T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÇEVRİM İÇİ LİSANS DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ KATILIMININ İNCELENMESİ

HATİCE USLU KOCABAŞ
19706004

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi BÜNYAMİN BAVLI

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÇEVRİM İÇİ LİSANS DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ KATILIMININ İNCELENMESİ

HATİCE USLU KOCABAŞ
19706004
ORCID NO: 0000-0002-0380-3031

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi BÜNYAMİN BAVLI

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÇEVRİM İÇİ LİSANS DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ KATILIMININ İNCELENMESİ

HATİCE USLU KOCABAŞ
19706004

Tezin Savunulduğu Tarih: 12.08.2021
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin Bavlı
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mehmet Gürol
Doç. Dr. İsmail Gelen

İSTANBUL
AĞUSTOS 2021

ÖZ

COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ÇEVRİM İÇİ LİSANS DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ KATILIMININ İNCELENMESİ

Hatice Uslu Kocabaş

Temmuz, 2021

Literatürde, öğrenci katılımının yükseköğretimdeki önemine vurgu yapan çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bununla beraber, Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımı üzerine gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının nasıl sağlandığının ortaya konulmasıdır. Araştırma deseni, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen olarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubu, Yükseköğretim Kuruluna bağlı vakıf ve devlet olmak üzere çeşitli üniversitelerde görev yapan 10 öğretim elamanı ile bu öğretim elemanlarının çevrim içi derslerini takip eden 15 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile odak grup görüşmesi aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler tümevarımsal tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analizler neticesinde ortaya çıkan kodlar ilişkili oldukları kategori ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Araştırma bulguları, Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerinde öğrenci katılımının sağlanmasının birçok faktöre bağlı olduğunu göstermektedir. Bu faktörler öğrenen/öğreten/öğrenme ortamı ile ilgili durumlar, ölçme ve değerlendirme ile ilgili durumlar, öğretim süreci ile ilgili durumlar ve teknik durumlar olmak üzere dört ana tema kapsamında detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrenci katılımının sağlanmasında etkili durum ve stratejiler tartışılarak çevrim içi öğrenme/öğretim süreci ile ilişkili bazı tespit ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci katılımı, yükseköğretim, çevrim içi öğrenme, uzaktan eğitim, Covid-19, pandemi, acil uzaktan eğitim

ABSTRACT

EXAMINING STUDENT ENGAGEMENT IN ONLINE UNDERGRADUATE COURSES DURING THE COVID-19 PANDEMIC
Hatice Uslu Kocabaş
July, 2021

The importance of student engagement in higher education has received a lot of attention in the literature. However, there is limited data concerning online student engagement in higher education in times of the Covid-19 pandemic. The purpose of this study was to reveal how student engagement was maintained in online undergraduate courses during emergency remote teaching. Transcendental phenomenological research was adopted to examine the experiences of undergraduate students and instructors regarding student engagement in online courses. Snowball sampling was used to select a study group of 15 undergraduate students and 10 instructors from various public and private universities in Turkey. Data was collected through semi-structured interviews and a focus group. An inductive approach to thematic analysis was used for data analysis. The findings of the study indicated that maintaining student engagement during emergency remote teaching depended on a variety of factors. These factors were examined under four major themes: Conditions related to learners/instructors/online learning environment, conditions related to online assessment, conditions related to online teaching process, and technical conditions. Study results revealed the importance of maintaining student engagement during online undergraduate courses in distance education. In this regard, effective strategies and circumstances for student engagement in online learning/teaching are discussed.

Key Words: Student engagement, higher education, online learning, distance education, Covid-19 pandemic, emergency remote teaching

ÖN SÖZ

Her eserin altına atılan imzanın ardında görünmeyen imzaların olduğuna inancım vardır. Yüksek lisans sürecinin bir meyvesi olarak ortaya çıkan bu tez çalışmasının altında şahsımın imzası bulunmakla beraber, çok değerli katkılarda bulunan birçok kişinin de görünmeyen imzalarının yer aldığını gururla ifade etmek isterim.

Öncelikle; iştirak ettiğim dersleri ve birlikte yürüttüğümüz çalışmalar başta olmak üzere kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin Bavlı'ya, tez sürecinin her aşamasında bilgi ve birikimiyle cömertçe sunduğu destek için teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde bulunma nezaketini gösteren saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mehmet Gürol ve Doç. Dr. İsmail Gelen'e çok kıymetli tecrübe ve fikirleriyle sundukları katkıdan ötürü teşekkür ederim. Ayrıca, Doç. Dr. Sertel Altun ve Prof. Dr. Ali Eryılmaz Hocalarıma değerli vakitlerini ayırarak görüş ve önerileri ile sağladıkları destekten ötürü şükranlarımı sunarım.

