

Yüksek Öğretimde Acil Eşzamanlı Çevrimiçi Öğretime İlişkin Öğrenci Deneyimleri

Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ*

Atf için:

Acar-Çiftçi, Y. (2022). Yüksek öğretimde acil eşzamanlı çevrimiçi öğretime ilişkin öğrenci deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 70-106. doi: 10.14689/enad.30.4

Öz. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin eş zamanlı çevrimiçi öğretime ilişkin deneyimlerini, beklentilerini ve önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışma nitel araştırma durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 24 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve belge inceleme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, MAXQDA nitel veri analiz programı aracılığıyla betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve diğer belgelerden elde edilen verilerle bütünleştirilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin cihazlara ve internete erişimde sorun yaşadıklarını, öğrenci ve öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma konusunda yetkin olmadıklarını, öğretim elemanlarının pedagojik alan bilgisine sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca bulgular, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan stratejilerin sınıf etkileşimine uygun olmaması nedeniyle web kameralarını açmadıklarını ve derslere katılmakta isteksiz olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler çevrimiçi sınavlarda kolaylıkla kopya çekeabilmekte ve öz düzenleme becerileri konusunda bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bulgular bağlamında "sorgulayıcı öğrenme topluluğu" çerçevesi, öz-düzenleyici öğrenme çerçevesi ve biçimlendirici ve özgün değerlendirme yaklaşımları ve önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kopya çekme, öz-düzenlemeli öğrenme, pedagojik içerik bilgisi, sınıfı etkileşim eksikliği, sorgulayıcı öğrenme topluluğu

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
10.12.2021

Düzeltilme Tarihi:

09.03.2022

Kabul Tarihi:

27.03.2022

Makale Türü

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

*  Sorumlu Yazar: İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Türkiye, yasemin.acarciftci@yeniyuzyl.edu.tr

Giriş

2019 yılının son aylarında ortaya çıkan Aralık 2019'da Covid-19 olarak isimlendirilen bir virüs, oldukça bulaşıcı doğası nedeniyle kısa sürede yayılmaya başlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), Mart 2020'de Covid-19'u küresel bir salgın olarak açıklamasının ardından, hemen hemen dünyadaki tüm ülkeler salgının yayılmasını yavaşlatmak amacıyla çeşitli önlemler almaya başlamışlardır. Bu önlemler kapsamında sosyal izolasyon, dünya genelinde birçok etkinliğin (kongreler, festivaller, kültür-sanat etkinlikleri, spor turnuvaları vb.) geçici olarak durdurulması, kısıtlanması veya iptal edilmesi, ulusal ve uluslararası uçuşların iptali, kısmen veya tamamen sokağa çıkma yasağı veya karantina ilanı gibi çeşitli önlemler yer almaktadır (Ivanova ve Craver, 2020). Ayrıca, dünyadaki çoğu hükümet Covid-19 salgınının yayılmasını kontrol altına almak amacıyla eğitim kurumlarını da geçici olarak kapatmak zorunda kalmıştır (UNESCO, 2020a). Dünya genelinde 1,5 milyardan fazla öğrenci Covid-19 salgını nedeniyle okul ve üniversite kapanışlarından etkilenmiştir (UNESCO, 2020b). Ülkeler bu etkiyi en aza indirebilmek için çeşitli çalışmalar başlatmıştır. Türkiye'de de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yükseköğrenim düzeyinde öğretimin kesintiye uğramaması için, kapanmalardan yaklaşık üç hafta sonra, hızla uzaktan eğitime geçilmesi yönünde kararlar almış ve bu kararlar hemen uygulamaya konulmuştur. Salgın sürecinin belirsizliği nedeniyle de hemen hemen tüm kurumlar bazı sağlık organizasyonlarının salgına ilişkin senaryolarını izlemeye başlamıştır.

CIDRAP (Center for Infectious Disease Research and Policy) tarafından 3 Nisan 2020'de yayınlanan "The future of the -19 pandemic: lessons learned from pandemic influenza" başlıklı raporda, salgının geleceği konusunda üç ayrı senaryo verilmektedir. Birbirinden farklı nitelikteki bu üç senaryodan elde edilen verilere göre; hangi senaryo gerçekleşirse gerçekleşsin, en azından 18-24 aylık Covid-19 aktivitesine tüm dünyanın hazırlıklı olması gerektiği ifade edilmektedir. Böyle bir olasılık, üniversitelerin yeniden en azından aralıklı olarak kapanma riskini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca salgından korunmanın gereklilikleri arasında yer alan "sosyal mesafe" nin korunması zorunluluğu, üniversitelerdeki mekân sorunu ve pek çok öğrencinin yurtlarda toplu olarak barınmasının yaratacağı sorunlar nedeniyle yüksek öğretimin; önceleri yüz yüze, teknoloji desteğiyle gerçekleştirilen öğretim modellerinden, teknoloji aracılığıyla gerçekleştirilen çevrimiçi öğretime ya da çevrimiçi öğretimi veya çevrimiçi öğretim ile yüz yüze öğretimin birleştirildiği melez (hibrit) öğretim modellerine doğru evrilmesine neden olabilir.

Genel olarak çevrimiçi öğretim, uygulanabilir bir öğrenme ve öğretme biçimi ve geleneksel öğretimin önemli bir tamamlayıcısı (Do, 2018; Yamagata-Lynch, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Ancak içinde bulunduğumuz koşullar bu tanıma neredeyse tümüyle ters yüz etmiştir. Çevrimiçi öğretim eşzamanlı çevrimiçi ve eşzamansız çevrimiçi olarak iki temel başlıkta yer almasına rağmen, kimi zaman bu iki biçimin bir arada yer aldığı, ya da her birinin ayrı ayrı ya da bu iki biçimin yüz yüze eğitimle bir arada yürütüldüğü melez uygulamalar da çevrimiçi öğretim kapsamında değerlendirilebilmektedir. Hrastinski (2008), eşzamansız çevrimiçi öğrenmeyi, e-posta

ve tartışma panoları gibi iletişim araçlarıyla kolaylaştırılan ve katılımcılar aynı anda çevrimiçi olmadıklarında bile öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iş ilişkilerini destekleyen çevrimiçi bir süreç olarak ifade etmekte ve eşzamanlı çevrimiçi öğrenmeyi ise, video konferans ve sohbet gibi iletişim ortamları tarafından desteklenen çevrimiçi bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmacılara göre; eşzamansız derslerle karşılaştırıldığında, eşzamanlı derslerin yaygınlaşmamasının nedeni, eşzamanlı derslerin yüksek maliyetler içermesi, bant genişliği sınırlamalarının olması, uygulamada karşılaşılan zorluklar, yetersiz araçlar ve zamanlama sorunları gibi çeşitli sınırlamalar içermesidir (Do, 2018). Ayrıca; çevrimiçi süreçlerde, eşzamansız derslerin esnekliği ve rahatlığının eşzamansız derslerin popülerliğine katkıda bulunması da (Chang, Hurst, McLean, 2015), eşzamansız çevrimiçi öğrenmenin yaygın biçimde kullanılmasına neden olmuştur (Do, 2018; Yamagata-Lynch, 2014). Ancak zamanla, eşzamansız çevrimiçi derslerle ilgili olarak yapılan uygulama ve araştırmalar, eşzamansız çevrimiçi derslerin öğrencilerin hissettikleri yalıtılmışlık duygusu, gecikmiş geri bildirim ve fiziksel iletişim eksikliği gibi kısıtlamalar içerdiğini ortaya koymuştur (Do, 2018). Araştırmalar eşzamanlı çevrimiçi derslerin, eşzamansız çevrimiçi derslere göre; anında geri bildirim, anlamın anında etkileşimli olarak açıklığa kavuşturulması, yüksek motivasyon, daha fazla katılım, daha büyük bir mevcudiyet duygusu ve mevcut olma ve katılım zorunluluğu gibi çeşitli avantajlar sağladığını göstermekte (Do, 2018; Martin ve Parker, 2014) ve eşzamanlı çevrimiçi öğretimin, öğrencilere hem yüz yüze hem de çevrimiçi derslerin sağladığı faydalardan aynı zamanda yararlanma olanağı sağladığını savunmaktadırlar (Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee ve Kenney, 2015; Do, 2018; Romero-Hall ve Vicentini, 2017).

Türkiye’de salgın sürecinin başlangıcında, uzaktan eğitim başlığı altında eşzamanlı çevrimiçi öğretim yaygın olarak kullanılan bir model olmuştur. Covid-19 küresel salgınının yaşandığı bu günlerde Türkiye’deki üniversitelerde öğrenciler neredeyse tüm dersleri, az olmakla birlikte uygulama içeren dersleri ve sınavlarını çevrimiçi olarak gerçekleştirilmişlerdir (YÖK, 2020). Bu süreçte; üniversiteler, eğitimciler ve öğrenciler, bahar döneminde derslerin zorunlu olarak çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle çevrimiçi öğretime ilişkin pek çok deneyime sahip olmuşlardır. Genel olarak, eksiksiz bir çevrimiçi ders, ayrıntılı bir ders planı tasarımı, ses ve video içerikleri gibi öğretim materyalleri kadar teknoloji destek ekipleri de gerektirmektedir. Ancak, Covid-19’un aniden ortaya çıkışı çoğu eğitmenin çevrimiçi öğretim deneyimi ve çevrimiçi pedagoji hakkında bilgi sahibi olmadan, çevrimiçi öğretim için önceden hazırlık yapmadan veya eğitim teknolojisi ekiplerinden yeterince destek almadan çevrimiçi öğretim ve ortaya çıkan bu yeni durumun zorluklarıyla karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. YÖK’e (2020) göre; yüz yüze derin bir öğrenme/öğretme deneyimine sahip eğitimciler, eşzamanlı çevrimiçi olarak katıldığı derslerin sunumunda, yüz yüze eğitimin pedagojik özellikleri ile çevrimiçi öğretimin pedagojik özelliklerinin farklı olması nedeniyle zorluklar yaşamaktadır.

Çevrimiçi öğretimin bir yüzünde üniversiteler ve eğitimciler yer alırken diğer yüzünde de öğrenciler bulunmaktadır. Covid-19 salgını günlerinde tıpkı eğitimciler gibi öğrenciler de çok hızlı bir şekilde eşzamanlı çevrimiçi öğretimle karşı karşıya

kalmışlardır. Bu çalışma ile eğitim sürecine katılan ve sürecin en önemli öğelerinden biri olan öğrencilerin çevrimiçi öğretime ilişkin deneyim, beklenti ve önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, önümüzdeki günlerde de büyük olasılıkla çevrimiçi olarak gerçekleştirilecek öğretimde, yapılması gereken öğretimsel düzenlemeler konusunda bilgi sağlayarak, çevrimiçi öğretimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin, eşzamanlı çevrimiçi eğitim ortamlarında kullandığı cihazlar ve internet kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. Öğrencilerin eşzamanlı çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrenme-öğretme sürecine ilişkin deneyimleri ve bu deneyimler temelinde önerileri nelerdir?
3. Öğrencilerin çevrimiçi yapılan sınavlara ilişkin deneyimleri ve bu deneyimler doğrultusunda önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Eğitim araştırmalarında da genel olarak süreç boyutu ele alınarak, süreç ve ilgili süreçte araştırma grubunun nasıl etkilendiği araştırılmaktadır. Araştırma soruları süreç ile ilgili olduğu zamanlarda durum çalışması kullanılmaktadır (Merriam,1998). Bu araştırmada belirli bir sürece ilişkin katılımcıların deneyimlerini ve fikirlerini daha iyi anlamak için (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1998), nitel araştırma desenlerinden (keşfedici) durum çalışması kullanılmıştır. Keşfedici durum çalışması gözlenen bir olgunun daha fazla incelenebilmesi için kapıyı açan çalışma olarak tanımlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda kullanılan soruların genel bir nitelik taşıdığı ve araştırmadan elde edilen verilerin daha derin bir çalışma ya da hipotezler üretebilmek için temel oluşturduğu ifade edilmektedir (Yin, 2014). Araştırmaya neden oluşturan gözlenen olgu, yüz yüze derslerle karşılaştırıldığında öğrencilerin, eşzamanlı çevrimiçi derslere katılımında gösterdikleri isteksizlik ve derslere devamlarında görülen eksikliklerdir. Bu durumun olası nedenlerini keşfetme amacıyla planlanan bu çalışma ile var olan problemlerin tanımlanması ve açıklanması amaçlanmıştır. Böylelikle var olan durumun nedenselliğine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sağlanacağı ve elde edilen sonuçların eğitim araştırmacılarına, yeni araştırmalara ve eğitimcilere uygulamaya yönelik bilgiler sunabileceği düşünülmüştür. Çalışmada iç içe geçmiş bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Tek bir durum, üç farklı analiz grubunda (önlisans, lisans ve yüksek lisans) incelenmiş ve bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir (Yin, 2014). Araştırmada çevrimiçi öğretim sürecine odaklanılmıştır, ancak küresel salgın nedeniyle çevrimiçi öğretime hazırlık yapılmadan çok hızlı bir şekilde geçilmesi ve verilerin sadece bu sürece ilişkin bilgiler içermesi, bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırma yaklaşımında katılımcılar, araştırma problemini en iyi şekilde ifade edecek kişiler arasından belirli bir amaca yönelik olarak seçilmektedir (Creswell, 2014). Bu araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 öğretim yılında hem yüz yüze hem de eşzamanlı çevrimiçi öğretime katılmış öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü tahmin etmede, nitel araştırma modelinin türü ve katılımcı düzeylerinin verilerin toplanmasında ve tutarlı veri doyumluğuna ulaşılmasında belirleyici olacağı belirtilmektedir (Marshall, Cardon, Poddar ve Fontenot, 2013). Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 24 öğrenci ile başlanmış, beklenen veri doyumluğuna ulaşılmaması halinde katılımcı sayısının artırılması (Cresswell, 2014) planlanmış, ancak beklenen veri doyumluğuna ulaşılması nedeniyle araştırma 24 öğrenci ile tamamlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği (McMillan ve Schumacher, 2006) kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemin kriterlerini, 2019 -2020 öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde üniversitede hem yüz yüze hem de eşzamanlı çevrimiçi dersler ile vize ve final sınavlarına katılmış olmak oluşturmaktadır. Bu ölçütün sağlanması durumunda, üniversitede ilk yılı olup, araştırmaya katılan bir öğrencinin bile, bu iki farklı öğretim ortamını karşılaştırıp, değerlendirebileceği varsayılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 12 ön lisans, 10 lisans ve 2 yüksek lisans öğrencisi olmak üzere 24 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan katılımcılardan, Ön Lisans öğrencileri "ÖL1, ÖL2, ÖL3,..” Lisans öğrencileri "L1, L2, L3... ve Yüksek Lisans öğrencileri "YL1, YL2,..” şeklinde kodlanmışlardır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
ÖL1	Kadın	2	L1	Kadın	3
ÖL2	Kadın	2	L2	Kadın	3
ÖL3	Erkek	2	L3	Erkek	3
ÖL4	Kadın	2	L4	Kadın	4
ÖL5	Erkek	2	L5	Kadın	4
ÖL6	Kadın	2	L6	Kadın	3
ÖL7	Erkek	2	L7	Kadın	4
ÖL8	Erkek	2	L8	Kadın	3
ÖL9	Kadın	2	L9	Erkek	3
ÖL10	Erkek	2	L10	Kadın	3
ÖL11	Kadın	2	YL1	Erkek	1
ÖL12	Kadın	2	YL2	Erkek	1

