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 60 kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın deney grubunu elektronik kitap kullanarak ders işleyen 30 kız öğrenci ve yüz yüze eğitim alan ve kontrol grubunu temsil eden 30 kız öğrenci oluşturmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ders başarıları, toplam 25 sorudan oluşan (her biri beş sorudan oluşan beş bölümde yer alan) test puanlarıyla ölçülmüştür. Kontrol grubunda yer alan 30 öğrenciden veri toplamak için bilimsel düşünme ölçeği ve fiziğe yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, fiziğin akademik başarısını artırmak ve fiziğe karşı bilimsel düşünce ve tutum geliştirmek için e-kitap kullanımının etkisini göstermiştir. Bu

sonuçlardan, fizik dersini elektronik kitap kullanarak işleyen deney grubunun, bu dersi normal şekilde işleyen kontrol grubundan test başarısı olarak daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Al-Qahtani ve Higgins (2013), Suudi Arabistan'daki Umm Al-Qura Üniversitesi'nde İslam Kültürü dersi ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere üç grup yer almıştır. Bu gruplar akademik başarıları açısından karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunda sadece yüz yüze eğitim gören elli öğrenci yer almıştır. Birinci deney grubunda e-öğrenme yoluyla ders gören 43 öğrenci ve ikinci deney grubunda harmanlanmış öğrenme (yüz yüze eğitim ve asenkron çevrimiçi eğitimin bir kombinasyonu) ile ders gören elli 55 öğrenci yer almıştır.

İslam Kültürü dersinin içeriği, elektronik bir öğrenme ortamı olan Moodle'a uygun olarak tasarlanmıştır. Eşzamansız çevrimiçi öğrenme sistemi olarak kullanılan Moodle sayesinde öğrenciler, her ders oturumu ile ilgili kaynaklara ve öğrenme materyallerine ulaşma, sohbet ve tartışma, e-posta ve bilgi paylaşımı yoluyla birbirleriyle etkileşime girme fırsatı bulmuşlardır. Çalışmada ön test/son test tasarımı kullanılmıştır. Üç gruptaki tüm öğrencilere İslam Kültürü Dersi ile ilgili mevcut bilgilerini göstermek için 23 soruluk bir ön test uygulanmıştır. Tüm gruplar deney yaptıktan sonra, aynı öğretim elemanı tarafından aynı müfredat kullanılarak altı haftalık bir öğretim süreci gerçekleştirilmiş, bu sürecin sonunda da gruplara son test uygulanmıştır. Nicel analiz sonuçları, yalnızca yüz yüze eğitim alan kontrol grubu ile e-öğrenme yoluyla eğitim alan ilk deney grubu arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öte yandan, bu iki grup ile harmanlanmış öğrenme yöntemiyle eğitim alan ikinci deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Harmanlanmış öğrenme yöntemiyle eğitim alan ikinci deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Gebara (2010), ADAPT (Teknoloji Yoluyla Aktif Keşif ve Katılım) ile asenkron uzaktan öğrenmenin etkinliğini akademik başarı açısından karşılaştırmıştır. ADAPT, bilgisayar aracılı öğretimi yüz yüze eğitimim önemli özellikleriyle birleştiren harmanlanmış bir öğretim modelidir (Tuckman, 2002). Çalışmaya 103 lisans öğrencisi katılmıştır. Bunların 60'ı harmanlanmış öğrenme grubuna, 43 öğrenci ise uzaktan eğitim grubuna yerleştirilmiştir. Katılımcıların hangi grupta yer alacağı kararı kendilerine bırakılmıştır. Bu, katılımcıların araştırmacı veya eğitmenin müdahalesi olmaksızın bir grup seçmelerine olanak sağlamıştır. Araştırma “Öğrenme ve Motivasyon” dersi ile ilgili olarak yapılmıştır. Ders içeriği, materyalleri ve gerekli ödevler, öğretim ve değerlendirme etkinlikleri her iki grup için de aynı

olmuş ve dersler tamamen çevrimiçi olarak işlenmiştir (Her iki öğrenme ortamında da içerik çevrimiçi ortamda sunulmuş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir). Harmanlanmış öğrenme grubundaki öğrenciler, öğretim elemanı ve ders kitabı gibi temel yüz yüze öğretim öğelerini içeren kampüs tabanlı bir bilgisayar laboratuvarında, uzaktan eğitim grubundaki öğrenciler eşzamansız olarak derslerini işlemişlerdir. Katılımcı profili ve puanları ile ilgili veriler üniversite ve ders kayıtlarından toplanmış ve her iki grubu karşılaştırmak için analiz edilmiştir. Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme grubu ile uzaktan eğitim grubu arasında notlar açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Reuter (2009), Oregon Eyalet Üniversitesi'nde, aslında laboratuvar tabanlı bir sınıf olan Sürdürülebilir Ekosistemler için çevrimiçi ortamda ve kampüste ders alan öğrencileri akademik başarı ve akademik gelişim açısından karşılaştırmak bir araştırma yapmıştır. Çevrimiçi öğrenciler, ders materyallerini Blackboard Programı aracılığıyla grafik ve notları içeren PDF dosyaları olarak almışlardır. Ayrıca sınavlar online olarak zaman sınırlaması ile yapılmıştır. Öğrencilerin kullanımına açık tartışma panoları da kullanılmıştır. Tüm öğrencilerden, toprak profili tanımı ve arazi kullanım yeteneği analizini de içermesi gereken bir nihai rapor hazırlamaları istenmiştir. Bunun için çevrimiçi gruba tekstüre için toprak gönderilmiştir.

Kampüs içi grupların sınavları, çevrimiçi grupla aynı zaman süresi verilerek ve ders saatlerinde yapılmıştır. Sınavların içeriği ve diğer görevler online grupla aynı olmuştur. İki gruba iki ayrı sınav uygulanmıştır, bunlardan biri öğretimin başlamasından önceki ilk hafta öğrenciler ön değerlendirme testi olarak yapılmıştır. Bu test, 21 çoktan seçmeli soru ve 5 Doğru/Yanlış sorusundan oluşmuştur. İkinci test (son değerlendirme) final sınavı olarak uygulanmıştır. Final sınavında, ön değerlendirme testiyle aynı şekilde 26 soru yer almıştır. Daha önce sorulan bu sorulara ek olarak, final sınavında ek laboratuvar becerileri testi ve kompozisyon soruları yer almıştır. Öğrencilerin başarıları ön değerlendirme testi, son değerlendirme testi ve son olarak her iki testten alınan toplam puan açısından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, çevrimiçi öğrencilerin ön ve son testler arasında %42'lik bir iyileşmeye sahip olduğunu gösterirken, bu oran kampüsteki 46 öğrencinin gelişimi için %21 olarak tespit edilmiştir. Ek olarak, çevrimiçi öğrencilerin, laboratuvarla ilgili konular ve beceriler açısından kampüsteki öğrencilere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Hughes ve diğerleri (2007), çevrimiçi ve yüz yüze ortamları akademik başarı ve öğrencilerin ortaöğretim matematik öğrenme ortamlarına ilişkin algıları açısından karşılaştırmıştır. Çalışmaya üç çevrimiçi okul ve üç geleneksel yüz yüze okuldan öğrenciler dahil edilmiştir. Akademik başarıyı ölçmek için cebirsel anlama ile ilgili dört alt ölçeği (Desenler ve İlişkiler,

Cebirsel Sembollerin Kullanımı, Matematiksel Modeller ve Değişimin Analiz Edilmesi) içeren elli soruluk bir test kullanılmıştır.

Test, sınav olarak uygulanmıştır. Teste ek olarak, öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için bir algı değerlendirme aracı kullanılmıştır.

Likert tipi olan aracın yedi alt ölçeği bulunmaktadır; bu alt ölçekler, Öğrenci Bağlılığı, Öğretmen Desteği, Katılım, Araştırma, Görev Yönelimi, İş birliği ve Eşitliktir. Sonuçlar, çevrimiçi öğrencilerin geleneksel yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre Cebir konusunda akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öte yandan, öğrencilerin algılarına ilişkin sonuçlar ankette yer alan alt ölçeklere göre farklılık göstermiştir. Gruplar arasında Öğretmen Desteği, Öğrenci Bağlılığı, Katılım ve İş birliği alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çevrimiçi öğrencilerin, Öğretmen Desteği alt boyutu açısından daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan, Öğrenci Bağlılığı, Katılımı ve İş birliği açısından geleneksel öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cavanaugh ve diğerleri (2004), uzaktan öğrenme ve etkileri ile ilgili bir meta-analiz yapmak için 80 araştırma çalışmasını analiz etmişlerdir. Araştırma kullanılan 80 çalışmanın 14 tanesi araştırmacılar tarafından belirlenen kriterlere göre analiz için seçilmiştir. 1999-2004 yılları arasında İngilizce olarak yapılan uzaktan eğitim programındaki K12 öğrencileri geleneksel eğitim programı öğrencileriyle karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, uzaktan eğitim grupları ile geleneksel eğitim grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Grupların, ilişkili faktörler açısından birbirine denk olduğu görülmüştür (Cavanaugh ve diğerleri, 2004).

Saleh (2000), Riyad'daki King Saud Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde "Uzaktan Eğitimin Kız Öğrencilerin Başarısına Etkisi" başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, akademik başarı açısından geleneksel yöntemle uzaktan eğitim arasındaki farkları belirlemeyi amaçlamıştır. Akademik başarı düzeyindeki farkın ölçülmesi için Eğitim Fakültesi'ndeki dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenciler uzaktan eğitim deneyiminin kendilerine bilgi edinme konusunda özgüven kazandırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimin, öğrencilerin eğitime olan isteklerini artırdığı tespit edilmiştir.