Her derdime ve sevincime ortak olan kadim dostlarım Esin Yurdagül, Hatice Telli ve Kübra Durmuş'a yüksek lisans sürecinde de destekleri ile yanımda oldukları için teşekkürlerimi sunarım. İlim yolculuğunda yollarımızın kesiştiği, tez sürecinde verdiği manevi destek ile yol arkadaşlığı yaptığımız Kübra Özdemir'e de can-ı gönülden teşekkürlerimi iletmek isterim.

Beni şefkat kanatlarıyla kuşatan muhterem anneciğim ve babacığıma, kan bağımızın dostluğumuz ile perçinlendiği kıymetli ablacığım ve kardeşime her daim destekleriyle beni yüreklendirdikleri için teşekkür ederim. Değerli eşim Fatih Kocabaş ve sevgili çocuklarıma yanımda oldukları için ve tez yazma sürecinde şahsıma gösterdikleri sevgi, anlayış, sabır ve destek için teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu eserin ortaya çıkma sebebi olan değerli katılımcı hocalarıma ve kıymetli öğrenci arkadaşlarıma teşekkür ederim. Kendileriyle gerçekleştirdiğimiz görüşmelerin her birinden ayrı zevk aldığımı ve bu çalışmaya çok şey kattıklarını belirtmeyi kendime borç bilirim.

İstanbul; Temmuz, 2021 Hatice Uslu Kocabaş

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xi**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumunun Belirlenmesi 1
1.2. Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Araştırmanın Varsayımları 5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
1.6. Tanımlar 5

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **6**
2.1. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı 6
2.2. Öğrenci Katılımının Boyutları 9
2.3. Çevrim İçi Öğrenci Katılımının Boyutları 11
2.4. Çevrim İçi Ortamda Öğrenci Katılımının Sağlanması 14
2.4.1. Etkileşim 14
2.4.1.1. Araştırma Topluluğu Modeli 16
2.4.2. Çevrim içi Öğrenme Ortamlarında Öğretim Elemanlarının Sahip Oldukları Roller 18
2.4.3. Çevrim içi Derslerin Tasarımı 20
2.4.4. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi 24
2.4.5. Teknolojik Araçlar 24
2.4.6. Motivasyon 26

3. GÜNCEL ÇALIŞMALAR.....30
3.1. Covid-19 Pandemi Döneminde Acil Uzaktan Eğitim.....30
3.2. Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrenci Katılımı Konusunda Gerçekleştirilen Çalışmalar.....31

4. YÖNTEM.....36
4.1. Araştırma Deseni.....36
4.2. Çalışma Grubu.....37
4.3. Verilerin Toplanması.....41
4.4. Verilerin Analizi.....43
4.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....45
4.5.1. İç Geçerlik / İnandırıcılık.....47
4.5.2. Güvenirlik / Tutarlık.....48
4.5.3. Dış Geçerlik / Aktarılabilirlik.....48
4.6. Etik Konular.....49
4.7. Araştırma Süreci ve Karşılaşılan Güçlükler.....50

5. BULGULAR.....52
5.1. Öğreten/Öğrenen/Öğrenme Ortamı ile İlgili Durumlar.....52
5.1.1. Öğreten ile İlgili Durumlar.....52
5.1.2. Öğrenen ile İlgili Durumlar.....60
5.1.3. Öğrenme Ortamı ile İlgili Durumlar.....64
5.2. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Durumlar.....70
5.2.1. Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme.....70
5.2.2. Sonuca Dayalı Ölçme ve Değerlendirme.....72
5.3. Öğretim Süreci ile İlgili Durumlar.....73
5.3.1. Öğrenme Süreci.....73
5.3.2. Öğretim Materyali Kullanımı.....76
5.3.3. Öğretim Yöntemi Kullanımı.....77
5.4. Teknik Durumlar.....80
5.4.1. Erişim Problemi.....80
5.4.2. Araçlar.....81

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 82
6.1. Sonuç 82
6.2. Tartışma 84
6.3. Öneriler 101
6.3.1. Uygulayıcılar için Öneriler 101
6.3.2. Araştırmacılar için Öneriler 105

KAYNAKÇA.....106
EKLER.....117

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Çevrim İçi Katılım Boyutlarının Göstergeleri 14
Tablo 3.1: Katılımcı Öğretim Elemanı Demografik Bilgileri 39
Tablo 3.2: Katılımcı Öğrenci Demografik Bilgileri 40