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmasının tasarımı ve yönetimi, bir çalışmanın birincil araştırma sorularına, kuramsal önermelerine verilerin toplanmasına, yorumlanmasına ve son analizine götüren her bir ilgili veri kaynağına hitap etmek için tasarlanmış, açıklayıcı veya tanımlayıcı bir yapı gerektiren mantıksal bir plan olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2018). Bu çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerden, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından akademik birimlere gönderilen e-postalarda yer alan videoları içeren arşiv kayıtlarından ve rektörlük tarafından akademik birimlere gönderilen e-postalarda yer alan belgelerden elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler birincil veri kaynağı olarak ele alınmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle araştırmacı tarafından genel olarak uzaktan eğitime ve özel olarak eşzamanlı çevrimiçi öğretime ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca eşzamanlı çevrimiçi öğretim sürecinde bir eğitmen olarak yer alan araştırmacının sürece ilişkin deneyimleri ve daha önce yurtiçi ve yurt dışında gerçekleştirdiği nitel araştırmalar sırasında kazandığı deneyimler hem görüşme sorularının oluşturulmasında hem de tüm araştırma sürecinde yol gösterici olmuştur. Taslak olarak oluşturulan görüşme soruları, araştırmacıdan ders alan ve araştırmacının pilot çalışma bölümüne katılmaya gönüllü iki öğrenciyle görüşme yapılarak test edilmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır hale getirilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde araştırmada yer alan katılımcıların öğrenim bilgileri, ikinci bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır. Araştırma sürecinde öğrencilere temel olarak aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Eşzamanlı çevrimiçi eğitim ortamlarında kullandığınız cihazlar ve internet kullanımına ilişkin deneyimleriniz nelerdir?
2. Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme-öğretme sürecine ilişkin deneyimleriniz nelerdir? Bu süreci siz tasarlıyor olsanız, neleri değiştirir, yerine neler koyardınız?
3. Çevrimiçi yapılan sınavlara ilişkin deneyimleriniz nelerdir? Sınavları siz tasarlıyor olsanız neleri değiştirir ve yerine neler koyardınız?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversite, İstanbul'da daha çok Sağlık Bilimleri alanında öğretim veren çeşitli bölüm, fakülte ve yüksekokullara sahip bir vakıf üniversitesidir. Verilerin toplanması aşamasında öncelikle üniversitenin "Etik Kurul" undan (Sayı: 2020/06-459) ve rektörlükten onay alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından üniversitenin tüm akademik birimlerine bu belgeler eklenerek yapılacak çalışma hakkında bilgi içeren e-posta gönderilmiş ve gönüllü öğrencilerin araştırmaya katılabilmeleri için yönlendirmeleri istenmiştir. Akademik birimler tarafından yönlendirilen araştırmaya katılmaya gönüllü 25 öğrenci ile telefon aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Bu görüşmeler sırasında tüm öğrencilere yapılacak çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Öğrencilerden 1'i yapılacak görüşmenin video kaydı








gerektirmesi nedeniyle, araştırmaya katılmaktan vazgeçtiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerle görüşmenin yapılacağı gün ve saat belirlenmiş ve görüşmeler, Microsoft Teams aracılığıyla çevrimiçi gerçekleştirilmiş, video kaydı alınmıştır. Araştırma öncesinde hazırlanmış olan “Aydınlatılmış Onam Formu” katılımcılar ile bir arada bulunulamaması nedeniyle katılımcılar tarafından imzalanamamıştır. Ancak, belirlenen gün ve saatte çevrimiçi olarak buluşan araştırmacının buluşma süreci video kaydı ile başlatılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden önce kendilerini tanıtmaları istenmiş ve aydınlatılmış onam formu açıklanmış, araştırma süreci hakkında yeniden bilgi verilmiş, bu koşullar altında araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları yeniden sorulmuştur. Öğrenciler araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını ifade ettikten sonra görüşmeler başlatılmıştır. Araştırmanın görüşme formu genel olarak 3 temel soru içermesine rağmen, her bir soruyu cevaplayan katılımcının sözünü ettiği deneyimlerin açık olmaması durumunda ayrıntılı bilgiye ulaşmak üzere ek sorular sorulmuş, ayrıntılara ulaşılmış, gerektiğinde söylediği sözlerin araştırmacının anladığı şekilde olup olmadığını teyit etmek amacıyla, araştırmacı tarafından katılımcının kullandığı sözler tekrarlanarak teyit alınmış, ya da araştırmacı tarafından anlamın yeniden düzenlenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın belge inceleme yoluyla veri toplanması aşamasında görüşmeler bittikten sonra Rektörlük ve Bilgi İşlem Daire Başkanlığı ile akademik birimler arasındaki uzaktan eğitimle ilgili elektronik yazışmalara e-posta kutularından ulaşılmış ve her bir yazışma kopyalanarak yeni bir Word belgesi açılarak yapıştırılmıştır. Bu belgeler araştırmanın analiz aşamasında incelenmek üzere dosyalanmıştır. Bir diğer veri kaynağı olan Bilgi İşlem Daire başkanlığı tarafından çevrimiçi öğretim sürecinde, eğitmenlere ve öğrencilere destek olmak amacıyla oluşturulan videolardır. Bu videolar, analiz aşamasında incelenmek üzere, ileti kutusundan indirilmiş ve bu videoları içeren ayrı bir klasör oluşturulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Microsoft Teams üzerinden video kaydı ile yapılan bölümü, 17/06/2020 tarihinde başlatılıp, 17/08/2020 tarihinde sonlandırılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin süresi 37 dakika ile 79 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Görüşmelerde ortalama olarak harcanan zaman 54 dakikadır. Görüşmelerin sonlandırıldığı tarihten sonra, görüşmelerin kaydı tek tek izlenip, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki görüşmeler MAXQDA 2020 nitel veri analizi programında yazıya dökülmüş, betimsel analiz sürecine hazırlanmış ve aynı programda analiz edilmiştir. Ayrıca bu süreçte Rektörlük ve Bilgi İşlem Daire Başkanlığı ile akademik birimler arasındaki uzaktan eğitimle ilgili elektronik yazışmalar ve Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından çevrimiçi öğretim sürecinde, eğitmenlere ve öğrencilere destek olmak amacıyla oluşturulan videolar incelenmiş ve ilgili bilgiler birleştirilmiştir. Temalar araştırma soruları bağlamında oluşturulmuş olduğundan, temalara ilişkin kodlar çözümlenerek araştırma amacına uygun bir biçimde yorumlanmıştır. Araştırma bulgularında sunulan görseller, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Veri Görselleştirmede Kullanılan Görseller

	Tema	Kategorilerin oluşturduğu anlamlı bütün		Kategori, kod veya alt kodlar arasında (güçlü) birlikte oluşma ve/veya çakışmalar
	Kategori (farklı renklerde)	Kodların bir araya gelerek oluşturdukları anlamlı yapılar		Kategori, kod veya alt kodlar arasındaki (zayıf) birlikte oluşma ve/veya çakışmalar
	Kod (farklı renklerde)	Alt kodların birleşmesiyle oluşan anlamlı yapılar		Ana konu ile temalaarasındaki bağlantı
	Alt Kod	Kodları oluşturan alt kodlar		

*Kategori ve kodlarda kullanılan farklı renkler, farklı kategori ve kodları görselleştirmek amacıyla kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

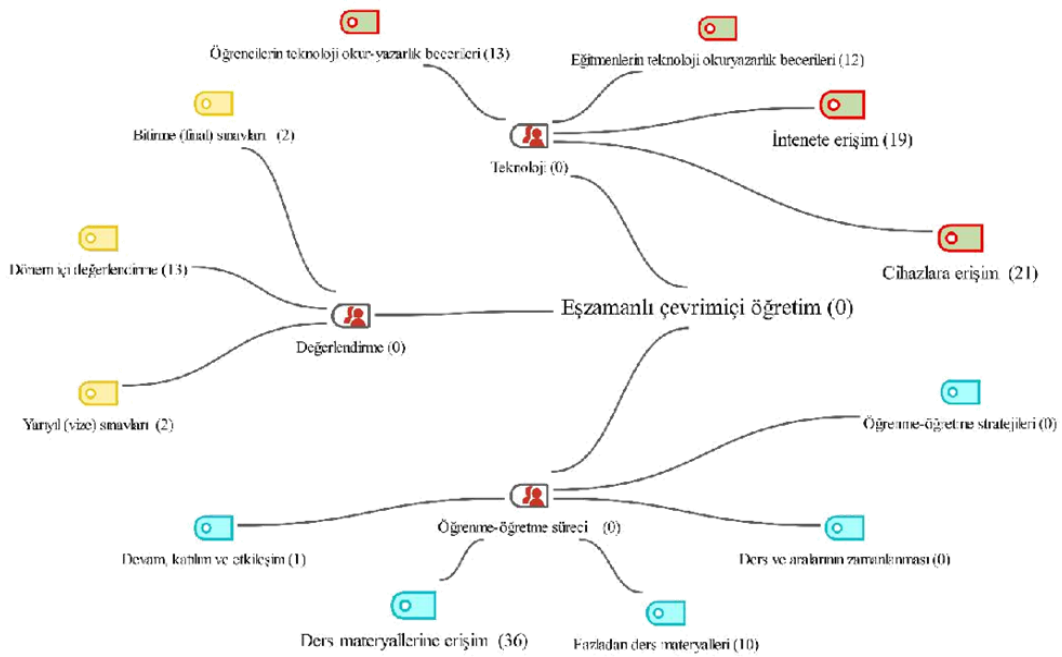
Sonuçların geçerliliği ve güvenilirliği, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. Nitel araştırmacılar açısından güvenilirlik sorgusu basitçe "Bulgulara güvenilebilir mi?" sorusunu ortaya çıkarmaktadır (Korstjens ve Moser, 2018; Lincoln ve Guba, 1985). Onlara göre; güvenilirliğin birkaç tanımı ve kriteri vardır ancak en iyi bilinen kriterler, Lincoln ve Guba tarafından tanımlanan inanılabilirlik, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirliktir (Korstjens ve Moser, 2018). Bir araştırmada bulguların güvenilirliğini kontrol etmek için bu stratejilerin bir ya da daha fazlasının kullanılması önerilmektedir. Bu araştırmada inanılabilirliği sağlamak amacıyla katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtmayı yansıtmadığını sorulmasıyla gerçekleştirilen katılımcı teyidi kullanılmıştır. Bu amaçla öğrencilerle görüşme sırasında gereğinde hem öğrencinin soruyu doğru anlayıp anlamadığı, hem de verilen cevabın araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit etmek amacıyla, sorular ve cevaplar tekrarlanmış ve anlam açık hale getirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). İnanılabilirliği sağlamak üzere kullanılan tekniklerden bir diğeri de iki ya da daha fazla veri toplama yöntemini içeren çeşitlemedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada, yöntem çeşitleme tekniği kullanılmış (Lincoln ve Guba, 1985) ve görüşmelerin yanı sıra, Rektörlük ve Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından öğrencilere ve öğretmenlere gönderilen belgeler ve videolar incelenmiştir. Güvenirliği sağlamak üzere kullanılan tekniklerden bir diğeri de aktarılabirliktir. Aktarılabirliği sağlamak için okuyucunun, bulguları kendi ortamına aktarılıp aktarılamayacağını değerlendirmesini sağlamak amacıyla katılımcıların ve araştırma sürecinin "yoğun bir tanımını" yapılmıştır (Korstjens ve Moser, 2018; Lincoln ve Guba, 1985). Bunlara ek olarak; veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş verilerden alıntılar yapılmıştır. (Johnson ve Christensen, 2014). Kodların hangi öğrencilerin ya da kaç öğrencinin ifadelerine dayandığı, kod matris tarayıcı tabloları, kod ağları şekilleri ve şekillerde gösterilen kod sıklığı ile sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen kodlanmış veriler sınıflandırılmalarının ardından, belirlenen üç temaya göre tablo ve şekiller halinde sunulmuştur. Bulguların yorumlanmasında, durum çalışmasının bir gereği olan diğer veri kaynaklarındaki (e-postalar ve videolar) veriler incelenmiş ve birincil veri kaynakları olan görüşme soruları ile karşılaştırılmış ve bulgulara eklenmiştir. Eşzamanlı çevrimiçi öğretimle ilişkin öğrenci deneyimleri başlıklı araştırmanın birincil veri kaynakları olan yarı- yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular temelinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan, tema, kategori, kod ve alt kodların birlikte oluşumu, MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli (Kod Birlikte Oluşumu) Şekil 1’te verilmiştir.

Şekil 1.

Eşzamanlı çevrimiçi öğretime ilişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli (Kod Birlikte Oluşumu)



Öğrencilerin Teknolojiye İlişkin Deneyimleri

Teknoloji teması “cihazlara erişim”, “internete erişim”, “öğrencilerin teknoloji kullanım becerileri” ve “eğitmenlerin teknoloji kullanım becerileri” olmak üzere dört kategoriye içermektedir. Tablo 3’te, Teknoloji temasına ilişkin Kod Matris Tarayıcısı yer almaktadır.

Tablo 3’ incelendiğinde, her bir kategoride yer alan kodların oluşumunda, farklı öğretim düzeyindeki öğrencilerin nasıl bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Şekil 2’de Kod Birlikte Oluşma Modeli (Çakışan Kodlar) gösterilmektedir.

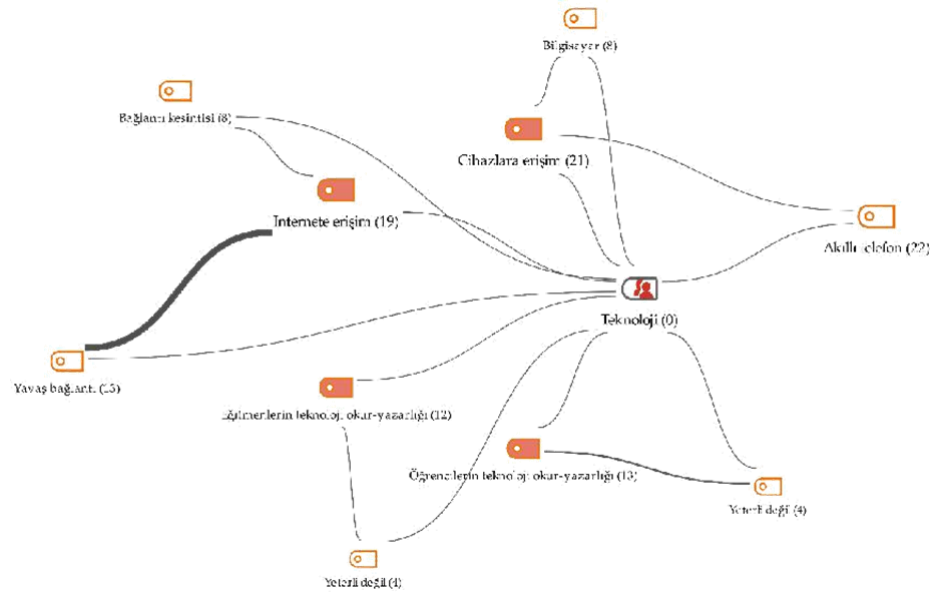
Tablo 3.

Teknoloji Temasına İlişkin Kod Matrisi Tarayıcısı Görüntüsü

İd Sistemi	ÖL5	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	ÖL1	ÖL2	ÖL3	ÖL4	ÖL6	ÖL7	ÖL8	ÖL9	ÖL10	ÖL11	ÖL12	YL1	YL2	
Egzamanlı çevrimiçi öğretim																									
Teknoloji																									
Öğrencilerin teknoloji okur-yazarlığı																									
Yeterli değil																									
Eğitmenlerin teknoloji okur-yazarlığı																									
Yeterli değil																									
İnternete erişim																									
Yavaş bağlantı																									
Bağlantı kesintisi																									
Cihazlara erişim																									
Bilgisayar																									
Akıllı telefon																									

Şekil 2.

Teknoloji Teması, Kod Birlikte Oluşma Modeli (Çakışan Kodlar)



Cihazlara erişim

Araştırma sonuçları, öğrencilerin (21 öğrenci) eşzamanlı çevrimiçi öğretim sırasında kullandıkları cihazlara (telefon, bilgisayar) erişim konusunda sorun yaşamadıklarını ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere ve sınavlara akıllı telefonlarıyla katıldığını göstermektedir. Sekiz öğrenci ise, telefonları ile dönüşümlü olarak kişisel bilgisayarlarını da kullandıklarını belirtmişlerdir. Cihazlara erişim konusunda kısa süreli sorun yaşayan 3 öğrenci ise; bu sorunların kişisel bilgisayarlarını, -kısa süre içinde geri döneceklerini düşünmeleri nedeniyle- yurtlarda bırakmaları, aynı anda evde birden fazla öğrenci olması ve evde yeterli sayıda bilgisayarın olmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, Covid-19 tedbirleri nedeniyle internet kafelerin kapalı olması kadar, 20 yaş altında olmaları nedeniyle dışarı

çıkamamalarının da bilgisayar ve yazıcıya erişim konusunda sorun yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu bir öğrenci; “Teknik olarak çok sıkıntı yaşadım, iki haftalığına yurttan ayrıldım, bilgisayarımı falan yurttan bırakmıştım, internet kafeler kapalıydı, ders notlarımız sisteme yüklenmişti ama yazıcım yoktu, onları basamadım, biliyorsunuz 20 yaşın altında olunca Kovid nedeniyle [Kovid-19, tedbirleri] dışarıda çıkamadık” (ÖL12) cümleleriyle ifade ederken, diğer bir öğrenci cihazlara erişim konusundaki deneyimini; “Kızımın ve benim aynı anda dersimiz oluyor, kızım bilgisayarını yurttan bırakmıştı, [...] çünkü hemen geri döneceğini sanıyordu, ben mecburen telefonda izlemeye çalıştım dersleri” (ÖL4) cümleleriyle paylaşmıştır. Araştırmaya katılan bir diğer öğrenci ise, bilgisayar ve yazıcıya erişim konusunda yaşadığı sıkıntılardan bahsettikten sonra, “Burası özel üniversite, madem uzaktan eğitim yapılmak zorunda o zaman bize bilgisayar vermeleri gerekir” (YL1) diyerek, kendi çözüm önerisini sunmuştur.