2.3. İlgili araştırmalara dayalı sonuçlar

Uzaktan eğitime ilişkin yurtiçi ve yurtdışındaki araştırmalar, çevrimiçi eğitimdeki avantajlar ve dezavantajlar ile teknoloji kullanımındaki artış ve öğretmenlerin yetkinliklerinin geliştirilmesi gibi konuları ele almaktadır. Ancak, çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı ve teknik sorunların yanı sıra öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim eksikliği gibi dezavantajların da var olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmalarda uzaktan eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini farklı öğrenim düzeylerinde ve farklı yerlerde araştırmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmaların ortak noktası, Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim uygulamasının daha yaygın hale gelmesidir. Çalışmaların hepsi, uzaktan eğitim uygulamasının öğrencilerin başarısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmaların hepsi, eğitim teknolojisi, teknolojik standartlar ve yüksek kaliteli projelerin geliştirilmesi gibi teknolojik gelişmelerin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin uzaktan eğitimde yetkin kılınması ve öğrencilerin uzaktan eğitime uygun eğitim kurslarına erişimini sağlamak için teknolojik standartlara uygun çağdaş öğretim uygulamalarının benimsenmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Konuya yönelik tüm araştırmalarda, uzaktan eğitim uygulamasının bazı zorlukları olduğu ve bu zorlukların öğrencilerin başarısı üzerinde bir etkisi olabileceği ortaya konmuştur. Bu zorluklar arasında donanım sorunları, internet bağlantı problemleri, öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması, eğitim materyallerine erişimin sınırlı olması ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ortaya çıkardığı sorunlar sayılabilir. Ayrıca bu araştırmalarda ortaya çıkan ortak sonuç uzaktan eğitim uygulamalarının kaliteli hale getirilmesi için eğitim teknolojisine, teknolojik standartlara ve yüksek kaliteli projelere ihtiyaç duyulmasıdır. Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu uygulamaları benimsemeleri için eğitim fakültelerindeki öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yetkin hale getirilmesi gerektiği de ortaya konmuş olup çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve kurumların yaşadığı zorluklar, uyum sağlama süreci ve öneriler ele alınmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve son olarak toplanan verilerin analizi şeklinde ortaya konmuştur.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, verileri özetlemek ve tanımlamak için araştırmalarda yaygın olarak kullanılan önemli bir istatistiksel yöntemdir. Betimsel analizin en önemli avantajlarından biri, verilerin açık ve öz bir özetini sağlaması ve araştırmacıların verilerdeki temel kalıpları ve eğilimleri anlamasını kolaylaştırmasıdır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca, betimsel analiz, araştırmacıların verilerdeki temel kalıpları ve eğilimleri hızlı ve kolay bir şekilde belirlemesine olanak sağladığından, büyük miktarda veriyle uğraşırken özellikle yararlıdır (Miles ve Huberman, 1994). Bu, çok sayıda katılımcının yer aldığı mevcut çalışma bağlamında önemlidir.

Betimsel analiz, verileri açık ve öz bir şekilde özetlemek ve sunmak için yaygın olarak kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Bu çalışma kapsamında lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılan materyal ve teknolojinin akademik başarıya etkisine ilişkin görüşlerini özetlemek için betimsel analiz kullanılmıştır.

Rovai, Ponton ve Baker (2008)'ın belirttiği gibi, uzaktan eğitim giderek daha popüler hale gelmektedir ve bu bağlamda farklı faktörlerin öğrenci başarısını nasıl etkilediğini anlamak önemlidir. Çalışma özellikle materyallerin ve teknolojinin akademik başarı üzerindeki etkilerini ele alan iki temel faktöre odaklanmıştır. Böylece çalışma, lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemlerinde materyal ve teknolojinin akademik başarıya etkilerine ilişkin görüşlerinin detaylı bir analizini sunarak mevcut literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma, betimsel analiz kullanarak bulguları açık ve öz bir şekilde sunabilmiş, öğrencilerin materyal ve teknolojinin akademik başarıya etkilerine ilişkin görüşlerinin anlaşılmasını

kolaylaştırmıştır. Bu bilgilerin, uzaktan eğitim programlarını geliştirmekle ilgilenen eğitimciler ve politika yapıcılar için değerli olacağı düşünülmektedir.

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Çalışmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya'daki devlet üniversitelerinde (1.,2., 3., 4. ve 5. sınıflarda) öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Bu evrenden örneklem olarak 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya'daki Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde öğrenim gören 500 öğrenci tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler tablo 1 ve tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik	Bilgi	Sıklık	Oran (%)
Cinsiyet	Erkek	238	47.6
	Kadın	262	52.4
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	138	27.6
	2. Sınıf	124	24.8
	3. Sınıf	134	26.8
	4. Sınıf	90	18.0
	5. Sınıf	14	2.8
Toplam		500	%100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadınların oranı %52,4, erkeklerin oranı ise yüzde 47,6'dır. Akademik seviyeleri açısından araştırmaya katılan öğrencilerin yüzdelik oranlarına bakıldığında birinci sınıf öğrencileri yaklaşık %28 ile ilk sırada yer alırken, üçüncü sınıf öğrencileri %27 ile ikinci sırada, ikinci sınıf öğrencileri %24 ile üçüncü sırada, dördüncü sınıf öğrencileri %18 ile dördüncü sırada, beşinci sınıf öğrencileri ise %2,8 ile son sırada yer almışlardır. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin araştırmaya katılımlarının düşük olmasının nedeni, son kademelerde öğrenim gören öğrencilerin genellikle araştırma ve ders dışı etkinliklerle daha fazla meşgul olmalarından ötürü kampüste yoğun bir şekilde bulunmamalarıdır.

Tablo 2

Ankete katılanların fakültelere göre dağılımı

Fakülte	Bölüm	Sıklık	Oran (1%)
Fen ve Mühendislik Bilimleri	Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi	159	31,8
	Fen-Edebiyat Fakültesi	37	7,4
	Mühendislik Fakültesi	84	16,8
	Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	13	2,6
	Teknoloji Fakültesi	23	4,6
	Ziraat Fakültesi	3	0,6
	Uygulamalı Bilimleri Fakültesi	3	0,6
Sağlık Bilimleri	Diş Hekimliği Fakültesi	8	1,6
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	31	6,2
	Tıp Fakültesi	10	2,0
	Hukuk Fakültesi	4	0,8
Sosyal Bilimleri	İlahiyat Fakültesi	31	6,2
	İletişim Fakültesi	7	1,4
	İşletme Fakültesi	22	4,4
	Siyasal Bilgiler Fakültesi	39	7,8
Eğitim Bilimleri	Turizm Fakültesi	2	0,4
	Eğitim Fakültesi	23	4,6
	Spor Bilimleri Fakültesi	1	0,2
Toplam		500	%100

Tablo 2'ye göre öğrenim gören fakülteler açısından, yanıt verenlerin çoğu mühendislik bilimleri fakültelerinden, özellikle Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesinden (%31,18) ve Mühendislik Fakültesinden (%16,8) gelmektedir. En düşük katılımcı yüzdesi, sadece yaklaşık (%0,2) katılım sağlayan Eğitim Bilimleri Fakülteleri, özellikle de Spor Yüksekokulları öğrencileridir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Çalışmada verilerin toplanma aşamasında, uzaktan eğitim sürecinin lisans öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkilerinin belirlenmesi için Likert tipinde hazırlanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

Katılımcılardan bilgi edinme yollarından biri anket yöntemi olup bu işlemde veri toplama aracı anket formu olarak adlandırılmaktadır. Anket yönteminin temelini, bir evren ya da örnekleme oluşturan birimlerden sistematik biçimde bilgi elde edebilmek oluşturmaktadır. Bu amaçla, katılımcılara yazılı ya da sözlü sorular sorulmaktadır. Birincil kaynaktan anket yöntemiyle alınacak bilgiler çok çeşitli araştırma alanları için vazgeçilemez önemde olup yaygın kullanıma sahiptir (Odabaşı, 1999). Çalışmada uygulanan anketin birinci bölümü, katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili soruları içermektedir. İkinci bölümde ise çalışmanın alt problemleri ile ilgili gruplara yönelik toplam soru yer almıştır.

3.4. Verilerin analizi

Üniversite öğrencileri anketleri doldurduktan sonra tüm veriler SPSS 26.0 istatistik programına aktarılmıştır. İlk olarak veri setinin güvenilirliği, anketlerin her biri için Cronbach's Alpha katsayısı değerleri hesaplanarak test edilmiştir. Bilimsel çalışmalarda güvenilirlik, sağlanması gereken ilk ön koşuldur; bu ön koşul sağlanmadığında elde edilen bir ölçümün bilimsel anlamda bir önemi kalmaz (Karataş, 2015). Güvenilirliğin sağlanmasının ardından, frekans, yüzdeler değerleri ile betimsel bir analiz yapılmıştır. Ek olarak, daha fazla analiz yapmadan önce verilerin normallliğini kontrol etmek için Skewness ve Kurtosis değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen uygun sınırlar kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sorularını cevaplamak için, anketteki her bir maddenin sıklığı ve yüzdeleri incelenmiş ve sonuçların uygun şekilde yorumlanmasını sağlamak için karşılaştırılmıştır.

3.4.1. Veri analizinde kullanılan teknikler

Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyalleri ve teknolojisinin Türkiye'deki lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ortaya çıkarmak için araştırma örnekleminde toplanan verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri uygulanmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce normal dağılım testleri ile incelenmiş ve sonuçlar verilerin normal dağıldığına işaret etmiştir. Bu sonuçlara göre betimsel analize ilişkin testler yapılabilmektedir (Mann, 2007). Tanımlayıcı istatistikler, popülasyonun bir temsili veya popülasyonun bir örneği olabilen belirli bir veri setini özetleyen kısa bilgi işlemleri olarak tanımlanmaktadır. Tanımlayıcı istatistikler, merkezi eğilim ölçüleri ve varyans ölçüleri olmak üzere ikiye ayrılır. Merkezi eğilim ölçüleri ortalama, medyan ve modu içerirken, varyans ölçüleri standart sapma, varyans, minimum ve maksimum değişkenleri içerir. Bu çalışmada merkezi eğilim ölçüleri izlenmiştir.

Merkezi eğilim ölçüleri, veri kümelerinin ortalama değerlerine veya medyanlarına odaklanmaktadır. Böylece, analiz edilen verilerin anlamı ve dağıtım modeli ortaya konmaktadır. Ardından grafikler, tablolar ve genel tartışmaları kullanır (Babbie, 2020).

3.4.2. Betimsel analiz

Betimsel analiz, verileri açık ve öz bir şekilde özetlemek ve sunmak için yaygın olarak kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Bu çalışma kapsamında lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılan materyal ve teknolojinin akademik başarıya etkisine ilişkin görüşlerini özetlemek için betimsel analiz kullanılmıştır.