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Boyutlara göre Katılım Göstergeleri 10
Şekil 2.2: Çevrim içi Öğrenci Katılımının Boyutları 11
Şekil 2.3: Araştırma Topluluğu Modeli (Community Inquiry Model) 18

KISALTMALAR

YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
NSSE	: Ulusal Öğrenci Katılım Anketi (National Survey of Student Engagement)
Dr.	: Doktor
Doç. Dr.	: Doçent Doktor
Prof. Dr.	: Profesör Doktor

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumunun Belirlenmesi

Covid-19 pandemisi toplumları sağlık, ekonomi ve eğitim başta olmak üzere pek çok alanda küresel olarak etkilemiştir. Bu etkiler, pandemi öncesi toplumsal yaşam ile pandemi sonrası toplumsal yaşam arasında ciddi farklılıklar oluşturmuştur. Bu farklılıkların temelinde, Covid-19 virüsüne maruz kalmamak için fiziksel teması minimuma indiren bir hayat anlayışı bulunmaktadır. Bu anlayışın neticesi olarak, bireylerin fiziksel temastan uzak durmaları yönünde bir normalleşme sürecine gidilmiştir. Yeni normalleşme süreci eğitim alanında ani bir dönüşüme sebebiyet vermiş ve eğitimin kesintiye uğramaması için acil uzaktan eğitim uygulamaları yürütülmeye başlanmıştır (Bozkurt ve diğ., 2020). Eğitimde yaşanan bu hızlı dönüşüm, tüm kademelerdeki öğrencileri etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir.

Covid-19 pandemi döneminin ülkemizde baş göstermesinin ardından üniversitelerde sunulan lisans eğitimi, Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan "Pandemi Dönemi Uzaktan Öğretim Uygulamaları Yol Haritası" ile 23 Mart 2020 tarihi itibariyle uzaktan olarak yürütülmeye başlanmıştır (Saraç, [18.03.2021]). Yüz yüze eğitim ile başlayan 2020 Bahar dönemi, yayımlanan bu yol haritası neticesinde uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır. 2020-21 Güz Döneminde ise Sağlık Bakanlığının Yükseköğretim Kuruluna gönderdiği görüş ve tavsiye bildirisi sonucu (TRTHABER, [30.03.2021]); yükseköğretim kurumlarına devam eden pek çok lisans öğrencisi, ilgili eğitim dönemini uzaktan ve çevrim içi dersler aracılığıyla tamamlamıştır. Uzaktan eğitim sürecine acil ve hazırlıksız diyebileceğimiz bir şekilde başlanması; beraberinde teknik, pedagojik ve psikolojik anlamda pek çok konuyu gündeme getirmiştir. Bu konuların başlıcalarından birinin de Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının nasıl gerçekleştiği konusu olduğu ifade edilebilir.

Öğrencinin öğrenmeye bağlılığının ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil olmasının bir ölçütü olan öğrenci katılımı (Markwell, 2007), yükseköğretim açısından kritik öneme sahip pek çok konu ile ilişkilidir. Bunlar arasında lisans eğitiminden beklenen çıktılar (Astin, 1984), öğrenci başarısı (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Handelsman ve diğ., 2010), öğrenci memnuniyeti (Gray, DiLoreto, 2016) ve öğrenci motivasyonu (Reeve, 2012) gibi konular yer almaktadır. Dolayısıyla, eğitim süreçlerinde öğrenci katılımını sağlayıcı bir yaklaşımın benimsenmesinin yükseköğretimde hedeflenen nitelikli eğitim uygulamaları ile örtüşeceği söylenebilir. Öğrenci katılımı ile ilgili çalışmaların literatürde geniş yer bulmasının da bu durumun bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci katılımı çok boyutlu bir kavramdır. Öğrenci katılımının boyutları literatürde yaygın olarak davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak sınıflandırılmaktadır. Katılımın sağlanması konusunda boyutlar önemli ipuçları sunmaktadır. Dolayısıyla, öğrenci katılımının boyutlarının anlaşılması ve boyutları destekleyici uygulamaların ders sürecine entegre edilmesi; öğrencilerin bilgiyi yapılandıran bireyler olarak öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer almaları açısından önemlidir. Yüz yüze öğrenme ortamlarında katılımın farklı boyutlarda gerçekleşmesi; etkileşim, işbirliğine dayalı öğrenmeler, öğrenci-öğretim elemanı iş birliği, etkili öğretim teknikleri ve çeşitli tartışma ortamlarının oluşturulması gibi konular açısından fiziksel beraberliğin mümkün olmadığı çevrim içi öğrenme ortamlarına göre daha avantajlıdır (Dumford, Miller, 2018). Bu sebeple; öğretim elemanlarının çevrim içi gerçekleştirdikleri sunumlarda, öğrencileri derse dahil edici stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Krause, 2005). Öğrenci katılımına Covid-19 pandemi döneminde uygulanan acil uzaktan eğitim penceresinden bakıldığında ise normal şartlar altında yürütülen çevrim içi uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında yapılacak kıyaslamadan öte farklı konuların da dikkate alınması gerektiğinden söz edilebilir. Bu konulardan biri pandemi öncesi uzaktan eğitim almayı tercih eden öğrenen profili ile mevcut durumda lisans eğitimini uzaktan devam ettirmek zorunda kalan öğrenen profili arasındaki farklılıktır. Pandemi sebebiyle eğitimini uzaktan sürdürmek mecburiyetinde olan lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun normal şartlarda yüz yüze eğitim alan ya da almak üzere üniversiteye yeni kayıt yaptıran öğrencilerden oluştuğu ifade edilebilir. Zira normal şartlar altında bir seçenek olarak tercih edilen uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim

kapsamında zorunlu olarak yürütülmektedir (Bozkurt, 2020). Dikkate alınması gereken diğer bir konu, öğretim elemanlarının pandemi nedeniyle eğitim sürecini çevrim içi ortamda zorunlu olarak yürütmek durumunda kalmasıdır. Acil uzaktan eğitim kapsamında; öğretim elemanlarının öğrenme içeriklerini oluşturma ve sunma gibi konularda desteklenmesi gereği gün yüzüne çıkmıştır (Telli, Altun, 2020). Dolayısıyla, Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi derslere yönelik öğrenci katılımı konusunda yapılacak araştırmaların pandemi öncesi çevrim içi öğrenci katılımı konusunda yapılmış araştırmalara kıyasla ayrı bir yeri olduğundan söz edilebilir.

Lisans eğitiminde yaşanan zorunlu dönüşümün hazırlıksız olarak nitelendirilebilecek ani bir şekilde başlaması, çevrim içi derslerde katılımın sağlanmasına yönelik ihtiyaçların ve boşlukların tespit edilmesini gündeme getirmiştir. Bu durum, yükseköğretim kurumlarına devam eden lisans öğrencileri ile çevrim içi dersleri yürüten öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinin ortaya konularak çevrim içi derslerde öğrenci katılımının nasıl gerçekleştiğinin incelenmesi gereğini düşündürmektedir. Çevrim içi ders sürecinde yaşanmış deneyimlerin katılımın sağlanması ile ilişkili; mevcut şartlar, öğretim/öğrenme süreci, öğrenen ve öğretenin durumu/konumu gibi konular dahilinde mercek altına alınması; halen içerisinde bulunduğumuz Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin öğrenci katılımı bağlamında değerlendirilmesine katkıda bulunabilir. Araştırma bulgularının ayrıca pandemi sonrası çevrim içi uzaktan eğitim uygulamalarına da rehberlik etmesi hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları

Mevcut araştırma, Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının nasıl sağlandığını lisans öğrencileri ve öğretim elemanlarının deneyimleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şunlardır:

1. Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının sağlanmasında öğretim elemanlarının deneyimleri nelerdir?

2. Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının sağlanmasında lisans öğrencilerinin deneyimleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz teknolojisinin bilgi ve kaynaklara hızlı bir erişim sağlaması, uzaktan eğitimde çevrim içi teknolojilerden faydalanma olanağı sunmuştur. Son yıllarda hızla yaygınlaşmakta olan çevrim içi uzaktan eğitim, Covid-19 pandemisi ile birlikte tüm dünyada zorunlu ve acil bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Covid-19 pandemi dönemi son bulsa dahi, pek çok alanda gerçekleşen dönüşümlerin etkilerinin hayatımızda yer etmeye devam edeceği düşünülebilir. Bu bağlamda uzaktan eğitimin; yüz yüze gerçekleştirilen öğrenmeleri desteklemenin ötesinde, eğitimin temel zemini olarak yakın gelecekte yerini alacağı öngörülmektedir (Telli, Altun, 2020). Dolayısıyla, üniversite eğitimi uygulamalarında önemli bir yere sahip olan öğrenci katılımının Covid-19 pandemi döneminde yürütülen çevrim içi dersler bağlamında incelenmesi, hem içerisinde bulunduğumuz pandemi döneminde yürütülen çevrim içi öğrenme/öğretim pratikleri açısından hem de pandemi sonrası bu doğrultuda gerçekleştirilecek olan uygulamalar açısından önem arz etmektedir.