İnternete erişim

Araştırmaya katılan öğrenciler, genel olarak internetin yavaş olması (13 öğrenci), internet bağlantısında kesintiler (8 öğrenci) olması nedeniyle hem dersleri izlemekte hem de sınavlarda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Özellikle bahar dönemi vize sınavlarında (her bir dersin sınavı beş saatlik zaman dilimine yayılmış olmasına rağmen) teknoloji kaynaklı sorunlar yaşadıklarını söylemiştir. Sorunlardan ilki Türkiye’deki genel internet altyapısıyla ilişkiyken, ikincisi üniversitenin altyapısıyla ilişkilidir. Çevrimiçi sınavlarda teknolojiye ilişkin yaşanan sorunları önlemek amacıyla üniversitenin teknolojik altyapısı güçlendirilmiştir. Rektörlük sorunun çözüldüğüne ilişkin bilgiyi e-posta aracılığıyla tüm akademik birimlere iletmıştır. Bu durumu bir öğrenci; “Vizelerde çok sorun oldu, sistem dondu, Allahtan mazeret sınavı yapıldı, [...] final sınavlarında sorun yoktu” (ÖL12) cümleleriyle bir başka öğrenci ise; “Dersi çoğunlukla telefonda izledim, fakat internet nedeniyle donmalar oluyordu, sonra sıkılıyorsunuz, kapatıyorsunuz” (L10) sözleriyle ifade etmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, internete erişim ile yavaş bağlantı arasında görülen çakışmanın da bu durumu desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin teknoloji kullanım becerileri

Araştırmaya katılan öğrencilerden 13’ünün öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerinden söz ettiği, ancak bu öğrencilerden sadece 4’ünün öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerinin yeterli olmadığını söylediği görülmektedir. Öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerinden söz eden öğrenciler, genel olarak derslere sadece izleyici olarak katılmaları nedeniyle açma-kapama, dersi dinleme şeklinde eylemlerde bulduklarını bu nedenle genel olarak sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Ancak 4 öğrenci, derslerde sunum yapmaları gerektiğini ve sunum yapan öğrencilerin sunumu sisteme yüklemekle ilgili sorun yaşadığını, bu nedenle slaytları göremediklerini söylemişlerdir. Ön lisans düzeyinde öğrenim gören bir öğrenci bu konu ile ilgili deneyimini aşağıdaki cümlelerle paylaşmıştır. “Arkadaşlar sunum yapacaktı, slaytları sisteme yükleyemediler, slayt olmadan sadece anlattılar, slayt da olmayınca dersi hiç

dinlemek istemiyorsunuz. [...] bence bize bunun nasıl yapılacağını okulun[üniversite] bize öğretmesi lazım" (L5).

Eğitmenlerin teknoloji kullanım becerileri

Araştırmaya katılan 24 öğrenciden 12'si öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinden söz ettiği, genel olarak öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin sorunlar yaşamadıklarından söz etmişlerdir. Ancak bazı eğitimcilerin, teknoloji kullanımı ile ilgili sorunlar yaşadığını ve öğrencilerin bunu fark ederek, derse katılmadıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir. "Çok deneyimli saygı duyduğumuz bir hocamız vardı, ama teknoloji ile arası çok iyi değildi. Dersine katılım azdı o nedenle, o hocanın dersine yüz yüze eğitimde herkes girerdi ama online eğitimde sadece 3- 5 kişi vardı. Bu hocanın teknoloji ile ilgili eksikliğini fark eden öğrenciler, mesela hoca soru sorduğunda mikrofonlarını açıp cevap vermiyorlardı, mikrofonumda problem var diye yazıyorlardı, ama başka derste mikrofonunu kullanıyorlardı. Ama çoğu hocamız teknolojiye hakimdi, onların dersinde sorun yaşamadık." (L4).

Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Deneyimleri

Öğrenme-Öğretme süreci temasını; "Öğrenme -öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve stratejiler", "Ders ve araların süre düzeni", "Fazladan ders konusu", "Ders materyallerine erişim" ve "Derslere devam, katılım ve etkileşim", kategorileri oluşturmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4.

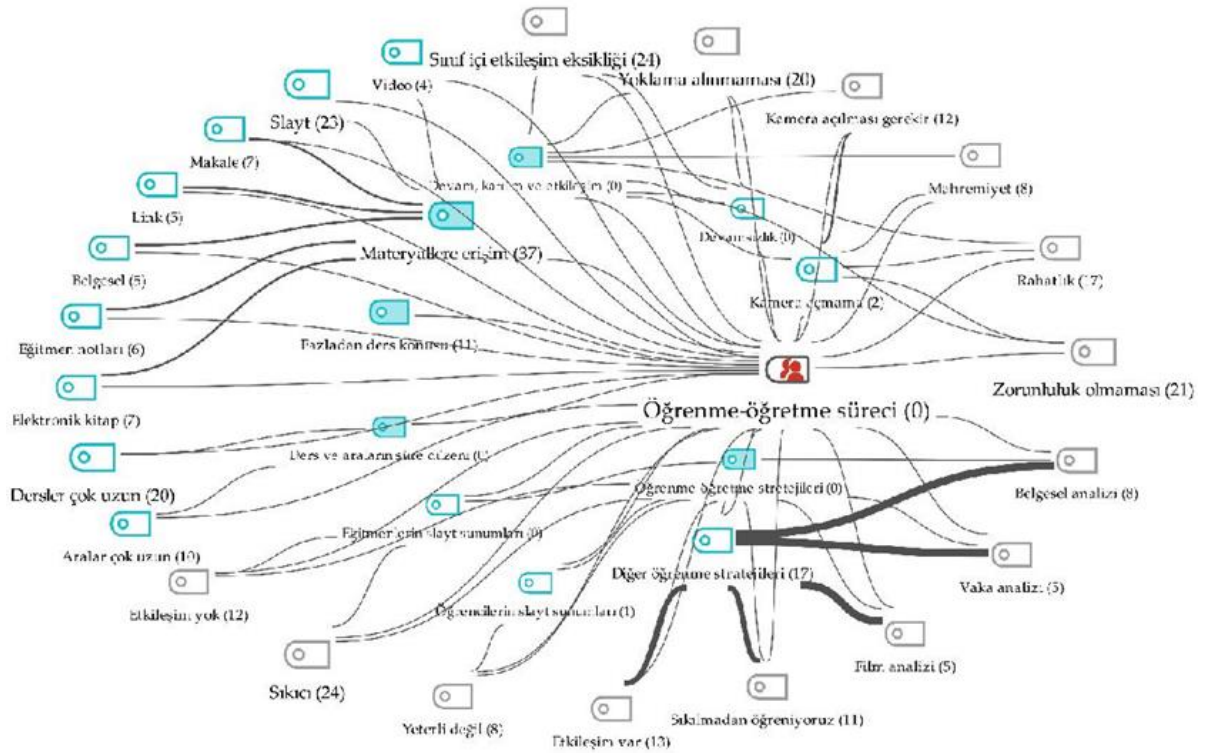
Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Kod Matris Tarayıcısı Görüntüsü

Sistemi	ÖL5	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	ÖL1	ÖL2	ÖL3	ÖL4	ÖL6	ÖL7	ÖL8	ÖL9	ÖL10	ÖL11	ÖL12	YL1	YL2	
Öğrenme-öğretme süreci																									
Öğrenme-öğretme stratejileri																									
Diğer öğrenme stratejileri																									
Belgesel analizi																									
Vaka analizi																									
Film analizi																									
Yararlı																									
Etkileşim var																									
Öğrencilerin slaytla sunumları																									
Yeterli değil																									
Eğitmenlerin slaytla sunumları																									
Sıkıcı																									
Etkileşim yok																									
Ders ve araların süre düzeni																									
Aralar çok uzun																									
Dersler çok uzun																									
Fazladan ders konusu																									
Materyallere erişim																									
Elektronik kitap																									
Eğitmen notları																									
Belgesel																									
Link																									
Makale																									
Slayt																									
Video																									
Devam, katılım ve etkileşim																									
Devamsızlık																									
Sınıf içi etkileşim eksikliği																									
Yoklama alınmaması																									
Kamera açmama																									
Kamera açık olmalı																									
Mahremiyet																									
Rahatlık																									
Zorunluluk olmaması																									

Şekil 3' de "Öğrenme-Öğretme Süreci" temasını oluşturan, kategori, kod ve alt kodların birlikte oluşma modeli (çakışan kodlar) yer almaktadır.

Şekil 3.

Öğrenme-Öğretme Süreci, Kod Birlikte Oluşma Modeli (Çakışan Kodlar)



Ders materyallerine erişim

Araştırmaya katılan her öğrenim düzeyinden öğrenciler, ders materyallerine erişim konusunda genellikle hiçbir olumsuzlukla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Ders materyalleri ile ilgili olarak, üniversite yönetimi akademik birimlere gönderdiği yazılar ile ders materyallerinin sisteme yüklenmesi için gerekli hazırlıkların yapılmasını, 19 Mart 2020 tarihinde ve 25 Mart 2020 tarihine kadar ders materyallerinin sisteme yüklenmesine ilişkin olarak da 20 Mart 2020 tarihinde, tüm birimlerden istemiştir. Araştırmaya katılan tüm eğitim düzeyindeki öğrenciler, eşzamanlı çevrimiçi eğitime başladıklarında tüm ders materyallerinin sisteme yüklenmiş olduğunu ifade etmiştir. Ön lisans düzeyinden bir öğrenci bu konuya ilişkin görüşünü; "Bizim bu dönem 7 dersimiz vardı, derslerde kullanacağımız her şey sisteme yüklenmişti, sadece bir hocanın kullandığı kitap herkeste yoktu". "[...] Çünkü kitabın baskısı yoktu, bir tek o derste bazen sorun oldu, ama kitabı olan arkadaşlardan istedik, onlar da fotoğrafını çekerek gönderdiler, büyük problem olmadı." (ÖL6) şeklinde ifade etmektedir. Şekil 3 incelendiğinde; "Ders materyallerine erişim" kategorinde yer alan materyal türlerinden derslerde en çok slayt (23 öğrenci) kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında

öğrenciler; elektronik kitap (7 öğrenci), eğitim notları, (6 öğrenci), çeşitli makaleler (7 öğrenci), ders konularıyla ilgili link paylaşımları (5 öğrenci), videolar (4 öğrenci) ya da belgeseller (5 öğrenci) olduğunu ve ayrıca yüz yüze eğitim sırasında aldıkları kitapların uzaktan eğitim sürecinde de kullandıkları ders materyali olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bu kategoriyi oluşturan kodlara ilişkin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir. “Bir hocamız hariç, diğer hocaların slaytları vardı. [...] O hoca elektronik birkaç kitap yüklemişti ders malzemesi olarak, bir de her dersinde dersin konusuna göre, 2-3 dakikalık videolar da vardı.” (ÖL2). “Hocalarımız eğer derslerinde örneğin bir film, belgesel analizi yapacaksa bir hafta önceki derste bu film ya da belgeselin ne olduğunu bize söylüyorlardı. Biz de onu bulup izliyorduk. “[.....] Evet kolaylıkla ulaşabiliyorduk hepsine.” (L8). “Ders notları önceden yüklenmişti sisteme “[...] Ders notları, slaytlar, çeşitli makaleler, materyallere ulaşabileceğimiz çeşitli linkler.” (YL2).

Fazladan ders konusu

Öğrenme-öğretme süreci temasını oluşturan kategorilerden biri de “fazladan ders konusu”dur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında, ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören toplam 11 öğrenci, izlencelerinde yer alan konulardan daha fazla ders konusuna ilişkin ders materyallerinin sisteme yüklendiğini belirtmiştir. Örneğin, lisans düzeyinden bir öğrenci bu durumu aşağıdaki sözlerle ifade ederken, “Evdeyiz diye çok konu verildi, çalışabileceğimizi düşünüyorlar evdeyiz diye, 20 yaşın altındayım dışarı çıkamıyorum halbuki, notlar önceden sisteme yüklenmişti ama o kadar çok ders ve ders notu vardı ki, izlencede olmayan konular vardı. Her hafta çok konu anlatıldı, bilgi yüklemesi gibi oldu. Derlerde çok bilgi verildiği için hocaya çok hızlı gittiğini söylüyorduk ama gençler evdesiniz çok vaktiniz var, çalışabilirsiniz diyorlardı” (L7). Aynı durumu, ön lisans düzeyinde bir öğrenci aşağıdaki şekilde ifade etmiştir. “İzlencede olmayan konular da eklenmişti, [...] Ders notları vardı ama fazlaydı bence” (ÖL2).

Ders ve araların süre düzeni

Şekil 3 incelendiğinde, bu kategoriyi oluşturan kodların; “ders süreleri uzun” ve “ders araları uzun” kodlarından oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 20’si ders sürelerinin uzun ve bu 20 öğrenciden 10’u ders aralarının da uzun olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ders ve ders aralarında verilen sürelerle ilgili paylaşımlarında, yüz yüze eğitim sırasında örneğin üç ders saatini içeren bir dersleri var ise bunu genellikle iki blok ders halinde ve bir uzun ara şeklinde sınıfın ortak kararı ile düzenlediklerini, böyle bir düzenlemenin sorun oluşturmadığını ifade ederken, çevrimiçi öğretimde bunun sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Lisans düzeyinden bir öğrenci, bu düşüncesini “Ders süresi aşılmamalı. Bir başlıyoruz bir buçuk saat ders dinliyoruz. Bu kadar derste olmak çok sıkıcı.”, [...] Okuldaki gibi olmalı mesela, 50 dakika ders 10 dakika ara gibi. Ara uzun verilince dersten kopuyoruz, [...]” Yarım saat ara oluyor, blok ders yapılmamalı” (L7), cümleleriyle ifade ederken, ön lisans düzeyinden bir diğer öğrenci

ise; "Ders süreleri belki daha az tutulabilirdi, bir buçuk saat hoca dinlenmiyor" (ÖL9) cümlesiyle ifade etmektedir. Öğrenciler genel olarak, ders sürelerinin özellikle teorik derslerde uzun olmasının dikkatlerini dağıttığını, derslerde sıkıldıklarını, araların uzun olmasının ise yeniden derse dönme isteklerini azalttığını ve derse odaklanmakta zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler ders süresinin genel olarak 40-45 dakika ve dersler arasındaki sürenin 10-15 dakika olarak düzenlenmesini önermişlerdir. Ön lisans düzeyinde bir öğrenci ise diğer öğrencilerden farklı olarak, ders ve ara süreleri konusundaki görüşünü aşağıdaki sözlerle açıklamıştır. "Ders süresinin çok uzun olmaması lazım, aralar uzun verildiğinde derslerden kopuyoruz. 20 dakika ders, 5 dakika ara şeklinde düzenlenebilir" (ÖL2).