Rovai, Ponton ve Baker (2008)'ın belirttiği gibi, uzaktan eğitim giderek daha popüler hale gelmektedir ve bu bağlamda farklı faktörlerin öğrenci başarısını nasıl etkilediğini anlamak önemlidir. Çalışma özellikle materyallerin ve teknolojinin akademik başarı üzerindeki etkilerini ele alan iki temel faktöre odaklanmıştır. Böylece çalışma, lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemlerinde materyal ve teknolojinin akademik başarıya etkilerine ilişkin görüşlerinin detaylı bir analizini sunarak mevcut literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma, betimsel analiz kullanarak bulguları açık ve öz bir şekilde sunabilmiş, öğrencilerin materyal ve teknolojinin akademik başarıya etkilerine ilişkin görüşlerinin anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Bu bilgilerin, uzaktan eğitim programlarını geliştirmekle ilgilenen eğitimciler ve politika yapıcılar için değerli olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyallerin ve uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisine yönelik görüşleri içeren bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Tezin bu bölümünde nicel veri analizinden elde edilen sonuçlar incelenecektir. Anket, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyalleri ve teknolojinin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış toplam 25 soru içermektedir. Araştırma sorularından elde edilen veriler aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

Tezin bu bölümünde nicel veri analizinden elde edilen sonuçlar incelenecektir. Anket, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyalleri ve teknolojinin üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış toplam 25 soru içermektedir. Araştırma sorularından elde edilen veriler aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1. Uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyallerin lisans öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisine yönelik bulgular

Bu bölümde uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyallerin lisans öğrencilerinin akademik yeterliliklerine ve başarılarına etkisine yönelik görüşlere yer verilmiştir (Tablo 3-6).

Tablo 3

Lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyallerin öğrencilerin başarısına ve akademik yeterliliklerine olan etkisi hakkındaki görüşleri.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)
Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin akademik başarıyı olumlu etkilediğini düşünüyorum.	71 (14.2)	174 (34.8)	83 (16.6)	127 (25.4)	45 (9.0)
Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bana yeni bilgiler ve deneyimler sağladığını inanıyorum.	59 (11.8)	207 (41.4)	85 (17.0)	108 (21.6)	41 (8.2)
Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bilişsel ihtiyaçlarımı karşıladığını düşünüyorum.	55 (11.0)	205 (41.0)	22 (4.4)	168 (33.6)	50 (10.0)
Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bilgiye kolayca ulaşmamı sağladığını düşünüyorum.	111 (22.2)	214 (42.8)	77 (15.4)	69 (13.8)	29 (5.8)

Tablo 3 incelendiğinde, “Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin akademik başarıyı olumlu etkilediğini düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %14,2’sinin kesinlikle katılıyorum, %34,8’i katılıyorum, %16,6’sı kararsızım, %25,4’ü katılmıyorum, %9,0’ının kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bana yeni bilgiler ve deneyimler sağladığını inanıyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %11,8’inin kesinlikle katılıyorum, %41,4’ünün katılıyorum, %17,0’ının kararsızım, %21,6’sının katılmıyorum, %8,2’sinin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bilişsel ihtiyaçlarımı karşıladığını düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %11,0’ının kesinlikle katılıyorum, %41,0’ının katılıyorum, %4,4’ünün kararsızım, %33,6’sının katılmıyorum, %10,0’ının kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bilgiye kolayca ulaşmamı sağladığını düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %22,2’sinin kesinlikle katılıyorum, %42,8’inin katılıyorum, %15,4’ünün kararsızım, %13,8’inin katılmıyorum, %5,8’inin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin akademik yeterlilikleri hakkındaki görüşleri.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)
Uzaktan eğitimde kullanılan e-kitapların derslere uygun hazırlandığını düşünüyorum.	73 (14.6)	246 (49.2)	23 (4.6)	128 (25.6)	30 (6.0)
Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin çeşitliliği ilgimi çekiyor.	72 (14.4)	180 (36.0)	91 (18.2)	124 (24.8)	33 (6.6)
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	54 (10.8)	182 (36.4)	37 (7.4)	177 (35.4)	50 (10.0)
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin derse katılımı arttırdığını düşünüyorum.	54 (10.8)	109 (21.8)	104 (20.8)	145 (29.0)	88 (17.6)

Tablo 4 incelendiğinde, “Uzaktan eğitimde kullanılan e-kitapların derslere uygun hazırlandığını düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %14,6’sının kesinlikle katılıyorum, %49,2’sinin katılıyorum, %4,6’sının kararsızım, %25,6’sının katılmıyorum, %6’sının kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin çeşitliliği ilgimi çekiyor” maddesine üniversite öğrencilerinin %14,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %36’sının katılıyorum, %18,2’sinin kararsızım, %24,8’inin katılmıyorum, %6,6’sının kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %10,8’inin kesinlikle katılıyorum, %36,4’ünün katılıyorum, %7,4’ünün kararsızım, %35,4’ünün katılmıyorum, %10’unun kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin derse katılımı arttırdığını düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %10,8’inin kesinlikle katılıyorum, %21,8’inin katılıyorum, %20,8’inin kararsızım, %29’unun katılmıyorum, %17,6’sının kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme ortamlarının niteliklerine ve öğrenme süreçlerine olan etkisi hakkındaki görüşleri.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi geliştirdiğini düşünüyorum.	55 (11.0)	119 (23.8)	81 (16.2)	136 (27.2)	109 (21.8)
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenmeyi daha etkili hale getirdiğini düşünüyorum.	60 (12.0)	136 (27.2)	91 (18,2)	139 (27.8)	74 (14.8)
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme sürecini daha hızlı hale getirdiğini düşünüyorum.	76 (15.2)	199 (39.8)	36 (7.2)	141 (28.2)	48 (9.6)

Tablo 5’e göre, “Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi geliştirdiğini düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %11’inin kesinlikle katılıyorum, %23,8’inin katılıyorum, %16,2’sinin kararsızım, %27,2’sinin katılmıyorum, %21,8’inin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenmeyi daha etkili hale getirdiğini düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %12’sinin kesinlikle katılıyorum, %27,2’sinin katılıyorum, %18,2’sinin kararsızım, %27,8’inin katılmıyorum, %14,8’inin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme sürecini daha hızlı hale getirdiğini düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %15,2’sinin kesinlikle katılıyorum, %39,8’inin katılıyorum, %7,2’sinin kararsızım, %28,2’sinin katılmıyorum, %9,6’sının kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme süreçlerine ve akademik yeterliliklere olan etkisi hakkındaki görüşleri.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı sağladığını düşünüyorum.	70 (14.0)	195 (39.0)	33 (6.6)	130 (26.0)	72 (14.4)
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme sürecinde zaman kazandırdığını düşünüyorum.	123 (24.6)	197 (39.4)	80 (16.0)	71 (14.2)	29 (5.8)
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.	62 (12.4)	195 (39.0)	27 (5.4)	161 (32.2)	55 (11.0)

Tablo 6’ e göre, “Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı sağladığını düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %14’ünün kesinlikle katılıyorum, %39’unun katılıyorum, %6,6’sının kararsızım, %26’sının katılmıyorum, %14,4’ünün kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme sürecinde zaman kazandırdığını düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %24,6’sının kesinlikle katılıyorum, %39,4’ünün katılıyorum, %16’sının kararsızım, %14,2’sinin katılmıyorum, %5,8’inin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %12,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %39’unun katılıyorum, %5,4’ünün kararsızım, %32,2’sinin katılmıyorum, %11’inin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir.

4.2.2. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin öğrencilerin akademik başarısını etkisine yönelik bulgular

Bu bölümde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin öğrencilerin akademik başarısını etkisine yönelik görüşlere Tablo 7-9’da yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin akademik başarıya ve öğrenme süreçlerine olan etkisi ile verimliliği hakkındaki görüşleri.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)
Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	72 (14.4)	153 (30.6)	22 (4.4)	196 (39.2)	57 (11.4)
Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçları kullanırken sorunlarla karşılaşıyorum.	47 (9.4)	174 (34.8)	90 (18.0)	126 (25.2)	63 (12.6)
Uzaktan eğitim sürecinde derslerimi takip etmek için uygun elektronik cihazlara sahibim.	149 (29.8)	229 (45.8)	46 (9.2)	49 (9.8)	27 (5.4)
Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemin ders esnasında öğretmenle etkileşimi arttırdığını düşünüyorum.	49 (9.8)	112 (22.4)	89 (17.8)	166 (33.2)	84 (16.8)

Tablo 7 incelendiğinde, “Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %14,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %30,6’sının katılıyorum, %4,4’ünün kararsızım, %39,2’sinin katılmıyorum, %11,4’ünün kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçları kullanırken sorunlarla karşılaşıyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %9,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %34,8’inin katılıyorum, %18’inin kararsızım, %25,2’sinin katılmıyorum, %12,6’sının kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitim sürecinde derslerimi takip etmek için uygun elektronik cihazlara sahibim” maddesine üniversite öğrencilerinin %29,8’inin kesinlikle katılıyorum, %45,8’inin katılıyorum, %9,2’sinin kararsızım, %9,8’inin katılmıyorum, %5,4’ünün kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemin ders esnasında öğretmenle etkileşimi arttırdığını düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %9,8’inin kesinlikle katılıyorum, %22,4’ünün katılıyorum, %17,8’inin kararsızım, %33,2’sinin katılmıyorum, %16,8’inin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin uzaktan eğitimde uygulamalarında kullanılan teknolojinin ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının verimliliği hakkındaki görüşleri.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Frekans	Frekans	Frekans	Frekans	Frekans
	(Yüzde)	(Yüzde)	(Yüzde)	(Yüzde)	(Yüzde)
Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların süresinin uygun olduğunu düşünüyorum.	50 (10.0)	172 (34.4)	22 (4.4)	156 (31.2)	100 (20.0)
Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı ile ilgili sorun yaşamadım.	62 (12.4)	135 (27.0)	55 (11.0)	151 (30.2)	97 (19.4)

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin sınavlarda kopya çekilmesine fırsat verdiğini düşünüyorum.	152 (30.4)	152 (30.4)	84 (16.8)	65 (13.0)	47 (9.4)
Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin, eğitim sürecini daha verimli hale getirdiğini düşünüyorum.	75 (15.0)	159 (31.8)	46 (9.2)	153 (30.6)	67 (13.4)