Öğrenci katılımının sağlanması, öğretim elemanlarının karşılaştıkları zorluklardan biri olarak belirtilmektedir (Collaço, 2017). Bu durum öğretim elemanlarının; öğrenci katılımının sağlanmasına yönelik uygulamalar konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarının bir yansıması olarak düşünülebilir. Dolayısıyla; çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci katılımının nasıl gerçekleştiğinin değerlendirilerek ortaya konulması, çevrim içi programların tasarlanması konusunda rehberlik sunabilir. Öğretim elemanlarının bu doğrultuda gerçekleştirilecekleri öğretim pratikleri ise öğrenci katılımının sağlanmasını mümkün kılabilir.

Çok boyutlu karmaşık bir yapıya sahip olan öğrenci katılımının anlamlandırabilmesi için öğrenci ve öğretmen anketlerinin ötesinde bağlamı derinlemesine ve zengin betimlemeler aracılığıyla ortaya koyan nitel araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Fenomenolojik bir çalışma olarak yürütülen bu araştırma, yükseköğretimde Covid-19 pandemi dönemi ile uygulamaya konulan acil uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi lisans derslerinde öğrenci katılımının nasıl gerçekleştiğini/sağlandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Acil uzaktan eğitim kapsamında uygulanan çevrim içi derslerdeki öğrenci katılımının lisans öğrencileri ve öğretim elemanlarının deneyimleri doğrultusunda tespit edilmesi, halen içerisinde bulunduğumuz Covid-19 pandemi

dönemi uzaktan eğitim sürecinde yürütülen çevrim içi lisans derslerinin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunabilir. Böyle bir tespit aynı zamanda pandemi dönemi sonrası eğitimde gerçekleşeceği öngörülen dönüşümler (Telli, Altun, 2020) için de anlamlı bulgular sunabilir. Ayrıca araştırmanın nitel bir desenle yürütülmesinin araştırmadan elde edilecek verilerin derinliği ve çeşitliliği açısından araştırmanın önemini artırdığına inanılmaktadır. Bu çerçevede elde edilen bulguların aday nicel çalışmalar için hipotezler sunması hedeflenmiştir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Görüşmelere katılan öğretim elemanları ve lisans öğrencilerinin görüşmeler esnasında kendilerine yöneltilen soruları doğru anladıkları, içtenlik ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma verileri, YÖK'e bağlı vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan 10 öğretim elamanı ile bu üniversitelerin farklı lisans programlarında eğitimlerini sürdüren 15 lisans öğrencisinin görüşmelerde sundukları veriler ile sınırlıdır.

2. Araştırma verileri, Ocak 2021-Şubat 2021 döneminde toplanmıştır. Elde edilen veriler 2020-21 Güz Döneminin sonuna kadar olan Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim süreci ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenci Katılımı: "Öğrencilerin; üniversitedeki öğrenmelerini geliştirmeleri için tasarlanmış etkinliklere ayırdıkları zaman, enerji ve kaynaklar" (Krause, 2005, 3)

Çevrim İçi Öğrenci Katılımı: Öğrencilerin ders materyallerini öğrenmek ve becerilerini geliştirmek için zaman ve enerji sarf etmeleri, diğer öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla anlamlı bir etkileşimde bulunmaları ve aynı zamanda öğrenmelerine duygusal olarak iştirak etmeleri (Dixson, 2015)

Acil Uzaktan Eğitim: Kriz zamanlarında kesintiye uğramaması için mevcut kaynaklar ile yürütülen eğitim (Bozkurt ve diğ., 2020)

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı; üzerine pek çok çalışmanın gerçekleştirildiği, literatürde geniş yer bulan bir kavramdır. Öğrenci katılımı kavramı, eğitim psikoloğu Ralph Tyler'ın 1930'larda öğrencilerin çalışmalarına harcadıkları vakit ile bunun öğrenmeleri üzerindeki etkileri konusunda yaptığı çalışmaya dayanmaktadır (Axelson, Flick, 2010). Öğrenci katılımının literatüre günümüzdeki anlamıyla kazandırılmasında ise Astin'in yükseköğretimde öğrenci katılımı (student involvement) kuramının önemli bir yeri bulunmaktadır (Axelson, Flick 2010; Kuh, 2009b). Astin'in yükseköğretimde öğrenci katılımı kuramına göre öğrenci katılımı, *"öğrencinin akademik deneyimleri için sarf ettiği fiziksel ve psikolojik enerji"* (Astin, 1984, 35) olarak nitelendirilmektir. Bu kuram, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımını esas almaktadır. Öğrenci katılımı kuramı kapsamında, öğrenci motivasyonuna ve öğrencinin öğrenmeye ne kadar zaman ve enerji harcadığı konularına dikkat çekilmektedir. Ayrıca öğrenci katılımının öğrencinin gelişiminden elde edilecek olumlu çıktılar ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Astin, 1984).