Derslere devam, katılım ve etkileşim

Öğrenme- öğretme süreci temasının bir diğer kategorisi de "derslere devam, katılım ve etkileşim" dir. Şekil 3 incelendiğinde "Derslere devam etmeme/devamsızlık" kodunun, "yoklama alınmaması" (20 öğrenci) ve "sınıf içi etkileşim eksikliği" (24 öğrenci) alt kodlarından oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden biri, "Yoklamanın alınmaması derse katılımı engelledi bence. 40 kişilik sınıfta 10-15 kişi dinledik dersi, bu vizeden sonra daha da azaldı. Yoklama alacağım diyen hocanın dersine herkes daha çok girmeye gayret etti." (L7) şeklinde ifade ederken, bir başka öğrenci; "Yoklama olmadığında derse katılım az oluyor, derse katılım nota eklenmeliydi bence, bunu İngilizce de [İngilizce dersinde] yaptılar nota etkisi %20 idi. Bu derse katılımda etkili oldu." (ÖL7) sözleriyle yoklamanın alınması gerekliliğinden ve yoklamanın değerlendirmeye katılmasının derse devamı artıracığını düşüncesinden söz etmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler, "sınıf içi etkileşimin olmaması" nı derslerde kullanılan öğretim yöntem ve stratejileri ile ilgili olduğu kadar, kameralarını açma zorunluluğunun olmaması ile de ilişkilendirmiştir. Öğrenciler bu konuya ilişkin görüşlerini, "Çoğu dersler slayt ve anlatımla yapıldı, derslerde etkileşim azdı." (L7), "Teorik derslere katılmadım diyebilirim, hoca anlatıyor sadece, gerçekten çok sıkıcı." (ÖL2). "Arkadaşlar kamerayı kapatıyorlardı genellikle, pek etkileşim olmuyordu, 70 kişilik sınıftan 6-7 kişi derse katılıyordu, çoğu bilgisayarını açıp geri yatıyorlardı" (ÖL7), "En başında kameraların açık olması ile ilgili kural konulsa çok iyi olurdu. Kamera açık olmayınca genellikle başka şeylerle uğraştık. Kameraların kapatılmaması için düzenleme yapılması uygun olur. Bu sınıf içi iletişimde sorun oluşturuyor. Ders saati dışında bir araya gelsek çok iyi olurdu, iletişimi artırmak için bu gerekliydi diye düşünüyorum." (ÖL6) sözleriyle aktarmışlardır.

Şekil 3 incelendiğinde derse devam katılım ve etkileşim kategorisini oluşturan kodlardan biri "kamera açmama" kodudur. Bu kod; "kamera açma zorunluluğunun olmaması" (21 öğrenci), "rahatlık" (17 öğrenci), "mahremiyet" (8 öğrenci), "kameraların açık olması gerekir" (12 öğrenci) alt kodlarından oluşmaktadır. Öğrenciler genellikle yoklama alınmasa bile dersler sırasında bilgisayarlarını veya telefonlarını açtıklarını söylemişlerdir. Eğitimci tarafından bakıldığında derse devam ediyor gibi görünen öğrenciler, dersler sırasında kameralarını kapattıklarını ve çoğunlukla başka şeylerle uğraştıklarını, derslere katılmadıkları belirtmişlerdir. Bu

konuya ilişkin görüşlerini, bir öğrenci “Kamera açma zorunluluğu olmadığı için kameraları açmıyorduk, bir süre sonra hocalar da açmadılar, kamera açık olmayınca hocanın sorusuna da cevap vermek istemiyoruz. Hocalar kamerayı kapatabilirsiniz dedi, ama bu bana göre çok sıkıcı, herkesin yüzünü görmemiz gerekli, öğrencilerin zorunlu olarak kamera ve mikrofonu açmaları gerektiğini düşünüyorum. Kamera açık olmayınca da genellikle başka şeylerle uğraştık. Son zamanlardaysa hiç kimse açmıyordu. Yatakta yatarak dinliyorduk. Bence kamera açma zorunluluğu olsa derse hazır olurduk” (L3) cümleleriyle ifade etmiştir. Öğrencilerin kamera açma zorunluluğunun olmaması yanında ayrıca kameralarını kapatmalarını derslerin erken saatlerde olması “mahremiyet” ve “rahatlık” ile ilişkilendirdikleri de görülmektedir. Bu durumu lisans düzeyindeki bir öğrenci, “Derslerin sabah erken saatlerde olması nedeniyle kameramı kapattım, sizin sınıfta bir imajınız var, sabah evdesiniz erken kalkmamışsınız makyajınız yok, çoğu zaman yataktasınız, açmak istemiyorsunuz kamerayı.” (L1) şeklinde ifade ederken, ön lisans düzeyinden bir öğrenci ise erken saatlerdeki derslere katılımındaki engeli, “Biliyorsunuz Kovid [Covid- 19]nedeniyle herkes evde, geç yatıyoruz, ders erken olunca kalkamıyoruz, yataktan telefonu açıp dinlemeye çalışıyoruz, sabah sabah kimsenin bizi görmesini istemiyoruz” (ÖL1) biçiminde ifade ederek kamera kapatma nedenlerini, derslerin sabah erken saatlerde olması nedeniyle, bu saatlerde yapılan dersler için, kişisel bakım ve hazırlıklarını yapamamakla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu durumu lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden biri aşağıdaki şekilde ifade etmektedir. “Öğrenciler kameralarını rahatlık açısından kapatıyorlar. Bazı derslerimiz çok erken saatlerde oluyordu, bazılarımız dersi yataktan izliyorduk. Bazen herkesin görmesine müsait olmayan ortamlarda oluyorduk” (L3). “Kameraların açık olması gerekir” alt kodunun 12 kez tekrarlandığı görülmektedir. Lisans düzeyinden bir öğrenci bu durumu, “Sınıfta 20 kişiyiz, bence bu avantaj. Herkesin [eğitmen ve öğrencilerin] kameralarının açık olması lazım. Öğrenciler ilk başta bu zorunluluktan hoşlanmayabilirler ama yine de zorunlu olmalı bence.” (L6) şeklinde açıklayarak hem eğitmenlerin hem de öğrencilerin kamera açmalarının zorunlu olmasının gerekli olduğunu düşündüğünü söylemektedir. Yüksek lisans düzeyindeki öğrenci ise; “Derslere hiç katılmadım diyebilirim. Hocanın anlattığı konuyu internette araştırarak öğrenmeyi tercih ediyorum, [...] çünkü, hocayı dinlemek sıkıcı” (YL2) sözleriyle öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve stratejilere dikkat çekmektedir.

Öğrenme-öğretme yöntem ve stratejileri

Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan “öğrenme öğretme yöntem ve stratejileri” kategorisi, “eğitmen sunumları”, “öğrenci sunumları” ve “diğer öğrenme stratejileri” kodlarından oluşmaktadır (Şekil 3). Araştırmanın sonuçları, eğitmenlerin yaptığı sunumlarda, sadece anlatım, slayt eşliğinde anlatım ve tahtada anlatım gibi sunum türlerinin kullanıldığını göstermektedir. Eğitmenlerin sadece anlatım yaptığı derse ilişkin öğrencilerden birinin deneyimini “Bir hocamız sadece anlatım yaptı, slayt da kullanmadı, bu derste çok sıkıldım.” (L4) şeklinde paylaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 23’ü, eğitmenlerin çoğunlukla slayt eşliğinde anlatım yaptıklarını, bir

eğitmenin ise, tahta kullanarak ders anlattıklarını söylemişlerdir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden biri, bu durumu; “Çoğu hocamız slaytla anlattı dersi. Bazı hocalarımız kendi notlarını ekrana yansıttılar, bir hocanın kendi evinde bir tahtası, bir de döner sandalyesi vardı, dönüyordu yazıyordu, sonra dönüp konuşuyordu, ders tahtaya yazmayı gerektiriyordu. Ayrıca pdf lerden yansıtan hocalar da vardı. Sadece dersi anlatan da” (L6) şeklinde ifade etmektedir. Öğrenme- öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve stratejiler arasında çoğunlukla “slaytla sunum” stratejisinin yer aldığı görülmektedir. Eğitmenler tarafından gerçekleştirilen sunumlardan slaytla sunum kodunu oluşturan alt kodlardan, “sıkıcı”nın 23 kez ve “etkileşim olmuyor” alt kodunun 12 kez tekrarlandığı görülmektedir (Şekil 3). Öğrenciler ayrıca, eğitmenlerin sunumlar sırasında kullandıkları slaytların biçimi, sunumu ve sınıf içi etkileşim hakkında deneyimlerini, “Bazı hocalar sadece slaytı sunuyor, sınıfta bir etkileşim olmuyor, sadece slaytı görüyoruz, öğrencilere soru sorulmuyor.” (L1), “Bazen slaytlarda tamamen yazı ve çok sayıda slayt oluyor ne önemli ne önemsiz anlayamıyoruz, hoca sadece anlatıyor. Bazı hocalar az slaytla, daha çok örneklerle anlatıyorlar. Bu hocaların slaytlarında da çok yazı olmuyor, daha iyi anlıyoruz, çok sıkılmıyoruz, bazı hocalar dersi anlatırken interaktif oluyorlar, soru soruyorlar, bu şekilde hem ders katılıyoruz hem de daha iyi öğreniyoruz. (ÖL4) ifadelerini kullanarak, eğitmenlerin sunumlarının biçimi ve niteliği, sunum sırasında kullanılan etkileşim stratejilerinin eksikliğine dikkat çekmektedirler. Eğitmenlerin kullandığı “diğer öğrenme stratejileri” kodunun altında yer alan alt kodlar, “film analizi” (5 öğrenci), belgesel analizi (8 öğrenci) ve “vaka çalışmaları” (5 öğrenci) dir. Öğrenme ve öğretmede kullanılan bu stratejiler için öğrenciler, “etkileşim var” (13 öğrenci) ve “sıkılmadan öğreniyoruz” (11 öğrenci) ifadelerini kullanmışlardır. Bu derslerdeki etkileşim ve öğrenme deneyimlerini aşağıdaki cümlelerle ifade öğrenciler; “Hocalarımız eğer derslerinde örneğin bir film, belgesel analizi yapacaksa bir hafta önceki derste bu film ya da belgeselin ne olduğunu bize söylüyorlardı. Biz de onu bulup izliyorduk. Bu dersler çok verimliydi bence, neredeyse herkes katılıyordu bu derslere.” (L2). “Vaka çalışmaları yaptığımız derslerde etkileşim çok iyiydi, çok iyi öğreniyorduk, [...] vaka senaryosunu ya önceden gönderiyordu ya da derste sunuyordu, onun üzerine çalışıyorduk” (L6), Öğrenciler ayrıca, bu stratejilerin derslere katılımı ve sınıf içi etkileşimi olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları, dersleri daha eğlenceli ve verimli yapmak için, çeşitli bilgisayar oyunlarının kullanılabilceğini söylemişlerdir. Lisans düzeyinden bir öğrenci bu önerisini, “Derslerin öğretimi için oyun hazırlansa, biz oyunları seviyoruz, bazı uygulamalar var bazı şeyleri öğretmek için. Mesela İngilizce öğrenmek için gittiğim bir kursta bir bilgisayar oyunu kullanılıyordu. Çok eğlenceliydi, eğlenirken öğreniyorsunuz, nasıl öğrendiğinizi bile anlamıyorsunuz, bence üniversiteler bu tür oyunları da kullanmalı.” (L5) şeklinde ifade ederken, ön lisans düzeyinden bir öğrenci ise; “Oyun aracılığıyla öğrenmek çok kolay olabilir, okul [üniversite] bunu nasıl yapar bilememem ama” (ÖL11) şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 8’inin öğrenciler tarafından gerçekleştirilen slayt sunumlarını “yeterli değil” olarak tanımladıkları görülmektedir (Şekil 3). Öğrencilerin genellikle slayt hazırlayamadıklarını, slaytların genellikle internetten indirildiğini belirterek, sadece slaytı hazırlayanın ismini değiştirerek kullandıklarını söylemişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin kendilerinin hazırlamadıkları bu sunumu çoğunlukla okuduklarını, slaytta yer alan kavramları bile açıklayamadıklarını, bu nedenle öğrenci sunumlarının ne sunumu yapan öğrenci açısından ne de sunumu dinleyenler açısından öğretici olmadığı gibi, sıkıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ön lisans düzeyinden bir öğrenci, öğrencilerin yaptığı sunumlara ilişkin deneyimlerini, “Genellikle çoğu derslerde sunum yaptık. Sunumlar grup çalışması şeklindeydi, Gruptan bir öğrenci üstleniyordu, o da kopyala yapıştır yapıyor, kopyalayıp yapıştırdığı şeydeki yabancı kelimelerin anlamını bile bilmiyor, bizde bir şey öğrenemiyoruz. Sunumlar kaliteli değil, bir saatte sunum hazırlayıp derse geliyoruz. Hiçbir şey anlamıyorum.” (ÖL11), şeklinde paylaşırken, bir diğer ön lisans düzeyinden öğrenci “Öğrencilerin sunumları çok verimsiz oluyor. Slaytlarda tamamen yazı oluyor ve öğrenci okuyor, çok sıkıcı ve dinlemek istemiyoruz.” (ÖL4) şeklinde ve lisans düzeyinden bir başka öğrenci ise; “Öğrenci sunumları pek öğretici olmuyor, bazıları slaytı da yüklemiyorlar. Çoğu slaytı okuyor, sunumdan ziyade” (L2) şeklinde paylaşmaktadırlar.

Öğrencilerin Değerlendirme Sürecine İlişkin Deneyimleri

Değerlendirme temasını; “Dönem içi değerlendirmeler”, “Vize sınavları”, “Final sınavları” ve “Bağlantı sorunu” kategorileri oluşturmaktadır Tablo 5’te değerlendirme temasını oluşturan kodlarda araştırmaya katılan öğrencilerin her bir kodun oluşumuna olan katkıları görülmektedir

Tablo 5.

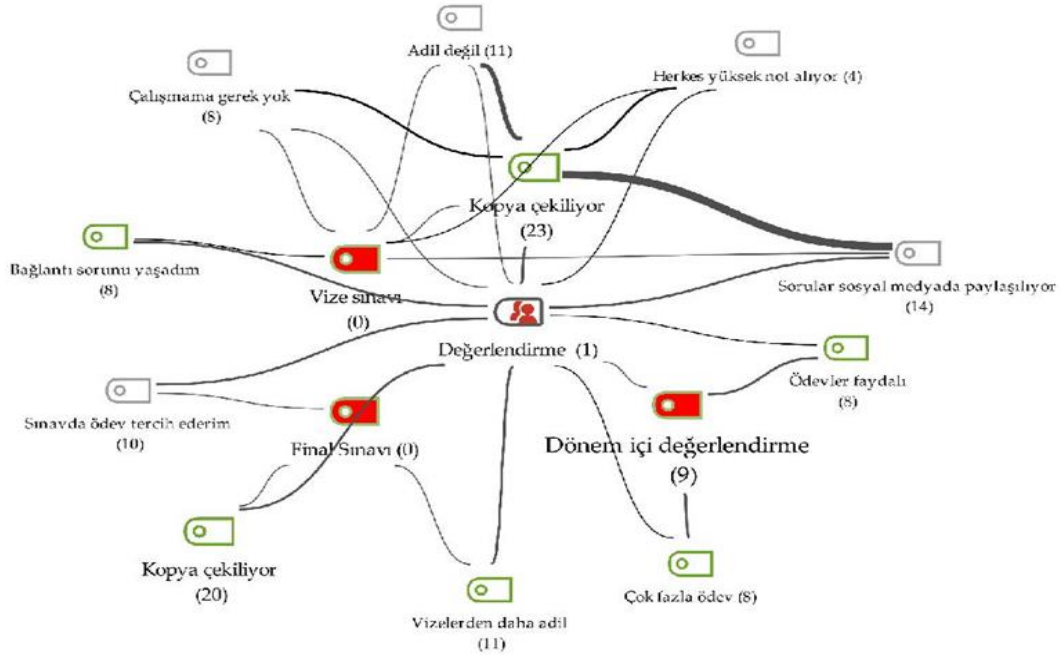
Değerlendirme Temasına İlişkin Kod Matrisi Tarayıcısı Görüntüsü

Kod Sistemi	ÖL5	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	ÖL1	ÖL2	ÖL3	ÖL4	ÖL6	ÖL7	ÖL8	ÖL9	ÖL10	ÖL11	ÖL12	YL1	YL2
Ez zamanlı çevrimiçi öğretim																								
Değerlendirme																								
Vize sınavları																								
Bağlantı sorunu																								
Kopya çekiliyor																								
Çalışmama gerek yok																								
Herkes yüksek not alıyor																								
Adil değil																								
Sosyal medyada soru paylaşımı																								
Dönem içi değerlendirme																								
Ödevler faydalı																								
Çok fazla ödev																								
Final sınavları																								
Vizelerden daha adil																								
Kopya çekiliyor																								
Sınav için ödev tercihi																								

Dönem içi değerlendirmeler kategorisi, “ödevler öğretici” ve “çok ödev verildi” kodlarını içermektedir. Vize sınavları kategorisi; “bağlantı sorunu”, “kopya çekiliyor” kodlarını içermekte ve kopya çekiliyor kodu, “çalışmama gerek yok”, herkes yüksek not alıyor “adil değil” ve “sorular sosyal medyada paylaşılıyor” alt kodlarından meydana gelmektedir. Bir diğer kategori olan final sınavları ise; “vizelere göre daha adil”, “kopya çekiliyor” ve “sınav için ödev tercihi” kodlarından oluşmaktadır. Şekil 4’ de “Değerlendirme” temasını oluşturan, kategori, kod ve alt kodların birbiriyle ilişkisini gösteren birlikte oluşma modeli (çakışan kodlar) yer almaktadır.