Tablo 8 incelendiğinde “Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların süresinin uygun olduğunu düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %10’unun kesinlikle katılıyorum, %34,4’ünün katılıyorum, %4,4’ünün kararsızım, %31,2’sinin katılmıyorum, %20’sinin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı ile ilgili sorun yaşamadım” maddesine üniversite öğrencilerinin %12,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %27’sinin katılıyorum, %11’inin kararsızım, %30,2’sinin katılmıyorum, %19,4’ünün kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin sınavlarda kopya çekilmesine fırsat verdiğini düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %30,4’ünün kesinlikle katılıyorum, %30,4’ünün katılıyorum, %16,8’inin kararsızım, %13’ünün katılmıyorum, %9,4’ünün kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. “Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini daha verimli hale getirdiğini düşünüyorum” maddesine üniversite öğrencilerinin %15’inin kesinlikle katılıyorum, %31,8’inin katılıyorum, %9,2’sinin kararsızım, %30,6’sının katılmıyorum, %13,4’ünün kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin eğitim ve ölçme-değerlendirme süreçlerine olan etkisi hakkındaki görüşleri.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)	Frekans (Yüzde)
Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini sıkıcı ve etkisiz hale getirdiğini düşünüyorum.	85 (17.0)	187 (37.4)	37 (7.4)	135 (27.0)	56 (11.2)
Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların geçerli ve güvenilir olduğunu düşünüyorum.	58 (11.6)	174 (34.8)	25 (5.0)	156 (31.2)	87 (17.4)
Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olduğunu düşünüyorum.	52 (10.4)	130 (26.0)	70 (14.0)	116 (23.2)	132 (26.4)

Tablo 9'a göre "Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknoloji eğitim sürecini sıkıcı ve etkisiz hale getirdiğini düşünüyorum" maddesine üniversite öğrencilerinin %17'sinin kesinlikle katılıyorum, %37,4'ünün katılıyorum, %7,4'ünün kararsızım, %27'sinin katılmıyorum, %11,2'inin kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. "Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların geçerli ve güvenilir olduğunu düşünüyorum" maddesine üniversite öğrencilerinin %11,6'sının kesinlikle katılıyorum, %34,8'inin katılıyorum, %5'inin kararsızım, %31,2'sinin katılmıyorum, %17,4'ünün kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir. "Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olduğunu düşünüyorum" maddesine üniversite öğrencilerinin %10,4'ünün kesinlikle katılıyorum, %26'sının katılıyorum, %14'ünün kararsızım, %23,2'sinin katılmıyorum, %26,4'ünün kesinlikle katılmıyorum dediği belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın ana sorusu olan “Uzaktan eğitim devlet üniversitelerindeki lisans öğrencilerinin akademik başarılarını nasıl etkiledi?” sorusu ışığında elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu bulgular, devlet üniversitelerinde uzaktan eğitim sisteminde uygulanan eğitim materyalleri ve teknolojilerinin lisans öğrencilerinin akademik başarılarını nasıl etkilediği, araştırmada ele alınan diğer alt soruları ile sınıf ve uzmanlaşma alt sorularına ilişkin elde edilen verilerin analizi ile elde edilmiştir. Bu analize temel oluşturan bulgular aşağıda yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve tartışma

a) Uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyaller

Öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 49) uzaktan eğitim sisteminde kullanılan eğitim materyallerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği konusunda hemfikirdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %53,2’si uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyallerinin deneyimlerinin artmasına katkı sağladığına ve yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olduğuna inanmaktadır.

Öğrencilerin %52’si uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çalışma materyallerinin onların beklentileri ve bilgi ihtiyaçlarını karşıladığını belirtirken, %43,6’sı bu materyallerin bilgi ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmadığını belirtmiştir.

Çoğu öğrenci, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çalışma materyallerinin bilgiye kolayca erişmelerini sağladığına inanmaktadır. Araştırmaya katılanların %63,8’i uzaktan eğitim sürecinde kullanılan e-kitapların derslere uygun ve derslerle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin neredeyse yarısı (%50,4’ü) uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çalışma materyallerinin çeşitliliğinden, bu materyallerin dikkatlerini çekmesinden ve dersleri anlamalarına yardımcı olmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyallerinin içeriğine göre öğrenciler ikiye ayrılmıştır. İlk bölüm içeriğin yeterli ve uygun olduğunu belirtirken, diğer bölüm aksini ifade ederek uzaktan eğitim sürecinde kullanılan içeriğin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin %53,4'ü eğitim materyallerinin öğrencilerin *derse katılımına katkı sağladığını*, öğrencilerin %46,6'sı ise eğitim materyallerinin öğrencilerin derse katılımına katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılanların yarısından fazlası (%65,2'i) uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyallerinin öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim sürecini geliştirmelerine yardımcı olmadığına inanmaktadır.

Öğrencilerin %57,4'ü uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyallerinin *öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini artırmaya katkı sağladığını*, %42,6'sı ise uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini artırmaya katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%55'i) uzaktan eğitim materyallerinin öğrenme sürecini hızlandırmaya katkı sağladığını belirtirken, %37,8'i aksini ifade etmiştir.

Öğrencilerin %53'ü uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyallerinin tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları sağladığına inanırken, %40,4'ü ise uzaktan eğitim materyallerinin onlara eşit öğrenme fırsatları sağlamadığına inanmaktadır.

Öğrencilerin %64'ü uzaktan eğitim materyallerinin yüz yüze öğrenmeye kıyasla öğrenme sürecinde zaman kazandırdığına inanıyor.

Öğrencilerin yaklaşık yarısı uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çalışma materyallerinin bilimsel araştırma becerilerini geliştirmelerine gerçekten yardımcı olduğunu belirtirken, %41'i de öğretim materyallerinin araştırma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir. Ayrıca, uzaktan eğitimde kullanılan öğretim materyallerinin öğrenmeyi daha etkili hale getirdiği görülebilir. Nitekim bu sonuç, uzaktan eğitim ile ilgili Al-Dhahas (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna uygunluk göstermektedir.

Çalışma, uzaktan eğitimde kullanılan öğretim materyallerinin, öğrencilerin bir konuda akademik başarılarını ve bilimsel düşüncelerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Nitekim bu sonuç, uzaktan eğitim ile ilgili Al-Thuwaini ve diğerleri (2022) tarafından yapılan

ve “uzaktan eğitimin özellikle öğrenme ve öğrencinin kendini düzenlemesi ile ilgili olarak akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu” gösteren sonucuna uygunluk göstermektedir.

Çalışma, uzaktan eğitimde kullanılan öğretim materyallerinin, öğrenme fırsatlarını tüm öğrencilere eşit şekilde sağlama konusunda katkıda bulunduğunu, ayrıca öğrenme sürecindeki elektronik sürümleri kullanarak eğitim notlarına erişimin ve yönetimi kolaylaştıran öğretim materyallerinin zaman açısından avantajının önemine işaret etmektedir. Bu sonuç, Saadi ve Fathiya’nın (2021) araştırması ile uyumludur.

Çalışma, uzaktan eğitimde kullanılan materyallerinin öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarını karşıladığını göstermektedir. Bu sonuç, Aisha Ben Khada ve Hanan Ben Khada’nın (2015) araştırması ile uyumludur [Al-Awaisheh (2021)’in çalışması ise, araştırmanın sonucu ile uyumlu olmayıp uzaktan eğitimin öğretmenler, öğrenciler ve veliler için yeni bir deneyim olduğunu, bu sürecin öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu azalttığını ve eğitimi daha az etkili hale getirdiğini ileri sürmektedir].

b) Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknoloji

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojiye ilişkin çeşitli sorunlar/boyutlar araştırılmıştır. Bu sorunlar/boyutlar şunlardır:

1. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin akademik başarıya etkisi

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin akademik başarıyı olumsuz etkileyip etkilemediğine yönelik düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin %45’i *uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin akademik başarıyı olumsuz etkilediği* ifadesine “kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin %50,6’sı *uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin akademik başarıyı olumsuz etkilediği* ifadesine katılmadığını belirtmiştir.

Bu sonuçlar, Türkiye’de bu konuyu ele alan bazı diğer çalışmalar da tutarlıdır. Örneğin, Al-Awaisha (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin %80’inin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları teknik sorunlar nedeniyle derslerini tamamlayamadıkları ortaya konmuştur. Ahmed (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin uzaktan eğitimde motivasyon eksikliği yaşadıkları, uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin azaldığı ve yüz yüze eğitime göre bu eğitim sürecinde daha az öğrenme sağlandığına ilişkin sonuçlar ortaya konmuştur.

2. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçları kullanırken karşılaşılan sorunlar

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçları kullanırken karşılaşılan sorunlara yönelik düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin %44,2'si *uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçlarda sorun yaşadıkları* ifadesine “kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin %37,8'si *uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçlarda sorun yaşadıkları* ifadesine katılmadığını belirtmiştir.

Bu sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçların yeterince kullanıcı dostu olmadığı ve öğrencilerin eğitimlerine etkisini olumsuz yönde etkileyebileceği yönündeki endişeleri doğrulamaktadır. Dolayısıyla bu sonuçlar, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçları kullanırken sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir.

Ahmed (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teknolojik araçları kullanırken yaşadıkları sorunların varlığı ve öğrencilerin bu sorunlarla başa çıkamadıkları gerçeği ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve kullanıcı dostu olmasına önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersleri takibinde uygun elektronik cihazlara sahip olup olmaması

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde dersleri takip etmek için uygun elektronik cihazlara sahip olup olmadıklarına yönelik düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin yaklaşık %75'i *uzaktan eğitim sürecinde dersleri takip etmek için uygun elektronik cihazlara sahip olup olmadıkları* ifadesine bu cihazlara sahip olduklarını belirten “kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum” ifadeleriyle cevap vermiştir. Öğrencilerin yaklaşık %15'i ise bu görüşe katılmamıştır. Bu soruya yönelik kararsız kalan öğrencilerin oranı ise %9,2'dir. Bu sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin $\frac{3}{4}$ 'ünün *uygun elektronik cihazlara sahip olduklarını* göstermektedir.

Bu konuda Al-Balawi (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerinin teknolojik altyapılarına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucu da öğrencilerin çoğunluğunun uygun elektronik cihazlara sahip olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla iki araştırmanın sonucu birbiriyle uyumlu olmuştur.

4. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemin ders esnasında öğretmenle etkileşime olan etkisi

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemin ders esnasında öğretmenle etkileşime olan etkisi hakkındaki düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin yaklaşık %32,2'si *üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemin ders esnasında öğretmenle etkileşime etkisi* olduğu düşüncesine “kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin %50'si ise bu ifadeye “katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin yarısı uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemin ders esnasında öğretmenle etkileşime etkisi olmadığını düşünmektedir.

Bu sonuçlar, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen etkileşimi konusunda farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Buradan yola çıkarak uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırmanın, öğrencilerin motivasyonunu ve ders başarısını artıracığı düşünülebilir. Bununla birlikte, sanal sınıflarda doğru teknoloji ve öğretmen desteği olmadan etkileşim düzeyini artırmanın zor olacağı da görülmelidir.

Bu konuda yapılmış diğer araştırmalara bakıldığında, bu konuda farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, Saadi ve Fathia (2021) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrencilerin %52,5'inin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenleriyle daha fazla etkileşim kurduğunu düşündüğü ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, bu sonuçların tam aksini gösteren araştırmalara bir örnek olarak, Al-Awaisha (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sadece %19'unun uzaktan eğitim sürecinde öğretmenleriyle daha fazla etkileşim kurduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu maddeye ilişkin net bir görüş ortaya koyabilmek için yapılan ve yapılacak olan benzeri araştırmaların sonuçlarına bakılması gerekmektedir.

5. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların süresinin uygun olup olmaması

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların süresinin uygun olup olmadığına ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin yaklaşık %44,4'ü uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların süresinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %51,2'si ise sürenin uygun olmadığını düşünürken, %4,4'ü bu konuda kararsız kalmıştır.

Bu verilerden yola çıkılarak, çevrimiçi sınavların sürelerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair şu sonuçlara ulaşılabılır: Sınav süreleri, öğrencilerin sınavı tamamlamak için yeterli zamanı olup olmadığını etkileyen önemli bir faktördür. Uygun sınav süreleri, öğrencilerin sınavlarda daha az stres yaşamalarına ve daha iyi sonuçlar elde etmelerine yardımcı olabilir.

6. Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı ile ilgili sorun yaşanıp yaşanmadığı

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı ile ilgili sorunlara ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin %39,4'ü uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı ile ilgili sorun yaşamadığını düşünmektedir. %42,6'sı ise sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %18'si ise bu konuda kararsız kalmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı sorununun öğrenciler için önemli bir faktör olduğu ve eğitim sürecini etkileyebildiği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin internet bağlantısı hakkındaki görüşleri, uzaktan eğitim sürecinin iyileştirilmesi için dikkate alınmalıdır. AbdelWahed (2021) yapılan bir araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı sorununun öğrencilerin eğitim performansını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlar, internet bağlantısı sorununun öğrencilerin çoğunluğu için önemli bir sorun olduğunu göstermektedir.

7. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin sınavlarda kopya çekilmesine fırsat verip vermemesi

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin sınavlarda kopya çekilmesine fırsat verip vermediğine ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin %60,8'i uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin sınavlarda kopya çekilmesine fırsat verdiği fikrine sahipken, %22,4'ü bu fikre katılmamaktadır. Bu konuda kararsız olan öğrencilerin oranı ise %16,8'dir.

Bu sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde kopya çekmenin teknolojinin kullanımıyla artabileceği yönündeki endişeleri yansıtmaktadır.

Türkiye'de yapılan benzer araştırmalara göre, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kopya çekme oranlarının arttığına dair bazı bulgular mevcuttur. Örneğin, Dilekçi ve Karal (2021) tarafından İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada,

öğrencilerin %47'sinin online sınavlarda kopya çekme ihtimalinin yüksek olduğunu düşündükleri ve %13'ünün de kopya çektiği ortaya konulmuştur.

Sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde kopya çekmenin gerçek bir sorun olduğunu ve bu sorunun önlenmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir.

8. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin, eğitim sürecini daha verimli hale getirip getirmediği

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini daha verimli hale getirip getirmediğine ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin %46,8'i uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini daha verimli hale getirdiğine inanırken, %43,8'i ise bu görüşe katılmayarak teknolojinin verimliliğini sorgulamıştır. Ancak, bu araştırmada kararsız olanların oranının da yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuçlar, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini daha verimli hale getirip getirmediği konusunda farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde teknolojinin verimliliği konusunda Al-Dahas (2019) tarafından Jadda Üniversitesi öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %45,5'inin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin verimliliği konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar teknolojinin uzaktan eğitim sürecindeki etkileri hakkında öğrencilerin farklı görüşleri olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

9. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini sıkıcı ve etkisiz hale getirip getirmediği

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini nasıl etkilediğine ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin %54,4'ü, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini sıkıcı ve etkisiz hale getirdiğini düşünmektedir. Ancak, öğrencilerin %45,6'lık önemli bir kesimi ise bu fikre katılmamış ya da bu konuda kararsız kalmıştır.

Bu sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin öğrencilerin eğitim sürecine etkisi hakkında farklı bir perspektif sunmaktadır. Nitekim elde edilen sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde teknolojinin öğrencilerin eğitim sürecine etkisi konusunda öğrencilerin çoğunun olumsuz bir görüşe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte diğer araştırmalar bu sonuçları destekleyen bulgulara sahip değildir. Örneğin, Çakır ve Özdemir (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artmasının eğitim sürecinin daha etkili hale gelmesini sağlayabileceğini göstermektedir.

10. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların geçerli ve güvenilir olup olmadığı

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların geçerli ve güvenilir olup olmadığına ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin yaklaşık %46,4'ü çevrimiçi sınavların geçerli ve güvenilir olduğunu düşünürken, %48,6'sı aksi yönde düşünmektedir. Bu sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların güvenilirliği ve geçerliliği hakkında öğrenciler arasında bir fikir ayrılığı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Türkiye'de yapılan başka bir araştırma da öğrencilerin çevrimiçi sınavlara güven duymadığını ve bu sınavlarda kolayca kopya çekilebileceğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Ancak, bazı öğrencilerin çevrimiçi sınavların güvenilirliği hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu da belirtilmiştir (Özkan ve Koç, 2021).

Bazı araştırmalar, uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi sınavların geçerli ve güvenilir olduğunu düşünen öğrencilerin oranının daha yüksek olduğunu gösterirken, bazı araştırmalar ise tam tersi sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, bir araştırmada, öğrencilerin %55,6'sının çevrimiçi sınavların güvenilir olmadığını düşündükleri, öğrencilerin yalnızca %11,1'inin bu sınavların güvenilir olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır Al-Qahtani ve Higgins (2013).

11. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olup olmadığı

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olup olmadığına ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

Ankete katılan öğrencilerin sadece %36,4'ü uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olduğunu düşünürken, öğrencilerin %49,6'sı ise bu fikre katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tatar ve Özkul (2021) tarafından Mersin Üniversitesi öğrencileri arasında yapılan bir çalışmada, öğrencilerin %53,6'sı uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir

Bu araştırmalar, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerinin farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Bunun nedenleri arasında, öğrencilerin eğitim alışkanlıkları, teknoloji kullanım becerileri ve uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri gibi faktörler yer almaktadır.

5.2.Öneriler

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonuçlarına dayanarak, ilgili alanda faaliyet gösteren kişi veya kurumlar için bazı öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler, elde edilen bulguların analiz edilmesi ve değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanacak olan bu önerilerin, ilgili alanda faaliyet gösterenlerin işlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yürütmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu önerilerin dikkate alınması, ilgili alanda faaliyet gösteren kişi veya kurumların hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlayabilir. Araştırmanın önerileri aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. İçeriklerin yeterliliği ve uygunluğu konusunda öğrenciler arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bu nedenle, uzaktan eğitim materyallerinin içeriğinin gözden geçirilerek öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi önemlidir.
2. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemlerin ve materyallerin öğretmen-öğrenci iletişimini geliştirmeye yönelik daha etkili araçlarla desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi derslere aktif olarak katılımını teşvik edecek interaktif öğretim materyalleri ve iletişim platformları kullanılabilir.
3. Araştırma, uzaktan eğitimde kullanılan öğretim materyallerinin bilimsel araştırma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle, uzaktan eğitim sürecinde araştırma becerilerini destekleyen materyallerin daha fazla kullanılması teşvik edilmelidir.

4. Uzaktan eğitim materyallerinin öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi düzenlemelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, materyallerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini destekleyecek şekilde tasarlanması ve öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmelerine yardımcı olacak araçlar sunması önemlidir.
5. Öğrencilerin dersleri takip etmek için uygun elektronik cihazlara sahip olmaları önemlidir. Uzaktan eğitim sürecinde tüm öğrencilerin uygun cihazlara erişimi sağlanmalı ve bu konuda öğrenciler desteklenmelidir.
6. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların süresi, öğrencilerin görüşlerine göre uygun değildir. Dolayısıyla sınav süreleri gözden geçirilmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmelidir.
7. Öğrencilerin eğitim sürecini etkileyebilen internet bağlantısı sorunuyla mücadele etmek için daha güçlü ve istikrarlı bir internet altyapısının sağlanması önemlidir. Yetersiz internet bağlantısıyla ilgili sorunları azaltmak için altyapı yatırımlarının artırılması ve uzaktan eğitime erişim konusunda iyileştirmeler yapılması gerekmektedir.
8. Uzaktan sınavlarda kopya çekme önlemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin sınavlarda kopya çekmeye fırsat vermesine ilişkin endişeleri azaltmak için daha güvenli sınav yöntemleri ve denetim mekanizmaları geliştirilmelidir. Bu süreçte, öğrencilerin kimlik doğrulaması yapılmalı, gözetim sistemleri ve algoritmalara dayalı kopya tespit yöntemleri gibi önlemler uygulanmalıdır.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Uzaktan eğitimde teknolojinin kullanılması: Uzaktan eğitimde teknolojinin etkin kullanımı için, teknolojik araçların öğrenme sürecindeki rolü ve etkililiği hakkında araştırmalar yapılması önemlidir. Örneğin, araştırmalar interaktif öğrenme materyallerinin etkililiğini, çevrimiçi sınavların güvenilirliğini veya sanal sınıf uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini incelenmelidir.
2. Öğretmen ve öğrenci deneyimleri: Uzaktan eğitimde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim sınırlıdır. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri, uzaktan eğitimin etkililiğini belirlemede önemli bir faktördür. Bu deneyimler hakkında araştırma yaparak, uzaktan eğitimin zorluklarını ve bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yapılması gerektiği ortaya konmalıdır.