Öğrenci katılımı konusunda günümüzde gerçekleştirilen araştırmalara yön veren diğer önemli bir çalışma *"Lisans Eğitiminde Nitelikli Uygulamalar için Yedi İlke"* (Chickering, Gamson, 1987) başlıklı bildiridir. Bu çalışmada yükseköğretimde karşılaşılan sorunların iyileştirilmesi konusunda öğrencilerin ve öğretim elamanlarının kilit noktada yer aldıklarına vurgu yapılmaktadır. Buna bağlı olarak öğrenci katılımına etki eden ve eğitimde kaliteyi artıran faktörler yedi ilke etrafında bir araya toplanmaktadır. Bunlar: (1) Öğrenci-öğretim elamanı etkileşimi; (2) Öğrenciler arasında iş birliği, (3) Etkin öğrenme teknikleri, (4) Anında dönüt verme, (5) Sorumlulukları vaktinde yerine getirme, (6) Yüksek beklentilere cevap verme, (7) Farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyma olarak sıralanmaktadır. Bahsi geçen ilkelerin uygulanması; aktif bulunuşluk, iş birliği, öğrenciler arası farklılıklar,

öğrenciden beklentiler, etkileşim ve öğrenci sorumlulukları gibi yükseköğretim bağlamındaki konular üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Chickering, Gamson, 1987). Söz konusu çalışmanın yayımlanmasının ardından Chickering ve Ehrmann (1996), bahsedilen yedi ilkenin iletişim ve bilgi teknolojilerinin entegrasyonu çerçevesinde nasıl uygulabileceğini açıklayan başka bir bildiri yayımlamıştır. Bu çalışma çerçevesinde ise öğrenme sürecinde teknolojik araçlar vasıtasıyla öğrenci katılımının sağlanması ile ilişkili bazı konulara temas edilmiştir.

Astin (1984) ile Chickering ve Gamson (1987) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan bu yana, öğrenci katılımı konusunda birçok araştırmaya imza atılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde; öğrenci katılımının kavramsal olarak net bir tanımının bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci katılımının çeşitli tanımlarının incelenmesi yerinde olacaktır. Kuh (2009b, 683) öğrenci katılımını; "üniversite eğitiminde öğrencinin, hedeflenen çıktılarla ilişkili etkinliklere tahsis ettiği zaman ve çaba ile üniversitenin öğrenciyi bu etkinliklere katılmaya sevk etmek için yaptığı her şey" olarak tanımlamaktadır. Dixson'a (2015) göre öğrenci katılımı; öğrencinin ders ile ilgili olarak düşünme, fikir beyan etme, diğer öğrenciler, öğretim elemanları ve ders içeriği ile etkileşim kurması gibi konularda aktif meşgul olması şeklinde açıklanmaktadır. Balwant (2018) öğrenci katılımını; akademik etkinliklere aktif olarak ve eğlenerek katılmak şeklinde ele almakta ve katılma eylemini duygusal, davranışsal ve bilişsel olarak nitelendirmektedir. Krause (2005, 3) ise öğrenci katılımını "öğrencilerin; üniversitedeki öğrenmelerini geliştirmeleri için tasarlanmış etkinliklere ayırdıkları zaman, enerji ve kaynaklar" olarak ifade etmektedir. Dixson (2015) çevrim içi ortamda öğrenci katılımını; öğrencilerin ders materyallerini öğrenmek ve becerilerini geliştirmek için zaman ve enerji sarf etmeleri, diğer öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla anlamlı bir etkileşimde bulunmaları ve aynı zamanda öğrenmelerine duygusal olarak iştirak etmeleri olarak tanımlamaktadır. Mevcut araştırmada çevrim içi derslere yönelik öğrenci katılımı konusunda Dixson'ın (2015) tanımı esas alınmıştır.

Öğrenci katılımı, bireyin öğrenmesinin eğitsel amaçlı etkinliklere dahil olması sonucunda şekillendiğini varsayan yapılandırmacı bir temele dayanmaktadır (Coates, 2005). Zira öğrenci katılımı etkinlikler ve materyaller ile kurulan etkileşim aracılığıyla öğrenmenin gerçekleşme durumunu yansıtmaktadır (Skinner, Kindermann, Furrer, 2009). Öğrencilerin eğitsel amaçlı etkinliklere katılım gösterme

oranlarının yüksek olması, üniversite eğitiminden beklenen çıktılara ulaşılmasında önemli bir role sahiptir (Kuh, 2009b). Bununla beraber, yükseköğretimde öğrenci katılımının sağlanması öğretim elemanlarının karşılaştıkları zorluklardan biridir (Collaço, 2017). Öğrencilerin katılım gösterme durumlarının anlaşılması, öğretim elemanlarının zorluklar karşısındaki yaklaşımları ve uyguladıkları yöntemler konusunda rehberlik sağlayabilir.