Şekil 4.

Değerlendirme, Kod Birlikte Oluşma Modeli (Çakışan Kodlar)



Dönem içi değerlendirmeler kategorisini oluşturan kodlardan bir olan “ödevler faydalı” kodunun 8 kez tekrarlandığı (Şekil 4) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, dönem içinde bazı derslerinde az da olsa eğitmenler tarafından ödev verildiğini ve bu ödevlerin öğrenmelerinde oldukça etkili olduğunu ancak ödevlerine genellikle geri bildirim verilmediğini ve notlarını nerden aldıklarını ya da alamadıklarını bilmediklerini ifade etmiştir. Dönem içi değerlendirmelere ilişkin deneyimini ön lisans düzeyinden bir öğrenci, “Bir dersimizde hocamız ödev verdi, ödevler öğretici bence. Ama ödevlerimize geri bildirim verilmiyor. Bir de notu nereden aldık, nereden alamadık onu anlayamıyoruz. [...] hayır değerlendirme ölçeği verilmedi bize.” (ÖL3) şeklinde ifade etmektedir. Kodlardan bir diğeri olan “çok ödev verildi” kodunun da 8 kez tekrarlandığı görülmektedir. Bu durumu lisans düzeyinde bir öğrenci, “Sürekli ödev, ödev. Sıkıştık aslında, her hafta beklenti olunca. Motivasyonumuzda düşüş oldu.” (L2) cümleleriyle ifade etmektedir.

Vize sınavları

Vize sınavları kategorisini oluşturan “bağlantı sorunu” kodu özünde teknoloji teması ile ilgilidir ve teknoloji teması altında üniversitenin tarafından alınan önlemler açıklanmıştır. Konunun öğrenme-öğretme süreci boyutundaki sorun yine üniversite yönetimi tarafından, çözülmüştür. Vize sınavlarında yaşanan -sınav sırasında internette donmalar olması nedeniyle sınavların tamamlanamaması ya da internet problemi nedeniyle sınav stresi yaşanması- bu sorunu çözmek amacıyla, 30 Nisan 2020 tarihinde akademik birimlere bir yazı gönderilmiş ve isteyen öğrencilerin, 3-4 Mayıs

2020 tarihinde vize telafi sınavlarına girmelerini sağlanmıştır. Öğrenciler vize sınavlarında kullanılan yöntemlerin en çok çevrimiçi çoktan seçmeli test, az miktarda ödev ve çok az olarak çevrimiçi sözlü sınav olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle test yöntemi ile yapılan sınavların, genellikle sınavlarda “kopya çekiliyor” (23 öğrenci) cümlesiyle ifade ettikten sonra, soruların “sosyal medya paylaşılıyor” (14 öğrenci) alt koduyla açıklık getirmişlerdir. Şekil 4’te bu kod ve alt kod arasındaki frekans sıklığı kolaylıkla görülmektedir. Ayrıca öğrenciler soru paylaşımlarını “adil değil” (11 öğrenci), “herkes yüksek not alıyor” (4 öğrenci) ve “ders çalışmama gerek yok” (8 öğrenci) ifadelerini kullanarak genel olarak sınavlarda yaşadıkları sorunları ortaya koymaktadırlar. Bu durumu bir öğrenci; “Sınavlar gerçekten sorunlu. Vize sınavı için 5 saat süre verildi, Adil değil, sınavların zamana yayılması sınava ilk girenlerin soru paylaşımına neden oluyor, sorular ortalıkta dolaşüyor. Bilenle bilmeyeni ayırt edici değil, herkes yüksek not alıyor. Sorular instagramda paylaşılıyor. Sınavdayken WhatsApp’ta toplantı yapılıyor.” (L4) cümleleriyle paylaşırken, bir başka öğrenci ise; “Sadece bir dersimizin sınavı ödev olarak yapıldı. Sınav olarak ödev verilen derslerde çok şey öğrendim. Test sınavına çalışmıyordum, notlarım önümde açık oluyor, bakıp işaretliyordum. (L7), bir başka öğrenci ise; “Test sınavları adaletsiz, çok yardımlaşma oluyor. Canlı sözlü sınavlar olsa daha adil olur.” (ÖL11) cümleleriyle paylaşmışlardır. Vize sınav sonuçlarının üniversite yönetimi tarafından öğrenci ve öğretmenlerden alınan geribildirimler sonrasında, beş saatlik zaman dilimine yayılmış sınavların öğrencilerin kopya çekmelerini kolaylaştırdığının fark edilmesiyle sınavlara ilişkin yeni düzenlemelere gidilmiştir. Rektörlük tarafından tüm akademik birimlere gönderilen e-posta ile öğretmenlerden, final sınavlarında yeni bir sınav düzenlemesine gidilmesini, sınavların çeşitlendirilmesi, test sınavı yapılması gerekiyorsa öğrencilerin aynı ders için gruplara ayrılarak, bir saat ara ile ardarda sınavlara girmelerinin sağlanmasını ve gruplara sorulan soruların farklılaştırılmasını istemiştir.

Bitirme (final) sınavları

Final sınavları kategorisini; yine “kopya çekiliyor” (20 öğrenci), “vizelere göre daha adil” (11 öğrenci) ve “ödev tercih ederim” (10 öğrenci) ifadelerinden oluşan kodlar oluşturmaktadır. Üniversite yönetimi, 29 Mayıs 2010 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 27.05.2020 tarihli “Dijital Ortamda Gerçekleştirilebilecek Sınavların Temel İlkeleri” ne ilişkin yazısını paylaşmış ve ardından ilgili dekanlıklar ve müdürlükler vize sınavlarına ilişkin deneyimler de temel alınarak sınavların uygulanmasında çeşitlendirilmeye gidilmesi tüm akademik birimlerden istenmiştir. Yapılacak test sınavlarında ise gruplar oluşturulması, her grup için farklı bir soru havuzu oluşturulması, grupların sınavlarının artarda yapılması istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, final sınavlarının vize sınavlarıyla karşılaştırıldığında “biraz daha adil” olduğunu ancak yine de sınav güvenliğinin yeterince sağlanmadığını ifade etmektedirler. Bu durumu bir öğrenci; “Final sınavlarında biraz daha adildi, iki grup yapılmıştı, sorular farklıydı, 5 dakika ara ile iki grup sınava girmişti ama yine de 2. grupta sınava girenler ilk gruptan en azından soruların yapısı hakkında bilgi alabildiler, bence öğrenciler aynı anda sınava girseler daha adil olur” (ÖL12)

cümleleriyle paylaşırken, bir diğeri ise; “Final sınavında ödev veren hocalar oldu, daha çok test sınavı oldu. İki grup yapıldı ama testlerde sınava ilk girenler ekranlarını 2. grupta sınava gireceklerle paylaştılar. [...] Oyunlarda bazı uygulamalar var bunları ekran paylaşımında kullanıyoruz” (L3) cümleleriyle paylaşmışlardır. Yüksek lisans düzeyinden bir başka öğrenci sınavlara öğrenci yerine başkalarının girdiğini ifade ettikten sonra; “Online yapılan sınavlarda öğrencinin kendisinin sınava girdiğini doğrulayabilmek amacıyla gerekli teknik önlemlerin alınması gerekir. [...] Öğrencilerden kendilerine ait IP adresleri istenebilir veya kampüs dışı erişim modeliyle sadece öğrencinin kendisinin sınav sistemine erişiminin sağlanabileceği bir model geliştirilebilir.” (YL1) cümleleriyle kendi önerisini sunmaktadır. Değerlendirmelerde öğrencilerin genel olarak sınavların çeşitlendirilmesinden yana olduklarını, sınav güvenliğini sağlayıcı yöntemlerin eksikliğinden söz ettikleri görülmektedir. Bir öğrenci bu isteğini, “Sınavlarda test yerine başka yöntemler kullanılabilir. Mesela uygulama sınavlarında bazı oyunlardan parçalar kullanılabilir. Ben dikiş atmayı bir oyundan öğrendim. Sınavlar sözlü de yapılabilir” (ÖL3) cümleleriyle paylaşmaktadır. Sınavlara ilişkin “ödevi tercih ederim” kodunun 10 öğrenci tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön lisans düzeyinden bir öğrenci bu durumu “Sınavlar; test sınavları çok uygun değil, ödevler daha öğretici oluyor. Değerlendirmede test ve ödevler bir arada kullanılabilir. Test sınavları için tüm konulara çalışıyoruz, ödevlerde sadece bir konuya odaklanıyoruz ama test sınavlarında çok yardımlaşma oluyor bu nedenle çok adil bir değerlendirme olmadığını düşünüyorum. Sınava ilk girenler, soruları girmeyenlerle paylaşıyorlar.” (ÖL9) cümleleriyle paylaşmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Covid 19 salgın sürecinin başında, üniversite öğrencilerinin eşzamanlı çevrimiçi öğretime ilişkin deneyimleri araştırılmıştır. Çevrimiçi öğretim sürecine ilişkin deneyim ve bu deneyimler doğrultusunda öğrencilerin beklenti ve önerileri temel olarak teknoloji ve öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olarak üç tema altında ele alınmıştır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin teknoloji konusunda özellikle bilgisayara erişimlerinde bazı sorunlar yaşadıkları ve öğrencilerin dersleri çoğunlukla akıllı telefonlar aracılığıyla izledikleri göstermektedir. Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından yapılan araştırma sonuçlarını içeren ve Haziran 2020’de yayınlanan “Covid 19 Sürecinde Mardin Artuklu Üniversitesi (MAU)” başlıklı raporda; öğrencilerin genel olarak dersleri takip edebilecekleri cihazlara sahip olmadıkları, bu durumun kentten kıra doğru gidildikçe arttığı, öğrencilerin derslerini çoğunlukla telefonları ile izlemeye çalıştıkları belirtilmiştir. İstanbul Ortadoğu Teknik Üniversitesi Mezunları Derneği tarafından, bursiyerleri olan ODTÜ öğrencilerinin salgın sürecinde uzaktan eğitimi değerlendirme araştırmasına göre de öğrencilerin en çok eksikliğini hissettikleri şeyler arasında %28 oranında daha yüksek kapasiteli bilgisayar/cep telefonu ve %44 oranında güçlü internet erişimi yer almaktadır (ODTUMİST, 2020). MAU’nun raporuna göre, kentten kıra doğru gidildikçe öğrencilerin internet erişimlerinde bir azalma

olduğu ifade edilmektedir. Covid-19 sürecinde öğrencilerin en hoşlanmadıkları konunun zayıf ağ bağlantısı olduğunu göstermektedir (Adnan ve Anwar, 2020; Al-Balas ve diğ., 2020; Farooq ve diğ. 2020; Hasan ve Khan, 2020; Wan Hassan ve diğ. 2020). Bu araştırmanın sonuçları da öğrencilerin çoğunun derslere akıllı telefonları ile katılmak zorunda kaldıklarını ve internetin yavaş olması nedeniyle sürecin kesintiye uğraması yüzünden dersleri izlemekten vazgeçtiklerini göstermektedir.

Teknoloji temasını oluşturan kategoriler arasında öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri yer almaktadır. Bu teknik beceriler konuları ekran paylaşımı yoluyla sunma, sunumlar sırasında eşzamanlı sohbeti kullanma, gibi becerileri içermektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin aktif bir şekilde cihazlarını kullanmalarını gerektirecek öğretim uygulamalarının yapılmaması nedeniyle genel olarak sorun yaşamadıklarını ancak zaman zaman öğrencilerin etkin olduğu, örneğin öğrencilerin sunum yapmalarını gerektiren bir öğretim uygulaması sırasında bazı öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Barnard-Ashton, Rothberg ve McInerney (2017) çevrimiçi öğretimin, sınırlı bilgisayar okuryazarlığı becerileri olan ve internet bağlantısı ile ilgili zorlukları olan öğrenciler için çok zor olabileceğini ifade etmektedirler. Öğrenciler, nadiren de olsa, öğretmenlerin, özellikle de daha ileri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin sorunlar deneyimlediklerini ifade etmektedir. Salgın sürecinde çevrimiçi öğretime ilişkin yapılan araştırmaların bulguları da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte ve öğretmenlerin teknik beceri eksikliği olduğunu göstermektedir (Aboagye, Yawson, Appiah, 2020; Coman ve diğ.,2020) Büyük olasılıkla birçok öğretmen ve öğrenci bu süreçte ilk kez eşzamanlı çevrimiçi öğretime karşılaşmakta ya da belirli öğrenme platformlarını veya yazılımlarını ilk kez kullanmaktadırlar. Araştırmalar, öğrenme platformuna aşinalığın öğrenci başarısının bir göstergesi olabileceğini ve sanal sınıflara bir tür yönlendirme veya giriş eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre değerlendirmelerde daha iyi performans gösterdiğini göstermektedir (McKenna ve diğ., 2018). Bazı araştırmacılar, öğretmenlere kaliteli bir çevrimiçi kurs geliştirmeleri ve çevrimiçi ve geleneksel bir sınıf arasındaki farkları anlamaları için gerekli teknolojik ve eğitici desteği sağlamanın ilgili kurumun sorumluluğu olduğunu savunmaktadır (Downing ve Dymont 2013). Uluslararası sağlık kuruluşlarının salgının gidişatına ilişkin öngörülerini dikkate alındığında, devletin ve tüm eğitim kurumlarının eğitimlerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için teknoloji bağlamında gerekli alt yapı yatırım ve düzenlemelerin yapılması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca kurumlar tarafından kullanılacak öğrenme platformlarının önceden belirlenerek öğrencilere ve öğretmenlere bu platformları kullanım becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler vermesinin öğrenci ve öğretmenlerin performansını artıracığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin derslere devam ve derslere katılım konusundan isteksiz olduklarını göstermektedir. Araştırmada derse devam kavramı, öğrenme - öğretme sürecinde öğrenci ile öğretmenin eşzamanlı olarak cihaz başında bulunmaları anlamında kullanılmıştır. Görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin eşzamanlı çevrimiçi eğitimin başladığı ilk günlerde derslere devamda istekli olduklarını, ancak giderek bu isteklerini çeşitli nedenlerle kaybettiklerini

göstermektedir. Öğrenciler bu nedenlerden birini, “yoklamanın alınmaması” olarak ifade etmektedirler. Ayrıca öğrenciler, yoklamanın alındığı ve dersin değerlendirilmesine %20 oranında etkisinin olduğu bazı derslerde derslere daha fazla devam ettiklerini belirterek, yoklamanın değerlendirmeye katılması gerektiğini düşünmekte ve bu yönde düzenleme yapılmasını önermektedirler. Üniversite ve kolej düzeyinde yüz yüze öğretim sırasında, öğrencilerin derslere zayıf katılımı uzun yıllardır pek çok ülkede araştırma konusu olmuştur (Moore, 2004; Newman-Ford ve diğ., 2008). Devamsızlık konusu, araştırmacıları devamsızlığın olası sonuçlarını, özellikle de öğrenci performansı üzerindeki etkisini değerlendirmeye yöneltmiştir (Newman-Ford ve diğ., 2008). Nieuwoudt (2020), tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları da öğrencilerin final notları ile çevrimiçi sınıflarda geçirilen zaman arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ve bu sonuçlar diğer araştırmacılar tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Nieuwoudt, 2018).