3. Eğitim materyalleri: Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin kalitesi, öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle, uzaktan eğitim materyallerinin etkililiği, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için ne tür materyallerin kullanılması gerektiği gibi konular araştırılmalıdır.
4. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Uzaktan eğitimde öğrencilerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek bir uzmanlık konusudur. Bu nedenle, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında araştırma yaparak, ölçme ve değerlendirmede hangi tür yöntemlerin kullanılması gerektiği belirlenmelidir.
5. Uzaktan eğitim için en iyi uygulamalar: En iyi uygulamaların geliştirilmesi için öğretmenler ve eğitim teknolojisi uzmanları birlikte çalışmalı ve bu çalışma sürecinde öğrencilerin de görüşleri dikkate alınmalıdır (Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojilerin öğrenci motivasyonunu, etkileşimini artırmaya ve öğrenmeyi desteklemeye yönelik olması da önemlidir. Bu nedenle, teknolojik araçların kullanımı konusunda eğitimcilerin yeterli bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- AbdelWahid, B. (2021). *Koronavirüs pandemisi ışığında uzaktan eğitimin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkisi / ahmed deraya adrar üniversitesi sosyal bilimler bölümü öğrencileri üzerinde bir alan çalışması*. (Yüksek lisans tezi, Ahmed Deraya Adrar Üniversitesi). Erişim adresi: <https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/5993>
- Acar, A. ve Kayaoğlu, M. N. (2020). MOODLE as a potential tool for language education under the shadow of COVID-19. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90(1), 67-82. doi: 10.14689/ejer.2020.90.4
- Ackerman, E. (1997). *Learning to use the world wide web*. New York, USA: Kluwer Academic Publishers
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 1(1), 92-97. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v1i1/1111.pdf>
- Ahmed, F. (2021). Sharkia il'inde koronavirüs pandemisi ışığında ortaokullarda uzaktan eğitim, bir saha çalışması. *Ayn Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 255-334. doi: 10.21608/JFEES.2021.188065
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 43-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16925/176657>
- Akyol, Z., Garrison, D. R. ve Ozden, M. Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1834-1838. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.324
- Al-Awaisha, M. (2021). Öğretmen ve velilerin bakış açısından başkent amman'daki okullardaki ilk üç sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimin etkisi (karşılaştırmalı bir çalışma). *Eğitim Bilimleri Yüksekokulu Dergisi*, 45(1), 15-54. Erişim adresi: https://jfees.journals.ekb.eg/article_189132.html

- Al-Balawi, F. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin devamlılığında modern teknolojinin rolü. *Uluslararası Bilimsel Çalışmalar Yayını Dergisi*, 9(2), 92- 102. Erişim adresi: <https://www.ijssp.com/>
- Al-Dabbasi, S. (2000). Uzaktan eğitim kullanımının kız öğrencilerin başarısına etkisi. Araştırma makalesi, *Suud Üniversitesi*, 15(15), 773-795. Erişim adresi: <https://search.mandumah.com/Record/27131>
- Al-Dahas, F. (2019). Cidde'deki ortaokul öğrencilerinin fiziğin akademik başarısını artırmak için e-kitap kullanmanın etkisi. *Al-Noor Hükümet Enstitüsü*. 5(17), 237-270. doi: 10.33850/ejev.2021.163655
- Alexander, J. W., Polyakova-Norwood, V., Johnston, L. W., Christensen, P. ve Loquist, R. S. (2003). Collaborative development and evaluation of an online nursing course. *Distance Education*, 24(1), 41-56. doi:10.1080/01587910303046
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 157.
- Allo, G. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. *Jurnal Sinestesia*, 10(1), 1-10. Erişim adresi: <https://sinestesia.pustaka.my.id/journal/article/view/24>
- Al-Qahtani, A. A. ve Higgins, S. E. (2013). Effects of traditional, blended and elearning on students' achievement in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 220-234. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00490.x>
- Al-Thuwaini, T., Al-Maqati, F., Al-Ghamdi, T., Al-Bukiri, S. ve Muhammad, M. (2022). Distance education and its impact on the achievement level of primary school students in Dawadmi governorate. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 78(1), 104-119. doi: 10.33193/JALHSS.78.2022.659
- Altunay, D. (2013). Language learning activities of distance EFL learners in the Turkish open education system as the indicator of their learner autonomy. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(4). 296-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16898/176109>
- Amponsah, S., Vanwyk, M. M. ve Kolugu, M. K. (2022). Academic experiences of “Zoom-Fatigue” as a virtual streaming phenomenon during the COVID-19

- pandemic. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 17(6), 1-16. doi: 10.4018/IJWLTT.287555
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14. doi:10.19173/irrodl.v4i2.149
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. ve Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17. doi:10.24059/olj.v5i2.1875
- Andriivna, B. O., Vasylivna, K. O., Pavlivna, K. O. ve Mykhaylivna, S. V. (2020). Using distance EdTech for remote foreign language teaching during the COVID-19 lockdown in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 2(2) 1-14. doi: 10.2139/ssrn.3735588
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148>
- Atmojo, A. E. P. ve Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! teaching activities and challenges during covid-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49–76. doi: 10.18326/rgt.v13i1
- Aydın, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(3), 58-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156490>
- Ayla, A. (2021). Pandemi (covid 19), üniversite öğrencileri ve uzaktan eğitim deneyimi. *Habitus Toplumbilim Dergisi*, 2(2), 71-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/habitus/issue/60914/861398>
- Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research*. Florida, USA: Cengage learning.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/pdfs/354078>
- Balci, M. ve Soran, H. (2009). Students' opinions on blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(1), 21-35. Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/26571613_Students'_opinions_on_blended_learning

- Barron, A. (1999). *A Teacher's guide to distance learning the university of South Florida*. Florida, United States: Center for Instructional Technology.
- Bates, T. (2005). *Charting the evolution of lifelong learning and distance higher education: The role of research*. Paris, France: UNESCO Publishing.
- Battro, A. M. ve Fischer, K. W. (2012). Mind, brain, and education in the digital era. *Mind, Brain, and Education*, 6(1), 49-50. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10170/849>
- Bawane, J. (1999). *A study of the discrepancy between the competencies expected and competencies in practice among the primary school teachers* (Yayımlanmamış Doktora tezi). University of Mysore, India.
- Bawane, J., ve Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397. doi: 10.1080/01587910903236536
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/01587910600789498>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow. England: Pearson Education.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/44428247>
- Berge, Z. L. (2008). Changing instructor's roles in virtual worlds. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407-414. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/285753606_Changing_instructor's_roles_in_virtual_worlds
- BinKhadda, H. ve BinKhadda, A. (2015). *Uzaktan eğitimin oğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Ouargla'daki ulusal uzaktan eğitim ve oğretim enstitüsü'nden bir örneklemenin saha alışması)*. (Yüksek lisans tezi, Kasdi Merbah Üniversitesi). Erişim adresi: <http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/9760>

- Bir, A. A. (1999). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bitlis, Ö. (2011). *A blended learning environment in relation to learner autonomy* (Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi). Erişim adresi: <https://repository.bilkent.edu.tr>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403827>
- Bulut, İ. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 662846).
- Casey, P., Dager, N. ve Magel, M. (1998). Emerging Technology: Tools for Today and Tomorrow. *AV Video Multimedia Producer*, 20(1), 44-53. Erişim adresi: <https://peer.asee.org/course-transformation-from-synchronous-to-asynchronous-using-technology.pdf>
- Castellanos-Reyes, D. (2020). 20 years of the community of inquiry framework. *TechTrends: Linking Research ve Practice to Improve Learning*, 64(3), 1-4. doi:10.1007/s11528-020-00491-7
- Cavanaugh, C., Gillan, K. J., Kromrey, J., Hess, M. ve Blomeyer, R. (2004). *The effects of distance education on K-12 student outcomes: A meta-analysis*. Naperville, Illinois: Learning Point Associates.
- Chickering, A. W. ve Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE Bulletin*, 49(2), 3-6. Erişim adresi: https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/teachinglibrary/technology/seven_principles.pdf
- Chung, E., Noor, N. ve Mathew. V. (2020). Are you ready? an assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301–317. doi:10.6007/IJARPED/v9-i1/7128
- Cramer, D. (2003). *Fundamental statistics for social research: step-by-step calculations and computer techniques using SPSS for Windows*. London, England: Duncan Cramer.
- Crawford-Ferre, H. G. ve Wiest, L. R. (2012). *Effective online instruction in higher education*. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 11.