Katılım üzerine yapılan çalışmalar, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi ile bağlantılı etkinlik ve şartların tespit edilebileceğini göstermektedir (Coates, 2007). Bu verilerin elde edilmesi, öğrenci katılımının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunu gündeme getirmektedir. Literatürde, öğrenci katılımının ölçülmesine dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Üniversitelerin öğrenci katılımı bağlamındaki uygulamalarını kurumsal olarak değerlendiren araştırmalardan pek çoğu Ulusal Öğrenci Katılım Anketi (National Survey of Student Engagement, NSSE) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ulusal Öğrenci Katılımı Anketi (NSSE), öğrenci katılımının ölçülmesi amacıyla Indiana Üniversitesi tarafından geliştirilmiş bir veri toplama aracıdır (Chen, Lambert, Guidry 2010; Kuh, 2009a). Ulusal Öğrenci Katılımı Anketi (NSSE) verileri doğrultusunda hazırlanan raporlar üniversitelerin *"Lisans Eğitiminde Nitelikli Uygulamalar için Yedi İlke"* (Chickering, Gamson, 1987) çerçevesindeki uygulamalarını ortaya koymaktadır (Kuh, 2003). Bu raporlar, araştırmaya katılan üniversitelerin öğrenme ve öğretim süreçlerinde nasıl bir iyileştirmeye gidecekleri konusunda öneriler sunmaktadır (Chen, Lambert, Guidry, 2010). Ulusal Öğrenci Katılım Anketi (NSSE) ile öğrencilere akademik çaba, etkin ve işbirlikli katılım, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, eğitim etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve destekleyici kampus ortamı başlıkları altında sorular yöneltilmektedir (Kuh, 2009a). Destekleyici kampüs ortamı dışında kalan diğer başlıkların genel olarak çevrim içi ortamlara uygulanabileceği görülmektedir (Meyer, 2014). Bu bağlamda Robinson ve Hullinger'in (2008) çevrim içi ortamda eğitim alan üniversite öğrencilerinin katılım durumu ile kampüs içerisinde yüz yüze eğitim alan öğrencilerin katılım durumlarını NSSE aracılığıyla karşılaştırmalı olarak ele alan çalışması örnek gösterilebilir.

2.2. Öğrenci Katılımının Boyutları

Katılımın çok yönlü olması, literatürde farklı boyutlarda incelenmesi sonucunu doğurmuştur. Fredricks, Blumenfeld, Paris (2004) öğrenci katılımının davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutları olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

Davranışsal katılım, öğrencinin okul başarısını etkileyen akademik ve sosyal etkinliklere iştirak etme/katılım gösterme durumudur. Davranışsal katılım literatürde üç faklı açıdan ele alınmaktadır. Birincisi öğrencinin kurallara ve sınıf normlarına uyması ile ilgili katılımdır. İkincisi öğrencinin öğrenme esnasındaki görevlere dahil olması ile ilişkilidir. Bu çerçevede davranışsal katılım; öğrencinin çaba ve sebat göstermesi, dikkatini yöneltmesi, odaklanması, soru sorması, tartışmalara katkıda bulunması gibi davranışları kapsamaktadır. Üçüncüsü ise öğrencinin program dışı faaliyetlere katılmasıdır (Fredricks, Blumenfeld, Paris 2004).