Öğrenciler, derslere devamlı ilgili bir diğer sorunun kameraların açık olma zorunluluğunun olmamasından kaynaklandığını ve kamera açma zorunluluğunun getirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrenciler genellikle yoklama alınmasa bile dersler sırasında cihazlarını açtıklarını söylemişlerdir. Eğitimci tarafından bakıldığında derse devam ediyor gibi görünen öğrenciler, dersler sırasında kameralarını kapattıklarını ve çoğunlukla başka şeylerle uğraştıklarını, derslere katılmadıkları belirtmişlerdir. Öğrencilerin kameralarını kapatma nedenlerini genellikle günlük rutinlerindeki değişiklikler (Covid-19 salgını nedeniyle herkesin evde olmasının geç saatlerde yatıp, geç saatlerde kalkmalarına neden olması) olması, geç kalktıklarında çevrimiçi ortama katılmak için kişisel bakım ve hazırlıklarını yapamamaları, dersleri özellikle sabah saatlerinde yapılan derslerini yatakta yatarken izlemeleri ve herkesle paylaşamayacak ortamlarda bulunmaları (mahremiyet) ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Norman (2017) öğrencilerin, eşzamanlı çevrimiçi öğretime özellikle de pijamalarıyla evlerinden katılıyorsa, web kameralarını her zaman açık tutmayı sevmediklerini, öğrencilerin kameralarını açmalarının (ve açmama nedenlerini açıklamalarını) bir ders beklentisi haline getirilmesinin, bir bağlantı ve hesap verebilirlik duygusu yarattığı ifade etmektedir. Hem derse devam ve katılımı hem de kamera açma konusunda, öğrencilerin yoklama alınmamasına sıklıkla atıfta bulunmaları ve zorunluluk getirilmesinin gereğinden bahsetmeleri oldukça dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile ilgili bir soruna dikkatlerin yöneltmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Öz düzenleme terimi, kişinin düşünme ve eylemlerinin düzenlenmesi (Zimmerman ve Schunk, 2011) anlamında kullanılmaktadır. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, bir öğrenme ve performans hedefine ulaşmak için üst bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçleri kullanmakta ve kendi öğrenme çıktıları için en büyük sorumluluğu üstlenmektedir (Zimmerman, 1990; Zimmerman, 2011). Araştırmacılar, düzenli sınıflarda öz düzenleme davranışlarının öğrencilerin akademik performansı üzerindeki artırıcı etkilerini defalarca göstermiştir (Barnard, Lan, To, Paton ve Lai, 2009). Çevrimiçi öğrenme ortamı özerkle karakterize edildiğinden, öz düzenleme, çevrimiçi öğrenmede başarı için kritik bir faktör haline gelmektedir. Yüksek öğretimde genç yetişkinlik döneminde olan öğrencilerin kameralarını açmaya ve derslere katılmaya

zorlanmaları yerine, öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların daha uygun olacağı düşünülmektedir. Zimmerman'a (2002) göre; öz düzenlemeli öğrenme, bir öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı ve kendini akademik başarıya uyguladığında dahil olduğu süreci ifade etmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme üç adımda gerçekleşmektedir. 1) Planlama: Öğrencinin görevini planlaması, hedeflerini belirlemesi, görevin üstesinden gelmek için stratejilerin ana hatlarını çizmesi ve / veya görev için bir program oluşturması; 2) İzleme: Öğrencinin planlarını hayata geçirilmesi ve seçtiği yöntemlerle performansını ve deneyimini yakından takip etmesi; 3) Düşünme: Son olarak, görev tamamlandıktan ve sonuçlar alındıktan sonra öğrenci ne kadar iyi yaptığını ve neden yaptığını gibi yaptığını derinlemesine düşünmesi. Öğrencilerin akademik olarak başarmak için hem irade hem de beceriden yoksun göründükleri bir zamanda eğitimcilerin, öz düzenlemeli öğrenme süreçlerine yön verebilecek ve iç görü sağlayabilecek öğretim stratejilerini kullanmasına ihtiyaçları vardır (Zimmerman, 1990). Öz düzenlemeli öğrenmenin amacı, bu stratejilerin ilk önce görünür hale gelmesi ve sonunda yetişkin öğrenci için otomatik hale getirilmesini içermektedir.

Öğrencilerin hem derslere devam etmeme ve hem de kameralarını kapatma nedenleri ve dolayısıyla derse katılmamaları konusunda ifade ettikleri özellikle dikkat çeken bir diğer konu ise, sınıf içinde herhangi bir etkileşimin olmaması ile ilişkilidir. Uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme literatürü, etkileşimin önemi hakkında yapılmış pek çok araştırmayı içermektedir (Abrami ve diğ., 2011). Eşzamanlı çevrimiçi öğretimle ilgili yapılan öğrenci memnuniyeti anketlerinden elde edilen sonuçlar da öğrenci şikayetlerinden birinin etkileşim eksikliği olduğunu göstermektedir (Brown ve diğ., 2016). Bu süreçte çevrimiçi öğretimle ilgili yapılan araştırmaların bulguları da sınıf içi etkileşim eksikliği konusuna vurgu yapmakta (Farooq ve diğ., 2020; Coman ve diğ., 2020) ve bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Eşzamanlı çevrimiçi öğretim cihazların ve kameraların açılması ile başlasa da derse devam ve derse katılım farklı kavramlardır. Bu çalışmada, derse devam, öğrencinin öğrenme platformuna girmesi, katılım öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak yer alması anlamında kullanılmıştır. Astin (1999) katılımı; "öğrencinin akademik deneyime ayırdığı fiziksel ve psikolojik enerji miktarı" olarak tanımlanmaktadır (s. 518-529). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004), literatüre dayanarak bilişsel, duygusal ve davranışsal katılım olmak üzere üç tür öğrenci katılımı tanımlanmışlardır. Davranışsal katılım, katılım fikrine dayanır; akademik ve sosyal veya ders dışı faaliyetlere katılımı içerir ve olumlu akademik sonuçlar elde etmek için çok önemli kabul edilir. Duygusal katılım, öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademisyenlere ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkileri kapsar ve bir kurumla bağlar oluşturduğu ve işi yapma isteğini etkilediği varsayılır. Son olarak, bilişsel katılım yatırım fikrine dayanır; karmaşık fikirleri anlamak ve zor becerilerde ustalaşmak için gerekli çabayı gösterme konusunda düşünceli ve istekliliği içerir. Araştırmalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde iş birliği yapmalarına ve etkileşimde bulunmalarına olanak sağlamanın öğrenci katılımını artırdığını göstermektedir (Umbach ve Wawrzynski, 2005).

Moore'a (1989) göre, herhangi bir eğitim bağlamında etkileşim, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci veya öğrenci-içerik olmak üzere üç kategoriden birine girmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenciler ve öğretmen arasındaki diyalogun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenin öğrenme ve öğretme sürecine katılımını ifade etmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler; ses, video, metin sohbeti, etkileşimli beyaz tahta, uygulama paylaşımı, anında oylama, ifadeler ve ara odaları gibi özellikleri kullanarak eşzamanlı olarak etkileşim kurabilirler ve çeşitli bireysel veya grup etkinliklerine katılabilirler (Martin, Parker ve Deale, 2012). Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler, öğrenme içeriğini farklı formatlarda sunmanın yanı sıra, iş birliğine dayalı ve bireysel etkinlikleri de uygulamak için araçlara sahiptir. Bu tür etkileşimde öğretmen, öğrenme sürecine rehberlik eden ve grup etkinliklerini ve tartışmaları destekleyen özellikle önemli bir moderatör rolüne sahiptir (Martin ve Parker 2014). Araştırmaya katılan öğrenciler, genel olarak derslerde kullanılan öğrenme-öğretme yöntem ve stratejilerinin anlatım ve slayt eşliğinde anlatım, az da olsa tahtada anlatım olduğunu belirleterek bu yöntemi çok sıkıcı olarak tanımlamış ve bir süre sonra dersten ayrıldıklarını ve sonraki derslere katılma isteği duymadıklarını ifade etmiştir. Bu tür bir yöntemler tek taraflı bilgi akışı içermesi nedeniyle genellikle sınıf içi etkileşimi en aza indiren yöntemlerdir.

Öğrenci-içerik etkileşimi, bir öğrencinin zihninin anlayışını, bakış açısını ve bilişsel yapılarını değiştiren içerikle entelektüel olarak etkileşim sürecidir (Moore, 1989). İçerik etkileşimleri, öğrencileri okuma, izleme, dinleme ve etkinlik yapma dahil olmak üzere içerikle etkileşime girmeye yönlendirir. Ders okumaları ve ödevlerinin yanı sıra, tartışmalar aynı zamanda birçok öğrenci-içerik etkileşiminin gerçekleştiği yerdir (Truhlar ve Walter, 2018). Öğrenciler derslerde kullanılacak ders materyallerinin dersler başlamadan önce sisteme yüklenmiş olduğunu belirtmekle birlikte, bu materyallerin çoğunlukla öğretmenlerin slaytları, az miktarda öğretmenlerin ders notları, bazı elektronik kitaplar ve daha az miktarda da konu ile ilgili makale, film, video, belgesel ve linklerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin eşzamansız olarak içerikle etkileşimde olduklarını göstermekle birlikte, eşzamanlı olarak sınıfta içerikle genel olarak özellikle öğretmenlerin sunum yaptıkları derslerde dinleme dışında etkileşimde bulunmadığını göstermektedir. Az olmakla birlikte, öğrenciler, film, video ve belgesel analizleri ile vaka analizlerini içeren derslerde hem öğretmenle hem de içerikle etkileşim içinde olduklarını, bu dersleri verimli olarak tanımlayıp, etkileşimin yüksek olduğunu ve ayrıca bu derslere devam ve katılımın yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğrenciler eşzamanlı dersler sırasında öğrenci-öğrenci etkileşiminden hiç söz etmemişlerdir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi, çevrimiçi bir derste farklı katılımcılar arasındaki ve / veya bunlar arasındaki diyalog ve alışverişi ifade etmektedir (Yang, 2017). Kearsley ve Shneiderman (1998), katılımcılar arasındaki etkileşimin başarılı bir çevrimiçi eğitim için en önemli gereklilik olduğunu belirtmektedir. Bir sınıf ortamında, öğrenciler birbirlerinin yorumlarını dinledikçe, birbirlerine sorular sorduklarında ve sık iletişim yoluyla ilişki kurdukça bu etkileşim doğal olarak gerçekleşmektedir. Araştırmalar, yüksek düzeyde öğrenci-öğrenci etkileşimine sahip çevrimiçi derslerin öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bir çalışmada, diğer öğrencilerle yüksek düzeyde etkileşime sahip öğrenciler, yüksek düzeyde memnuniyet ve öğrenmenin gerçekleştiğini

bildirmişlerdir (Swan, 2002). Araştırmalar, daha fazla etkileşim fırsatı sağlayarak öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmenin çevrimiçi derslerde başarıyı teşvik eden etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Nieuwoudt, 2020). Çevrimiçi sınıflardaki etkileşim, öğrencilerin aktif ve iş birliğine dayalı öğrenenler olmasını sağlamaktadır (Yang, 2017). Ayrıca; öğrenciden öğrenciye etkileşim verimli ve tatmin edici öğrenmeyi destekleyen ve öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan çevrimiçi bir ortamda topluluk oluşturmak için hayati öneme sahiptir (Kolloff, 2011). Bu etkileşimler, yalnızca öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve genel eğitim deneyimlerini nasıl algıladıklarını değil, aynı zamanda çevrimiçi bir derste öğretim ve öğrenmenin algılanan kalitesini de etkilemektedir (Bonk ve Cunningham, 1998).

Araştırmacılar, etkileşimleri ve çevrimiçi öğrenen katılımını mümkün kılan öğrenme tasarımlarının, öğrenmeyi geliştirmek için gerekli olduğunu savunmaktadırlar (Bower, 2016; Hrastinski, 2009). Öğrenci merkezli yaklaşımlarla öğrenci katılımını artırmak, fikirleri paylaşmak, yararlı geri bildirimler almak, eleştirel düşünmeyi geliştirmek ve ortak yapılandırmayı da içeren görevlere dahil olmak için fırsatlar sunarak bir topluluk duygusunu geliştirebilmektedir (Bower, 2016; Park ve Bonk, 2007; Brown, Schroeder ve Eaton, 2016; Young ve Bruce, 2011). Weimer (2013), öğrenci merkezli yaklaşımın kullanılabilmesi için temel olarak beş alanda değişikliğe gidilmesini, önermektedir:1) Etkinlikler, karar verme ve atanan roller açısından hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından paylaşılan bir güç dengesi, olmalıdır. 2) İçeriğin işlevi, sadece kavramları ezberlemekten ziyade öğrenme sürecine ve becerilerin kazanılmasına katkıda bulunmaktır. 3) Öğretmenin rolü, tek bilgi kaynağı olmaktan, bir rehber, tasarımcı ve öğrenmenin kolaylaştırıcısı olmaya doğru kaymaktadır. 4) Öğrenme sorumluluğunun bağımsız ve kendi kendini motive eden öğrencilere ait olduğu varsayımı vardır ve 5) Son olarak, değerlendirmenin amacı sadece notları oluşturmak değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesi, becerileri uygulaması ve geri bildirim alması için bir araç olmaktır.

Araştırmanın bulguları, öğrenme ortamlarının derin ve anlamlı öğrenme için olanak sağlamadığını ve öğretmen merkezli yaklaşımların baskın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Öğrenme deneyimlerini anlamak üzere yapılan araştırmalarda yüzeysel ve derin düzeyde işleme olmak üzere iki farklı bilgi işleme ve anlama düzeyi tanımlanmaktadır (Garrison, 2016). Yüzeysel işleme, öğrencinin ezberleme ya da ezberci bir öğrenme anlayışına ve buna karşılık gelen bir öğrenme stratejisine sahip olduğu düzeydir. Derin işlemede ise öğrenme niyeti, bilginin önemini anlamak ve düzenlemek olduğu kadar, yeni bilgiyi var olan bilgi ile bütünleştirmektir. Öğrenmeye yönelik bu yaklaşımlar öğrenme ortamından büyük ölçüde etkilenmektedir. Aslında, öğrenciler öğrenme ortamının beklentilerine ve özelliklerine uyum sağlamaktadır. Üst düzey kavramların öğretiminin kaçınılmaz olarak önemli miktarda söylem içermesi (Garrison, 2016), nedeniyle hem yüz yüze hem de aracılı eğitim ortamlarında yapılan araştırmalar, derin ve anlamlı öğrenme deneyimlerini desteklemek için düşünmenin ve iş birliğine girmenin faydalarını doğrulamaktadır (Garrison, 2016; Garrison ve Archer, 2000; Johnson ve Johnson, 2009). Bu bağlamda Garrison, Anderson ve Archer,

(2000) tarafından temel işlevi, birlikte düşünme ve birlikte öğrenme dinamiğini yönetmek ve izlemek olan "Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Modeli" geliştirilmiştir. Bu model derin ve anlamlı bir öğretim deneyiminin, sosyal bulunuşluk, bilişsel bulunuşluk ve öğretim bulunuşluğu olmak üzere birbirine bağımlı üç öğrenin geliştirilmesi yoluyla sağlanabileceğini göstermektedir. Bu bulunuşluklar amaçlı iletişim ve dağıtılmış öğretim ve öğrenme sorumlulukları aracılığıyla bir varlık veya kimlik duygusu yaratmaktadır.

Sosyal bulunuşluk, katılımcıların grupla veya dersle özdeşleşme, güven ortamında bilinçli olarak iletişim kurma ve bireysel kişiliklerini yansıtarak aşamalı olarak kişisel ve duyuşsal ilişkiler geliştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 2009). Sosyal bulunuşluk, büyük grup sırasındaki etkili iletişimlerle, küçük grup tartışmaları sırasında veya bireysel eğitmen-öğrenci etkileşimleri yoluyla oluşturulabilmektedir (Akyol, Vaughan ve Garrison, 2011). Bilişsel bulunuşluk, "sorgulayıcı öğrenme topluluklarında iş birliği ve düşünme yoluyla anlamın keşfedilmesi, yapılandırılması, çözümü ve doğrulanmasıdır" (Garrison, 2007, s. 65) olarak tanımlanmaktadır. Bunu başarmak için yapılandırılmış iş birliği önemlidir. Bunun için, öğrenciler belirli öğrenme amaçlarına göre tasarlanmış kasıtlı ve anlamlı etkileşimlerden yararlanır. Bir eğitmen, iş birliğini teşvik etmek için öğrencileri daha küçük gruplara taşımak için tartışma odalarını kullanabilir. Tartışma odasında ne yapılacağına dair beklentiler oluşturmak, belirli bir görev için belirli bir süre atamak kadar öğretmen liderliğindeki etkileşimli etkinlikler sırasında önemlidir (Brown, Schroeder ve Eaton, 2016).

Öğretim; dersi tasarlama, kolaylaştırma ve sunmada eğitmenin algılanan rolüdür (Akyol ve Garrison, 2008) Öğretim bulunuşluğu, "kişisel olarak anlamlı ve eğitimsel açıdan faydalı öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek amacıyla bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarımı, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesi" olarak ifade edilmekte (Anderson, Rourke, Garrison ve Archer, 2001, s. 5) ve bir topluluk duygusu geliştirmenin temel bir unsuru olarak görülmektedir (Garrison, 2007). Öğretim bulunuşluğu, bir eğitmen için ders başlamadan önce başlar, önce öğretim tasarımcısı olarak hareket eder, dersi planlar, uygulamaya hazırlar ardından eğitmen söylemi kolaylaştırdığı ve gerektiğinde doğrudan öğretim yaptığı için ders boyunca devam eder (Garrison ve Archer, 2001). Öğretim bulunuşluluğunun, algılanan öğrenme ve topluluk duygusu için önemli bir belirleyici olduğu konusunda geniş bir uzlaşma vardır (Akyol, Vaughan ve Garrison, 2011).

Etkili bir çevrimiçi pedagoji, öğrenci merkezli öğrenmeyi vurgulayan ve aktif öğrenme etkinlikleri kullanan bir pedagojidir (O'Neil, Fisher ve Rietschel, 2019). Carr-Chellman ve Duchastel'e (2000) göre, çevrimiçi bir dersin özünü, öğrencinin belirli öğrenme sonuçlarına ulaşmasını sağlayan öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi oluşturmaktadır. Bu anlamda "sorgulayıcı öğrenme toplulukları çerçevesi" nin genel bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu ilginç bulgulardan biri de yüz yüze öğretimin yapıldığı döneme uygun olarak düzenlenmiş izlencelerde yer alan konuların dışında çevrimiçi öğretime geçilmesinden sonra, eğitmenlerin izlencelerine yeni konular eklemiş

olmasıdır. Literatürde, bu konuda herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu süreçte eğitmenlerden beklenen ders süresi yüz yüze öğretimdeki ders süreleridir. Eğitmenler, genellikle slayt sunumları yoluyla gerçekleştirdikleri derslerin sürelerinin planlanandan kısa sürmesi nedeniyle, böyle bir yol tercih etmek zorunda kalmış olabilirler. Bir diğer önemli bulgu ise, ders süreleri ve dersler arasındaki sürelerle ilgilidir. Öğrenciler ders sürelerinin ve ders aralarının uzun olduğunu düşünmektedir. Üç ders saatlik ders oturumunun ikiye bölünmesi (yüz yüze eğitimde genellikle olduğu gibi) şeklindeki bir kararı sınıf olarak aldıklarını, ancak bir buçuk saat süren her bir oturumun sıkıcı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrenciler, 15-20 dakika olarak verilen ders aralarının da uzun olduğunu, kendilerinin konudan uzaklaştığını ve derse geri dönmek istemediklerini, belirtmektedir. Bates (2020), sunumların 20 dakikadan fazla olmaması ve eğitmenlerin uzun sunumlardan kaçınmalarını gerektiğini belirtmekte ve sunumların, ana konuların ana hatlarını veya genişletilmiş bir tartışmadaki temel noktaları kapsaması ve öğrencinin internette bulunan daha fazla okuma veya video örnekleri yoluyla ayrıntılar üzerinde daha fazla araştırma yapmasına izin verecek şekilde düzenlenmesini önermektedir. Mayer (2009) dikkat süresi ve bilişsel aşırı yük araştırmalarına göre çevrimiçi derslerin küçük parçalara ayrılarak, öğrencilere durmaları, düşünmeleri, soruları yanıtlamaları ve hazır olduklarında devam etmeleri için fırsatlar sağlamanın önemine dikkat çekmektedir. Bu da sunumun hemen ardından, ders süresinin öğrencilerin farklı etkinlikler yapabilecekleri, bağımsız parçalara bölünmesini gerektirmektedir (Bates, 2020). Literatür incelendiğinde öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak amacıyla kullanılan stratejileri içeren çevrimiçi derslerin ortalama olarak 90-120 dakika arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir (Lomax ve Massachi,2020). Türkiye’de genel olarak yüz yüze öğretimde ders süreleri 50 dakika ve ders araları 10 dakikadır. Yüz yüze öğretimin pedagojisi ile -özellikle öğrenci merkezli- çevrimiçi öğretimin pedagojisinin farklılık göstermesi nedeniyle, çevrimiçi öğretim süreçlerinde derslerin zamanlanmasında yeni bir düzenlemeye gidilmesi uygun gibi görünmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme genellikle küçük grup çalışmasıyla karakterize edilir, ancak hem öğrenci hem de öğretmen merkezli öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını içeren çeşitli yöntemlerin bir karışımı yaygındır ve yüksek kaliteli eğitim sağlamada başarılıdır (Sursock ve Smidt, 2010). Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken en önemli konulardan biri, sınıflardaki öğrenci sayısıdır. Bu konuda üzerinde uzlaşılmış bir sayı olmamasına rağmen, sınıftaki öğrenci sayısının 12-30 arasında değişebileceği ifade edilmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar daha çok grup çalışmalarını içermesi nedeniyle belki de bu sayıyı, bir eğitmenin yapılacak grup çalışmalarında aktif ve verimli bir şekilde yer almasını sağlayacak kadar şeklinde ifade etmek uygun olacaktır. Bu bağlamda üniversitelerin sınıflardaki öğrenci sayılarını yeniden gözden geçirmeleri ve öğrenci sayılarını bu yaklaşıma göre yeniden düzenlemeleri gerekmektedir.

Araştırma bulguları öğrenci değerlendirmelerinin dönem içi ödevler, vize ve final sınavları olmak üzere üç biçimde uygulandığını göstermektedir. Dönem içinde genel olarak değerlendirilmenin ödevler aracılığıyla gerçekleştirildiğini, ancak eğitmenlerin değerlendirme ölçekleri kullanmadıklarını ve öğrencilerin ödevlerine geri bildirim

verilmediği ortaya koymaktadır. Verilen ödevler için değerlendirme ölçeğinin verilmesi ve ödevlere geri bildirim verilmesi öğrencinin performansını arttırabilir. Dreher vd. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenenlere ilerlemeleri, güçlü yönleri ve iyileştirme gerektiren unsurları hakkında anlamlı geri bildirim vermenin; öğrenme performanslarını iyileştirmeleri için, gerekli önlemleri alma konusunda onları güçlendirdiğini bulunmuştur. Öğrenciler ödev verilerek yapılan sınavların daha öğretici ve değerlendirmenin daha adil olduğunu ifade etmişlerdir. Çoğtan seçmeli testlerde ise, öğrencilerin sınavlar sırasında ekran paylaşımı, sosyal medyada soru paylaşımı, sınav sırasında sosyal medya aracılığıyla toplantılar yapılarak kopya çekilebildiğini ifade etmişlerdir. (Organisation for Economic Co-operation and Development) OECD'ye (2020) göre; uygulamada hile ve intihal anlamına gelen öğrenci akademik sahtekarlığı, günümüzde yüksek öğretimde çevrimiçi sınavlarla ilgili olarak en sık tartışılan zorluklardan biridir. Evden veya başka bir yerden sınavlara giren öğrenciler, yetkisiz kaynaklara ve materyallere erişebilmekte, dışarıdan kişilerle iletişim kurabilmekte ve hatta bir başkasından onlar için sınavlara girmesini isteyebilmektedir. Amerika'da (ABD) birçok üniversite, 2020 baharında yapılan çevrimiçi sınavlarda yaygın olarak kopya çekildiğini bildirmişlerdir. Sorunun bu kadar yaygın olması örneğin, Washington Post'ta (Newton 2020) ve Inside Higher Ed (Lederman 2020) aracılığıyla medya gündemine de taşınmıştır. Avusturalya'da 2020 yılında yapılan ve 2021 yılında yayımlanan bir araştırmanın sonuçları da kopya çekmenin tıpkı yüz yüze öğretimde olduğu gibi çevrimiçi ortamlarda da gözetmenli (yazılım kullanarak) veya gözetmen olmadan her tür sınavda gerçekleştiğini göstermektedir (Reedy ve diğ., 2021). Bu araştırmanın sonuçları ile diğer araştırma ya da medyada yer alan makalelerle örtüşmekte ve sorunun tüm dünyada yaygın bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Sınavlarda kopya çekmek bir sonuç olarak düşünüldüğünde, öğrencileri kopya çekmeye iten nedenlerin araştırılması ve bir başka ve daha önemlisi ise, akademik dürüstlük konusunun eğitim kurumlarının gündemlerine alması gerekmektedir.

Değerlendirme, öğrencilere bir dersteki ilerlemeleri hakkında fikir vermekte, bireysel güçlü ve zayıf yönleri tanımlamakta ve nihayetinde öğrencilerin dersin öğrenme hedeflerine ulaşım ulaşmadığının ölçüsü olarak hizmet etmektedir. Araştırma sonuçları, kullanılan öğretim yaklaşımına uygun olarak genel olarak sonuç değerlendirme (Summative Assessment) yaklaşımının kullanıldığını göstermektedir. Sonuç değerlendirme genellikle öğretimin sonunda uygulanan ve öğrencinin başarılı ya da başarısız olup olmadığına ilişkin yargı oluşturmayı sağlayan değerlendirme yöntemidir. Bu tür değerlendirmelerde genel olarak çoğtan seçmeli, soruların kullanılması ve çevrimiçi sistemlerdeki sınav güvenliğine ilişkin sistemsel zayıflıklar öğrencilerin kopya çekmesini kolaylaştırmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da bunu doğrulamaktadır. Akademik sahtekarlıklar yükseköğretim derecelerinin ve diplomaların güvenilirliğini azaltabilmektedir (OECD, 2020). Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının, öğrencilerin sınavlara girerken kopya çekme ve intihal yapma riskini sınırlayan sınav stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir. Bu stratejiler iki başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin akademik sahtekarlık risklerini azaltmak amacıyla teknolojik araç kullanılmaktadır. Kullanılan yöntemlerden biri "çevrimiçi

gözetmenlik”tir. Çevrimiçi gözetmenlik, sınava girenlerin kimliğinin sınavın başında doğrulanmasına, diğer uygulamalara erişimi önlemek için öğrenci bilgisayarlarının kilitlenmesine ve öğrencilerin test boyunca web kameraları ve mikrofonları kullanılarak kaydedilmesine olanak sağlayan farklı teknolojik araçlara dayanmaktadır. Bu otomatik teknolojiler, olağandışı veya şüpheli olayları tespit ettiklerinde, örneğin bir öğrenci ekrandan kaybolduğunda veya bir konuşmaya girdiğinde uyarılar oluşturmaktadırlar (OECD, 2020). Ancak, Lieberman (2018)’a göre; öğrencilerin çevrimiçi bir gözetmen gözetiminde sınavlara girmeleri, öğrencilerin sınavdaki başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir diğeri ise; sınavların yeniden tasarlanmasıdır. Yazılı sınavlar yerine sözlü sınavlar (önemli bir zaman yatırımı gerektirmesine rağmen) yapmak, sınavlarda esneklik sağlamak (sözlü-yazılı sınav seçenekleri sunmak), sınav soru setlerini, çeşitlendirmek, sınav süresini kısaltmak, açık kitap yazılı sınavlar yapmak, bunlar arasında yer almaktadır (OECD, 2020).

Öğrenci merkezli pedagojilerin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin değerlendirilmesinde genel olarak tercih edilen değerlendirme türü biçimlendirici değerlendirmedir. Wiemer (2002), öğrenci merkezli değerlendirmelerde her ikisinin de kullanılabilmesini ifade etmektedir. Çevrimiçi öğrenci merkezli öğretimin temel kaygısı öğrenmedir ve bu nedenle öğrenci merkezli sınıftaki değerlendirmenin amacı sadece not oluşturmak değil, daha da önemlisi öğrenmeyi teşvik etmektir” (Weimer, 2002, s.145). Bu nedenle öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmalarına geribildirim vermek yanlış öğrenmeleri düzeltecek ve öğrenmelerini geliştirecektir. Bu, değerlendirmede kullanılan işlemlerin de değişeceği anlamına gelmektedir. Öğrencilerin dersin hedefleri ve öğrenme hedeflerinin açıkça bilmelerinin sağlanması önem kazanmaktadır. Weimer, (2002) öğrencilere yapıcı bir şekilde eleştirel sorular sorarak kendi çalışmalarını ve akranlarının çalışmalarını değerlendirmelerinin öğretilmesi gerektiğini de ifade etmektedir. Çevrimiçi ortamlarda kullanılan bir başka değerlendirme türü de otantik değerlendirmedir. Özgün/otantik değerlendirme ise, öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta, yaratıcı düşünme ve problem çözme pratiği yapmasını gerektirmekte ve bilgiyi göstermesi için birden fazla yol sağlamaktadır. Otantik değerlendirmelerin çoğu, basit çözümleri olmayan karmaşık soruları ve görevleri içermektedir. Öğrencilerin bu süreçte ödevi tamamlamak için araştırması, beyin fırtınası yapması, pratik yapması, taslağı hazırlaması ve çözümleri iyileştirmesi gerekir. Wiggins (1998) bir değerlendirmenin otantik olabilmesi için temel ölçütlerin, 1) gerçekçi olması, 2) akıl yürütme ve yenilik gerektirmesi, 3) öğrenciden konuyu yapmasını istemesi, 4) konunun işyerlerinde ve kişisel yaşamda test edildiği bağlamları kopyalaması veya simüle etmesi, 5) öğrencinin karmaşık bir görevi müzakere etmek için bilgi ve beceri repertuarını verimli ve etkili bir şekilde kullanmasını değerlendirmesi ve 6) performanslar ve ürünler hakkında prova yapması, pratik yapması, kaynaklara danışması ve geri bildirim alması ve iyileştirme için uygun fırsatlar sağlaması, olduğunu ifade etmektedir. Bunun için öğrenme kazanımlarının net olarak tanımlanması, kazanımlarla ilgili görevin tanımlanması, değerlendirme ölçütlerinin tanımlanması, bir değerlendirme ölçeğinin (rubrik) hazırlanması ve değerlendirme tekniklerinin testlerden projelere, ödevlere ve vaka çalışmalarına geçilmesini gerektirmektedir.

Yakın zamanda ortaya çıkan Covid-19 salgını üniversitelerin her yaş ve geçmişe sahip öğretim kadrosunu derslerini evden hazırlamak ve bunun gerektirdiği tüm pratik ve teknik zorluklar genellikle uygun teknik destek olmadan gerçekleştirmek zorunda bırakmıştır (Hodges ve diğ., 2020). Çevrimiçi öğretim ve öğrenim dahil olmak üzere çevrimiçi eğitim, onlarca yıldır üzerinde çalışılan bir konudur. Bu araştırmalar, etkili çevrimiçi öğrenme tasarımı ve geliştirmesi için sistematik bir model kullanarak dikkatli bir öğretim tasarımı ve planlamasının yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Branch ve Dousay, 2015). Kurumlar genellikle çevrimiçi dersler tasarlamak için öğretmenleri görevlendirmektedir. (Ching, Hsu ve Baldwin, 2018). Ancak araştırmalar öğretmenlerin anlamlı bir çevrimiçi öğrenme deneyimleri tasarlamak ve uygulamak için gerekli olan pedagojik içerik bilgisine sahip olmadığını göstermektedir (Ching, Hsu ve Baldwin 2018). Bu araştırmanın bulguları da bu bilgiyi doğrulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin teknik becerilerde ustalaşmaları kadar, pedagojik içerik bilgisi ve bu bilgi ile teknolojinin birleştirilmesi sağlayacak teknolojik- pedagojik içerik bilgisinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere yönelik eğitimlerle bu becerilerin geliştirilmesi ve üniversitelerin öğretim tasarımcılarını istihdam etmeleri uygun olacaktır.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Fen, Sosyal ve Girişimsel Olmayan Sağlık Bilimleri Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Ref.=2020-06-459),

Bilgilendirilmiş Onam: Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Hakem değerlendirmesi: Dış hakem değerlendirmesi.

Çıkar Çatışması: Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Açıklama: Yazar bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Teşekkür

Çalışmamı gözden geçirme isteğimi kabul ederek, zamanını ve düşüncelerini paylaşarak bu araştırmaya katkıda bulunan meslektaşım Dr. Perihan Eren Bana'ya teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Aboagye, E., Yawson, J. A. ve Appiah, K. N. (2020). COVID-19 and E-Learning: The challenges of students in tertiary institutions. *Social Education Research*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.37256/ser.212021422>
- Adnan, M. ve Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' perspectives *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology* v2 n1 p45-51 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606496.pdf>
- Akyol, Z. ve Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive, and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(2-3), 3-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ837483>
- Akyol, Z., Vaughan, N. ve Garrison, D. R. (2011). The impact of course duration on the development of a community of inquiry. *Interactive Learning Environments*, 19(3), 231-246. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820902809147>
- Al-Balas, M., Al-Balas, H.I., Jaber, H.M. (2020). Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives. *BMC Med Educ* 20, 341 <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02257-4>
- Anderson, T., L. Rourke, D.R. Garrison, and W. Archer (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context, *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (2). <https://auspace.athabasca.ca/bitstream/handle/2149/725/assess?sequence=>
- Angeli, C. ve Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292- 302. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2729.2005.00135.x>
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. <https://psycnet.apa.org/record/1999-01418-006>
- Atkins, D., Seely Brown, J. ve Hammond, A. L. (2007). A review of the open educational resource movement: achievements, challenges, and new opportunities. Report to the William and Flora Hewlett Foundation. <https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>
- Barnard-Ashton P, Rothberg A, McInerney P. (2017). The integration of blended learning into an occupational therapy curriculum: a qualitative reflection. *BMC Med Educ*. 17;17(1):135. doi: 10.1186/s12909-017-0977-1. PMID: 28859649; PMCID: PMC5580267.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O. ve Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation inonline and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12, 1-6 <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Bassoppo-Moyo, T. C. (2006). Evaluating eLearning: a front-end, process and post hoc approach. *International Journal of Instructional Media*, 33(1), <https://eric.ed.gov/?id=EJ749760>
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age*. 2nd Edition. Vancouver: Tony Bates Associates. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>.
- Bates, T. (2020). Advice to those about to teach online because of the coronavirus. <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/> adresinden erişildi.
- Bennett, S.ve Lockyer, L. (2004) Becoming an online teacher: Adapting to a changed environment for teaching and learning in higher education, *Educational Media International*, 41:3, 231-248, DOI: 10.1080/09523980410001680842
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (5. Baskı). Pearson
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S. ve Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers ve Education*, 55, 714-722. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131510000746>

- Bonk, C. J. ve Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. In C. J. Bonk ve K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (p. 25–50). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bower, M. (2016). A framework for adaptive learning design in a web-conferencing environment. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(11), 1-21. doi:10.5334/jime.406
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. ve Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers ve Education*, 86, 1–17.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515000755>
- Branch, R. M.ve Tonia A. Dousay, (2015). Survey of Instructional design models. Association for Educational Communications and Technology (AECT).
https://aect.org/survey_of_instructional_design.php
- Brown, B. Schroeder, M. ve Eaton, S.E. (2016). Designing synchronous online interactions and discussions. In M. A. Takeuchi, A. P. Preciado Babb ve J. Lock (Eds.). *Proceedings of the IDEAS: Designing for Innovation*, pp. 51-60. Calgary, Canada: University of Calgary.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573166.pdf>
- Carr-Chellman, A. ve Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229–241. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00154>.
- Chang, C. W., Hurst, B. ve McLean, A. (2015). You've got mail: Student preferences of instructor communication in online courses in an age of advancing technologies. *Journal of Educational Technology Development ve Exchange*, 8(1), 39-48.
<https://core.ac.uk/download/pdf/301287787.pdf>
- Ching, Y.H., Hsu, Y.C. ve Baldwin, S. (2018). Becoming an online teacher: An analysis of prospective online instructors' reflections. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(2), 145-168. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
<https://www.learntechlib.org/primary/p/181339/>.
- Christersson, C., Staaf, P., Zhang, T. and Peterbauer, H., 2019, Promoting active learning in universities: Thematic Peer Group Report. Learning ve Teaching Paper #5 (Brussels, EUA).
<https://eua.eu/resources/publications/814:promoting-active-learning-in-universities-thematic-peer-group-report.html>
- CIDRAP (Center for Infectious Disease Research and Policy). (2020). "The future of the -19 pandemic: lessons learned from pandemic influenza"
https://www.cidrap.umn.edu/sites/default/files/public/downloads/cidrap-covid19-viewpoint-part1_0.pdf?campaign_id=45veemc=edit_nk_20200507veinstance_id=18277venl=nicholas-kristofveregi_id=26634225vesegment_id=26764vete=1veuser_id=5f2884c0da1a46ce93957221f33342c2
- Colby, J. (2005) Attendance and attainment a comparative study, *Innovation in teaching and learning in Information and Computer Sciences*, 4:2, 1-13, DOI: 10.11120/ital.2005.04020002
- Concannon, F., Flynn, A. ve Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 501-512.doi:10.1111/j.1467-8535.2005.00482.x
- Coman, C., Tîru, L, G, Meses, -Schmitz L., Stanciu C. ve Bularca M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the Coronavirus Pandemic: Students' perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367; <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Do, J. (2018). *Understanding instructors' synchronous online course design activity*. PhD diss., University of Tennessee, 2018. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/5009.
- Downing, J. J. ve Dymont, J. E. (2013). Teacher educators' readiness, preparation, and perceptions of preparing preservice teachers in a fully online environment: An exploratory study. *Teacher Educator*, 48(2), 96-109.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08878730.2012.760023>

- Dreher, C., Reiners, T. ve Dreher, H. (2011). Investigating factors affecting the uptake of automated assessment technology. *Journal of Information Technology Education*, 10, 161-181. <https://doi.org/10.28945/1492>
- Farooq A, Laato S, Islam AKMN Impact of online information on self-Isolation intention during the COVID-19 Pandemic: Cross-sectional study *J Med Internet*. doi: 10.2196/19128
- Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. (2004) School management: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. ;74(1):59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Garrison, D. ve Archer, W. (2000). A Transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education. *Advances in Learning and Instruction Series*. <https://eric.ed.gov/?id=ED451371>
- Garrison, D. R. ve Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge/Falmer. doi:10.4324/9780203166093
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1) 61-72 <https://eric.ed.gov/?id=EJ842688>
- Garrison, D. R. (2009). *Communities of inquiry in online learning*. In P. L. Rogers (Ed.), *Encyclopedia of distance learning* (pp. 352–355), 2nd ed. Hershey, PA: IGI Global.
- Garrison, D.R. (2016). *E-Learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667263>
- Hancock, D.R. ve Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: a practical guide for beginner researchers*. New York: Teachers College.
- Hasan, N. ve Khan, N. H. (2020). Online teaching-learning during Covid-19 Pandemic: Students' perspective covid. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 8(4), 202-213. <https://tojedel.net/journals/tojedel/articles/v08i04/v08i04-03.pdf>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55. <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>
- Hrastinski, S. (2009) A theory of online learning as online participation *Computers ve Education* 52 (1) 78-82. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131508000997>
- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B, Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ivanova, I. ve Craver, T. (2020). Closed due to coronavirus: List of activities and state shutdowns over - 19 outbreak concerns. <https://www.cbsnews.com/news/closed-due-to-coronavirus-list-of-activities-and-state-shutdowns-over--19-outbreak-concerns/>.
- Johnson DW, Johnson RT. (2009). An educational psychology success story: Social Interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*. 38(5):365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Johnson, R., B. ve Christiensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* Fifth Edition. https://ismailsunny.files.wordpress.com/2017/07/educational-research_-quantitat-r-robert-burke-johnson.pdf
- Kearsley, G. ve Shneiderman, B. (1998). Engagement Theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23 <http://www.jstor.org/stable/44428478>
- Kolloff, M.A. Strategies for effective student/student interaction in online courses. 17TH Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Copyright © 2001The Board of Regents of the University of Wisconsin System. <https://studylib.net/doc/18404369/strategies-for-effective-student-student-interaction-in-o>
- Korstjens, I. ve Moser, A. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing, *European Journal of General Practice*, 24:1, 120-124, DOI: 10.1080/13814788.2017.1375092
- Lederman (2020). Best way to stop cheating in online courses? 'Teach better'. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/07/22/technology-best-way-stop-online-cheating-no-experts-say-better>

- Lieberman, M. (2018, October 10). Exam proctoring for online students hasn't yet transformed. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/10/10/online-students-experience-wide-range-proctoring-situations-tech>
- Lincoln, YS. ve Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lomax, K. ve Massachi, D. (2020). Templates for engaging synchronous online classes. University of Washington, 2021. <https://www.education.uw.edu/technologycenter/student-engagement-synchronous-online-learning/engaging-synchronous-session-templates/>
- Lyons, H. (2009). Case study research methodology for publishing developments in ICT-facilitated learning in higher Education a prescriptive approach. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703290802646198>
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A. ve Fontenot, R. (2013) Does sample size matter in qualitative research?: A review of qualitative interviews in is research, *Journal of Computer Information Systems*, 54:1, 11-22, DOI: 10.1080/08874417.2013.11645667
- Martin, F. ve Parker, M. A. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, who, and how? *Journal of Online Learning and Teaching*, 10, 192-210. https://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf
- Martin, F., Parker M. A. ve Deale, D. F. (2012). Examining interactivity in synchronous virtual classrooms, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(13), 227-260. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001021.pdf>
- MAU Mardin Artuklu Üniversitesi (2020). Covid-19 sürecinde Mardin Artuklu Üniversitesi uzaktan eğitim sistemi, eğitim-öğretim ile araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesi, https://www.artuklu.edu.tr/upload/posterler/covid/covid_19_mau.pdf
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- McKenna, B., Finamore, D., Hewitt, E.V., Watson, L., Millam, L.A. ve Reinhardt, M. (2018). The effect of a multifactor orientation on student performance: Organizational skills, goal setting, orientation to classroom, and academic support. *Online Learning*, 22(4), 265-276. doi:10.24059/olj.v22i4.1207
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Moore, M., G. (1989) Editorial: Three types of interaction, *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7, DOI: 10.1080/08923648909526659
- Moore, R. (2004). Does improving developmental education students' understanding of the importance of class attendance improve students' attendance and academic performance? *Research and Teaching in Developmental Education*, 20(2), 24-39. <http://www.jstor.org/stable/42802197>
- Loretta Newman-Ford, Karen Fitzgibbon, Stephen Lloyd ve Stephen Thomas (2008) A large-scale investigation into the relationship between attendance and attainment: a study using an innovative, electronic attendance monitoring system. *Studies in Higher Education*, 33(6), 699-717, DOI: 10.1080/03075070802457066
- Newton, D. (2020). Another problem with shifting education online: A rise in cheating. Washington Post. https://www.washingtonpost.com/local/education/another-problem-with-shifting-education-online-a-rise-in-cheating/2020/08/07/1284c9f6-d762-11ea-aff6-220dd3a14741_story.html
- Nicol, D.J. ve Macfarlane-Dick, D. (2006), "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice", *Studies in Higher Education*, 31(2) 199-218. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090>
- Nieuwoudt, J. (2018). Exploring online interaction and online learner participation in an online science subject through the lens of the interaction equivalence theorem. *Special Issue: Student Engagement and Retention in Higher Education*. 9(4). <https://studentsuccessjournal.org/article/view/520>
- Nieuwoudt, J. E. (2020). Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 15-25. <https://doi.org/10.14742/ajet.5137>

- Norman, M. (2017). *Synchronous online classes: 10 tips for engaging students*. Faculty Focus. Higher Ed Teaching Strategies From Magna Publications <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/online-student-engagement/synchronous-online-classes-10-tips-engaging-students/>
- Northey, G., Bucic, T., Chylinski, M. ve Govind, R. (2015). Increasing student engagement using asynchronous learning. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 171–180. <https://doi.org/10.1177/0273475315589814>
- ODTUMİST İstanbul Ortadoğu Teknik Üniversitesi Mezunları Derneği (2020). Covid-19 Süreci Uzaktan Eğitim Değerlendirme Araştırması. <https://odtunist.org/wp-content/uploads/2020/05/UZAKTAN-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-SUREC%C4%B0-ARA%C5%9ETIRMASI-052020.pdf>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2020), "Remote online exams in higher education during the COVID-19 crisis", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 6, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f53e2177-en>.
- O'Neil, C., Fisher, C. ve Rietschel, M. (2019). *Developing online courses in nursing education*. Fourth Edition. Springer Publishing 2
- Park, Y. J. ve Bonk, C. J. (2007). Synchronous learning experiences: Distance and residential learners' perspectives in a blended graduate course. *Journal of Interactive Online Learning*, 6, 245–264. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092247>
- Reedy, A., Pfitzner, D., Rook, L. et al. (2021). Responding to the COVID-19 emergency: Student and academic staff perceptions of academic integrity in the transition to online exams at three Australian universities. *Int J Educ Integr* 17, 9 <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00075-9>
- Rensburg, E.S.J. (2018) Effective online teaching and learning practices for undergraduate health sciences students: An integrative review *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 9. 73-80, 10.1016/j.ijans.2018.08.004
- Romero-Hall, E. ve Vicentini, C. (2017). Examining distance learners in hybrid synchronous instruction: *successes and challenges*. *Online Learning*, 21(4), 141-157. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1258>
- Sursock, A. and Smidt, H., 2010, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education (Brussels, EUA). <https://eua.eu/resources/publications/312:trends-2010-a-decade-of-change-in-european-higher-education.html>
- Swan, K. (2002). Building Learning Communities in Online Courses: the importance of interaction, *Education, Communication ve Information*, 2:1, 23-49, DOI: 10.1080/1463631022000005016.
- Truhlar, A.M., Williams, K.M. ve Walter, M.T. (2018). Case study: Student engagement with course content and peers in synchronous online discussions. *Online Learning*, 22(4), 289-312. doi:10.24059/olj.v22i4.1389
- Umbach, P.D., Wawrzynski, M.R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in Student Learning and Engagement. *Res High Educ* 46, 153–184 <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1598-1>
- UNESCO (2020a). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020b). COVID-19 Education response global education coalition school closures caused by Coronavirus (COVID-19). COVID-19 Education Response <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- Wan Hassan, W.A.S., Ariffin, A., Ahmad, F., Sharberi, S.N.M., Nor Azizi, M. I. , Zulkiflee, S.N. (2020). COVID-19 Pandemic: Langkawi Vocational College Student challenge in using google classroom for teaching and learning (TveL) *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering* <http://www.warse.org/IJATCSE/static/pdf/file/ijatcse127932020.pdf>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- WHO. (2020). Coronavirus disease (-19) Pandemic. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass, San Francisco, CA

- Wong, L. (2013). Student engagement with online resources and its impact on learning outcomes. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12, 129-146. <http://www.jite.org/documents/Vol12/JITEv12IIPp129-146Wong%20FT116.pdf>
- Wu, W.-C.V., Yen, L.L. and Marek, M. (2011) Using online EFL interaction to increase confidence, motivation, and ability. *Educational Technology ve Society*, 14, 118-129.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15, 189-212. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1778/2889>
- Yang, D. (2017). Instructional strategies and course design for teaching statistics online: perspectives from online students. *IJ STEM Ed* 4, 34 <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0096-x>
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. (6th ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) (2020). Yök'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx?fbclid=>
- Zimmerman, B., J. (1990) Self-regulated learning and academic achievement: An overview, *Educational Psychologist*, 25:1, 3-17, DOI: 10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B., J. (2002) Becoming a self-regulated learner: An overview, *Theory into Practice*, 41:2, 64-70, DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 49–64). Routledge/Taylor ve Francis Group.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 1–12). Routledge/Taylor ve Francis Group.

Yazarlar

Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ
Eğitim Bilimleri, Yüksek Öğretim

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi, Yasemin Acar-Ciftci,
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, SHMYO
Çocuk Gelişimi Programı,
34010 Cevizlibağ / Zeytinburnu / İSTANBUL
E-mail: yasemin.acarciftci@yeniyuzyil.edu.tr