- Croxton, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314-325. Erişim adresi: https://jolt.merlot.org/vol10no2/croxton_0614.pdf
- Çakır, H. ve Özdemir, S. (2021). Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 345-364. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11480/8669>
- Darabi, A. A., Sikorski, E. G. ve Harvey, R. B. (2006). Validated competencies for distance teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122. doi:10.1080/01587910600654809
- Davis, C., Greenaway, R., Moore, M., ve Cooper, L. (2019). Online teaching in social work education: Understanding the challenges. *Australian Social Work*, 72(1), 34-46. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1524918>
- Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2010). *A review of the literature on the open high school in Turkey between the years on its 10th anniversary (1992-2002)*. Eskişehir: Turkish Republic Ministry of National Education.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dennen, V. P., Aubteen Darabi, A. ve Smith, L. J. (2007). Instructor–learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, 28(1), 65-79. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/01587910701305319>
- Desai, M. S., Hart, J., ve Richards, T. C. (2008). E-learning: Paradigm shift in education. *Project Innovation Austin LLC*, 129(2), 327-334. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication>
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Díaz, S. R., Swan, K., Ice, P. ve Kupczynski, L. (2010). Student ratings of the importance of survey items, multiplicative factor analysis, and the validity of the community of inquiry survey. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 22-30. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.11.004

- Dilekçi, A. S. ve Karal, İ. (2021). Online sınavlarda kopya çekme davranışı: İstanbul Teknik Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 429-447. doi: 10.16986/HUJE.2020085808
- Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: what do students find engaging?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-13. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890707.pdf>
- Doane, D. P. ve Seward, L. E. (2011). Measuring skewness: a forgotten statistic?. *Journal of Statistics Education*, 19(2), 1-18. Erişim adresi: <https://jse.amstat.org/v19n2/doane.pdf>
- Dohmen, G. (1967). *Das Fernstudium: Ein neues pädagogisches Forschungsfeld*. Wiebelsheim, Germany: Quelle and Meyer.
- Dzakiria, H., Don, M. S. ve AbdulRahman, H. (2013). Action research on blended learning transformative potential in higher education-learners' perspectives. *Business and Management Research*, 1(2), 125-134. doi: 10.5430/bmr.v1n2p125
- Easton, S. S. (2003). Clarifying the instructor's role in online distance learning. *Communication Education*, 52(2), 87-105. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/03634520302470>
- Edwards, M. E., Cordray, S. ve Dorbolo, J. (2000). Unintended benefits of distance-education technology for traditional classroom teaching. *Teaching Sociology*, 28(4), 386-391. Erişim adresi: <https://doi.org/10.2307/1318588>
- Ehrman, M. E. ve Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05417.x>
- Eneau, J., ve Develotte, C. (2012). Working together online to enhance learner autonomy: Analysis of learners' perceptions of their online learning experience. *ReCALL*, 24(1), 3-19. doi:10.1017/S0958344011000267
- England L. (Ed.) (2012.). *Online language teacher education: TESOL perspective*. New York: Routledge.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. ve Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-18. Erişim adresi: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles>

- Fouché, J. P. (2013). A renewed call for change in accounting education practices. *International Journal Of Educational Sciences*, 5(2), 137-150. Erişim adresi: <https://doi.org/10.31901/24566322.2013/05.02.07>
- Franklin, N., Yoakam, M. ve Warren, R. G. (1996). *Distance learning: A guidebook for system planning and implementation*. Indiana, USA: Indiana University.
- Gao, L. X. ve Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 2396. doi: 10.3389/fpsyg.2020.549653
- Garrison, D. ve Shale, D. (1987). Mapping The Boundaries of Distance Education: Problems In Defining The Field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 4-13. doi:10.1080/08923648709526567
- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. *University of Calgary*, 2(4), 352-355. doi:10.4018/978-1-60566-198-8.ch052
- Garrison, D. R. ve Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13. doi:10.1080/08923648709526567
- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. doi: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Garrison, D. R., ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. doi:10.1016/j.iheduc.2004.02.001
- Gebara, T. (2010). Comparing a blended learning environment to a distance learning environment for teaching a learning and motivation strategies course (Doctoral Thesis, *The Ohio State University*). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518088.pdf>
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 313-321. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/34.yucel_gelisli..pdf

- Gibson, C. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. T. Anderson ve D. Garrison (Ed.), *In Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes* (ss. 97-112). Madison, Wi.: Atwood.
- Girginer, N. (2002, Ocak). *Uzaktan eğitime geçiş için kurumsal yapılanma*. Uluslar arası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Program ve Bildiri Özetleri. Eskişehir Osman Gazi University, Eskişehir.
- Godzhaeva, N. S. ve Tochilina, Y. N. (2020). Students' Attitude to Distance Language Learning at Kemerovo State University. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 111(1), 318-326. doi:10.15405/epsbs.2021.06.03.43
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C. ve Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72. doi:10.1007/BF02504508
- Gorsky, P. ve Caspi, A. (2005). A critical analysis of transactional distance theory. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 1-11. Erişim adresi: https://www.openu.ac.il/personal_sites/download/avner-caspi/Gorsky&Caspi05.pdf
- Grant, M. R. ve Thornton, H. R. (2007). Best practices in undergraduate adult- centered online learning: Mechanisms for course design and delivery. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3(4), 346-356. Erişim adresi: <https://jolt.merlot.org/documents/grant.pdf>
- Gündüz, M., Baykan, Ö. K. ve Yıldız, F. (2007). Elektronik deneyleri için sanal laboratuvar uygulaması. *Journal of Technical-Online*, 6(2), 61-74. Erişim adresi: <http://sutod.selcuk.edu.tr/sutod/article/viewFile/37/569>
- Hashim, H. (2018). Application of technology in the digital era education. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 2(1), 1-5. doi:10.24036/002za0002
- Hawkins, A., Graham, C. R., Sudweeks, R. R. ve Barbour, M. K. (2013). Academic performance, course completion rates, and student perception of the quality and frequency of interaction in a virtual high school. *Distance Education*, 34(1), 64-83. doi:10.1080/01587919.2013.770430
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-142. Erişim adresi: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>

- Hillman, D. C., Willis, D. J. ve Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/08923649409526853>
- Holec, H. (1979). Autonomy and foreign language learning. *Council of Europe*, 1(1), 65-80. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ed192557>
- Holmberg, B. (1977). Distance education: A survey and bibliography. *Nichols Publishing*, 4(2), 81-83. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/1494566>
- Holmberg, B. (1989). The concept, basic character and development potentials of distance education. *Distance Education*, 10(1), 127-134. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/0158791890100110>
- Holmes, A., Signer, B. ve Macleod, A. (2010). Professional development at a distance: A mixed-method study exploring inservice teachers' views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(2), 76-85. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907004.pdf>
- Hosszu, A. ve Rughinis, C. (2020). Digital divides in education. An analysis of the Romanian public discourse on distance and online education during the COVID-19 pandemic. *Sociologie Românească*, 18(2), 11-39. doi:10.33788/sr.18.2.1
- Huang, X., Chandra, A., DePaolo, C. A. ve Simmons, L. L. (2016). Understanding transactional distance in web-based learning environments: An empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 734-747. doi:10.1111/bjet.12263
- Hughes, J. E., McLeod, S., Brown, R., Maeda, Y. ve Choi, J. (2007). Academic achievement and perceptions of the learning environment in virtual and traditional secondary mathematics classrooms. *The American Journal of Distance Education*, 21(4), 199-214. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ780644>
- İşman, A. (1998). *Uzaktan eğitim. Genel tanımı Türkiye'deki gelişimi ve proje değerlendirme*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Jem, Y., Gunas, T. ve Beda, R. (2021, August). *EFL Teachers' Perspective on Online Learning System under COVID-19*. In Proceedings of the 1st International Conference on Education. ICEHH, Indonesia.
- Karataş, T. ve Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability*, 12(19), 81-88. doi:10.3390/su12198188
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. Erişim adresi: <https://silo.tips/download/manev-temell-sosyal-hzmet#>
- Karber, D. J. (2001). Comparisons and contrasts in traditional versus online teaching in management. *Higher Education in Europe*, 26(4), 533-536. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/03797720220141852>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/56310/711904>
- Keegan, D. (1988). Concepts: Problems in defining the field of distance education. *American Journal of Distance Education*, 2(2), 4-11. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/08923648809526619>
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/164197/>
- Khanal, L. P., Bidari, S. ve Nadif, B. (2021). Teachers'(De) motivation during covid-19 pandemic: a case study from nepal. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(6), 82-88. Erişim adresi: <https://doi.org/10.32996/ijllt>
- Kiryakova, G. (2009). Review of distanceeducation. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), 29-34. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>
- Klemm, W. R. (1998). Eight ways to get students more engaged in online conferences. *The Higher Education Journal*, 26(1), 62-64. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/86525/>

- Korkmaz, G. ve Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309. doi: 10.46328/ijtes.v4i4.110
- Kurt, E. ve Acat, M. B. (2016). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin özerklik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1880-1902. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/291944>
- Mann, P. S. (2007). *Introductory statistics*. Hoboken: John Wiley and Sons .
- Masters, K. ve Oberprieler, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. *Computers and Education*, 42(4), 319-332. doi:10.1016/j.compedu.2003.09.001
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, England: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020, 18 Kasım). *Uzaktan eğitim sürecinin detayları*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr> adresinden erişilmiştir.
- Moore, M. (1977). On a Theory of Independent Study. Ziff Papiere Nr. 16. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED285571>
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906>
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6. Erişim adresi: https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101_W9_Moore_1989.pdf
- Moore, M. G. (1990). Background ve overview of contemporary american distance education, in m. moore (ed.) *Contemporary Issues In American Distance Education* 7(1), 115-117. Erişim adresi: <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/416/306>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education New York* (ss. 22-38). England: Routledge.

- Moore, M. G. (2018). *The theory of transactional distance*. England: Routledge.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Moore, M. G. ve Thompson, M. M. (1990). The effects of distance learning: A summary of the literature. Pennsylvania, USA: Pennsylvania State University.
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S. ve Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences ve Humanities Open*, 3(1), 1-11. doi: 10.1016/j.ssaho.2020.100101.
- Northrup, P., Lee, R. ve Burgess, V. (2002). Learner perceptions of online interaction. in proceedings from 2002 world conference on educational multimedia, hypermedia ve telecommunications. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. 1(1), 1-7. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477075.pdf>
- Ocak, M. A. Ve Deveci-Topal, A. (2014). A blended learning approach to motivation of medical students taking anatomy class. *International Journal on New Trends in Education ve their Implications (IJONTE)*, 5(3), 90-103. Erişim adresi: <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/10.ocak.pdf>
- Octaberlina, L. R. ve Muslimin, A. I. (2020). Efl students perspective towards online learning barriers and alternatives using moodle/google classroom during covid-19 pandemic. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 1-9. doi: 10.5430/ijhe.v9n6p1
- Odabaş, H. (2003). Internet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Ktphaneciliği*, 17(1), 22-36. Erişim adresi: <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/167>
- nal, N. T. ve nal, N. (2020). Teaching science through distance education during the Covid-19 Pandemic. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1898-1911. Erişim adresi: <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1088>
- z, B., Güler, D., Tufan, E. ve Liman, A. (2021). Using padriseup as a collaborative writing tool in higher education EFL classes. *EDEN Conference Proceedings*, 7(4), 1–19. doi: 10.38069/edenconf-2021-ac0001

- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014, Kasım). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı*. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri. Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475774>
- Özcan, E., Tosun, N. ve Eken, D. T. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. doi:10.37669/milliegitim.780722
- Özkan, İ. ve Koç, T. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi sınavların güvenilirliği üzerine öğrenci görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 1-18. doi:10.17943/etku.775676
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts: Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Portway, P. S. & Lane, C. (1994). *Guide to teleconferencing and distance learning*. California, USA: Applied Business.
- Ramadani, A. ve Xhaferi, B. (2020). Teachers' experiences with online teaching using the zoom platform with efl teachers in high schools in kumanova. *Sciend*, 15(1), 142–155. doi: 10.2478/seeur-2020-0009
- Razali, N. M. ve Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33. Erişim adresi: <https://www.nrc.gov/docs/ML1714/ML17143A100.pdf>
- Reeves, K. (2002). Online adjuncts. *School Administrator*, 59(10), 32-37. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ655385>
- Reuter, R. (2009). Online versus in the classroom: Student success in a hands-on lab class. *The American Journal of Distance Education*, 23(3), 151-162. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/08923640903080620>
- Rourke, L. ve Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: a review of the literature (winner 2009 best research article award). *International Journal of E-Learning ve Distance Education*, 23(1), 19-48. Erişim adresi: <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/474>

- Rovai, A. P. ve Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and higher education*, 8(2), 97-110. doi: 10.1016/j.iheduc.2005.03.001
- Rovai, A. P., Ponton, M. K. ve Baker, J. D. (2008). Distance learning in higher education: A review of the contemporary literature. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(1), 1-23. doi: 10.1016/j.iheduc.2008.09.001
- Saadi, N. ve Fatiha, J. (2022). The Impact Of Some Distance Learning Methods On Academic Achievement In The Light Of The Spread Of The Coronavirus (Covid-19). *Arabic Language Journal* 24(3), 30-49. Erişim adresi: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/219/24/3/199184>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. Erişim adresi: <https://ijreeonline.com/article-1-132-en.html>
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Routledge Falmer.
- Sanjaya, M. A., Fitri, D. I. ve Hadiyatulloh, R. (2021). Teaching english through zoom video conferencing: some efl teachers' experiences. *Journal of English Education and Linguistics*, 2(1), 18-28. Erişim adresi: <https://jurnal.stain-madina.ac.id/index.php/je21/article/view/403>
- Sarier, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2182-published.pdf>
- Schlosser, C. A. ve Anderson, M. L. (1994). Distance education: review of the literature. *Association for Educational Communications and Technology*, 20(3), 255-272. doi:10.2308/iace.2005.20.3.255
- Schlosser, L. A., Simonson, M. ve Hudgins T. L. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Schutte, J. G. (1997). *Virtual Teaching in Higher Education: The New Intellectual Superhighway or Just Another Traffic Jam?*. California, Northridge: Jerald G. Schutte.

- Scollins-Mantha, B. (2008). Cultivating social presence in the online learning classroom: A literature review with recommendations for practice. *International Journal of Instructional Technology ve Distance Learning*, 5(3), 1-15. Erişim adresi: http://itdl.org/Journal/Mar_08/article02.htm
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358>
- Shahzad, K., Hassan, W. ve Mahmood, N. (2018). Impact of demographic factors on consumer behavior towards green products in Pakistan. *Journal of Cleaner Production*, 171(1), 1128-1134. doi: 10.1016/j.jclepro.2017.10.167
- Shale, D. (1988). Concepts: Toward a reconceptualization of distance education. *American Journal of Distance Education*, 2(3), 25-35. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/08923648809526633>
- Shapiro, S. S. ve Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3), 591-611. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/2333709>
- Simonson, M. (2003). Distance education: Sizing the opportunity. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(4), 7-8. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview>
- Simonson, M., Schlosser, C. ve Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75. Erişim adresi: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/simons99.htm>
- Simonson, M., Zvacek, S. M. ve Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. Charlotte, United States: Information Age Publishing.
- Sledge, R., Vuk, J. ve Long, S. (2014). Dental hygiene students' perceptions of distance learning: do they change over time?. *The Journal of Dental Hygiene*, 88(1), 30-35. Erişim adresi: <https://jdh.adha.org/content/jdenthyg/88/1/30.full.pdf>

- Sun, A. ve Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research 140 review. *Journal of Information Technology Education*, 15(1), 157-190. Erişim adresi: <https://www.informingscience.org/Publications/3502>
- Swan, K. P., Richardson, J. C., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. ve Arbaugh, J. B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, 24(2), 1–12. Erişim adresi: https://www.e-mentor.edu.pl/_xml/wydania/24/543.pdf
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, USA: Pearson.
- Tartavulea, C. V., Albu, C. N., Albu, N., Dieaconescu, R. I. ve Petre, S. (2020). Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the COVID-19 pandemic. *Amfiteatru Economic*, 22(55), 920-936. doi:10.24818/EA/2020/55/920
- Tartavulea, C.V., Albu, C.N., Albu, N, Dieaconescu, R.I. ve Petre, S. (2020). Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the covid-19 pandemic. *Amfiteatru Economic*, 22(55), 920-936. doi:10.24818/EA/2020/55/920
- Taşçı, S. (2021) Evaluation of emergency distance language education: perspectives of elt students. *Nevehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 286-300. doi:10.30783/nevsosbilen.877657
- Tatar, N. ve Özkul, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri: Mersin Üniversitesi örneği. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 100-113. doi: 10.35675/befdergi.655628
- Thach, E. (1994). *Perceptions of distance education experts regarding the roles, outputs, and competencies needed in the field of distance education* (Unpublished doctoral dissertation), Texas A&M University, USA.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Verduin., J. R., Verduin, J. R. ve Clark, T. A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. New Jersey, USA: Jossey-Bass.
- Vrasidas, C. ve McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36. doi:10.1080/08923649909527033

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/08923649409526852>
- Wats, R. K. ve Wats, M. (2009). Developing soft skills in students. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 15(12), 1–10. Erişim adresi: <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v15i12/46032>
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142962>
- Wei, H. C. ve Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter?. *Distance Education*, 41(1), 48–69. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768>
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Williams, P. E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *The American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57. Erişim adresi: https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1701_4
- Xiao, J. (2017). Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research. *Distance Education*, 38(1), 123-135. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1298982>
- Yang, Z. (2020). Education ecosystem in the information era. Z. Yang (Ed.). *Education and mobilities* (ss. 335-337). Singapore: Springer.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Primary school teachers, primary school students and parents' views on distance education activities implemented during the Covid-19 isolation period. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 949-977. Erişim adresi: <https://turkishstudies.net/turkishstudies>
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (6.06.2020). <https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/yok-ten-sinavlara-iliskin-karar-aspx.aspx> adresinden erişilmiştir.

Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: A Delphi study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1-17. doi:10.19173/irrodl.v10i3.674



EKLER

EK 1: ANKET FORMU

Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine
Yönelik Görüşleri

Değerli Öğrenciler,

Bu anketi, Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğrencilerin Akademik Başarısına etkisine yönelik lisans öğrencilerinin görüşlerini belirlemekj amacıyla yapılacak olan bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır ve cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen anketteki maddeleri dikkatlice okuyarak size en uygun ifadeleri işaretleyiniz ve boş ifade bırakmamaya özen gösteriniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Bassam AL RYABI

SAÜ YL Öğrencisi

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

KADIN ☐ ERKEK ☐

2. Sınıfınız?

1.Sınıf ☐ 2.Sınıf ☐ 3.Sınıf ☐ 4.Sınıf ☐ 5.Sınıf ☐

3. Okuduğunuz bölüm hangi fakülteye bağlıdır:

- 1. Eğitim Fakültesi
- 2. Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi
- 3. Diş Hekimliği Fakültesi
- 4. Fen-Edebiyat Fakültesi
- 5. Hukuk Fakültesi
- 6. İlahiyat Fakültesi
- 7. İletişim Fakültesi
- 8. İşletme Fakültesi
- 9. Mühendislik Fakültesi
- 10. Sağlık Bilimleri Fakültesi
- 11. Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi
- 12. Siyasal Bilgiler Fakültesi
- 13. Tıp Fakültesi
- 14. Spor Bilimleri Fakültesi
- 15. Teknoloji Fakültesi
- 16. Turizm Fakültesi
- 17. Ziraat Fakültesi
- 18. Uygulamalı Bilimleri Fakültesi

BÖLÜM 2

Uzaktan eğitim sisteminde kullanılan materyallerin lisans öğrencilerin akademik başarılarına etkisine yönelik görüşler

	Madde İfadesi	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	1. Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin akademik başarıyı olumlu etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	2. Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bana yeni bilgiler ve deneyimler sağladığını inanıyorum.	()	()	()	()	()
	3. Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bilişsel ihtiyaçlarımı karşıladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	4. Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin bilgiye kolayca ulaşmamı sağladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	5. Uzaktan eğitimde kullanılan e-kitapların derslere uygun hazırlandığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	6. Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin çeşitliliği ilgimi çekiyor.	()	()	()	()	()
	7. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerin içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	8. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin derse katılımı artırdığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	9. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi geliştirdiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	10. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenmeyi daha etkili hale getirdiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	11. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme sürecini daha hızlı hale getirdiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	12. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı sağladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	13. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenme sürecinde zaman kazandırdığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	14. Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()

BÖLÜM 3

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin öğrencilerin akademik başarısını etkisine yönelik görüşler

	Madde İfadesi	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	1. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	2. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçları kullanırken sorunlarla karşılaşıyorum.	()	()	()	()	()
	3. Uzaktan eğitim sürecinde derslerimi takip etmek için uygun elektronik cihazlara sahibim.	()	()	()	()	()
	4. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemin ders esnasında öğretmenle etkileşimi arttırdığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	5. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların süresinin uygun olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	6. Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı ile ilgili sorun yaşamadım.	()	()	()	()	()
	7. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin sınavlarda kopya çekilmesine fırsat verdiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	8. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin eğitim sürecinin daha verimli hale getirdiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	9. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin eğitim sürecini sıkıcı ve etkisiz hale getirdiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	10. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan çevrimiçi sınavların geçerli ve güvenilir olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	11. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()

EK 2: ETİK KURUL BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.02.2022-105346



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-105346
Konu : 04/01 Bassam AL RYABI

10.02.2022

Sayın Bassam AL RYABI

İlgi : Bassam AL RYABI 12.01.2022 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 09.02.2022 tarihli ve 04 sayılı toplantısında alınan "01" nolu karar ile Bassam AL RYABI'nın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSF57F6K3S Pin Kodu :28952

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSF57F6K3S&eS=105346>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu