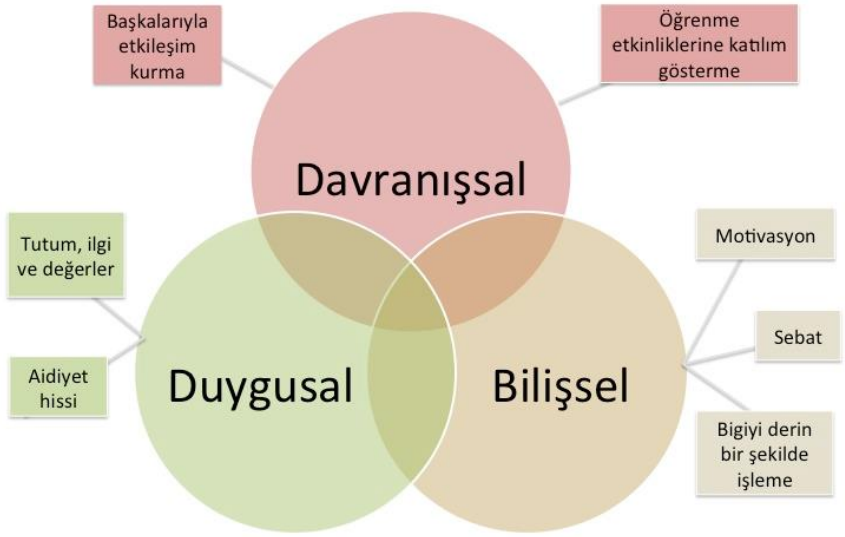
Duygusal katılım; öğrencinin öğrenmeye, öğrenme ortamına ve akranlarına karşı göstermiş olduğu olumlu veya olumsuz tepkiler olarak ifade edilmektedir (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Öğrenme esnasında duygusal katılım gösteren öğrenciler; stres, korku, kaygı, hayal kırıklığı ve öfke gibi öğrenme görevinden kaçınmaya sebep olan duygulardan uzaklaşmaktadır. Ayrıca ilgi, merak ve heyecan gibi öğrenme görevini kolaylaştırıcı yöndeki duygulara sahip olmaktadır (Reeve, 2012).

Bilişsel katılım karmaşık fikirlerin anlaşılmasına ve zor becerilerin kazanılmasına yönelik istek ve düşüncelere sahip olma durumu ile ilgili olan katılım boyutudur (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Bilişsel katılım gösteren öğrenci yüzeysel bilgiden öte kavramsal anlayış geliştirme çabasına girmekte; karmaşık, derin ve kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileri ile öz-düzenleyici stratejiler kullanmaktadır (Reeve, 2012).

Literatürde yaygın olarak ele alınan bu üç boyutun dışında katılımı farklı boyutlarda ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Reeve (2012) bahsedilen üç boyuta, öğrenci motivasyonunun da açıklayıcısı olduğunu öne sürdüğü ve öğrencinin öğrenme etkinliklerinin zenginleştirilmesine katkıda bulunması olarak ele eldığı *aracı (agency)* boyutu eklemektedir. Coates (2007) yükseköğretimde öğrenci katılımını *akademik* ve *sosyal* boyutlarda değerlendirmektedir. Pittaway (2012) de

öğrenci katılımını *akademik, entelektüel, sosyal, kişisel* ve *profesyonel katılım* olarak ele almaktadır. Handelsman ve diğ. (2010) ise yükseköğretimde öğrenci katılımını; *beceri katılımı, iştirak/etkileşim katılımı, duygusal katılım* ve *performans katılımı* boyutlarıyla açıklamaktadır.

Schindler ve diğ. (2017) yaptıkları literatür taraması neticesinde öğrenci katılımının göstergelerini davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlara göre sınıflandırmıştır. Boyutlar içerisinde göstergelerin çakışması söz konusu olmakla birlikte, ön plana çıktığı katılım boyutu altında gruplandırıldığı belirtilmektedir. Buna göre davranışsal katılım boyutu göstergeleri; *etkileşim* ve *öğrenme etkinliklerine katılım gösterme* olarak tanımlanmaktadır. Duygusal boyut göstergeleri; *tutum, ilgi ve değerler* ile *aidiyet hissi* olarak ifade edilmektedir. Bilişsel katılım boyutunun göstergeleri ise *motivasyon, sebat* ve *bilgiyi derin bir şekilde işleme* olarak sıralanmaktadır.



Şekil 2.1: Boyutlara göre Katılım Göstergeleri

Schindler, Laura A., Gary J. Burkholder, Osama A. Morad, Craig Marsh. 2017. Computer-Based Technology and Student Engagement: A Critical Review of the Literature. International Journal of Educational Technology in Higher Education. c. 14. s. 1: 1-28.'den uyarlandı.

2.3. Çevrim İçi Öğrenci Katılımının Boyutları

Dixson (2015) çevrim içi öğrenci katılımını; öğrencilerin ders materyallerini öğrenmek ve becerilerini geliştirmek için zaman ve enerji sarf etmeleri, diğer öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla anlamlı bir etkileşimde bulunmaları ve öğrenmelerine duygusal olarak da iştirak etmeleri olarak ele almaktadır. Yükseköğretimde çevrim içi öğrenci katılımının boyutları Redmond ve diğ. (2018) tarafından gerçekleştirilen literatür taraması dahilinde beş boyut olarak belirlenmiştir. Yapılandırmacı bir temele dayandırılarak oluşturulan çevrim içi öğrenci katılımının boyutları; *sosyal, bilişsel, davranışsal, işbirlikli* ve *duygusal katılım* olarak belirtilmektedir.



Şekil 2.2: Çevrim içi Öğrenci Katılımının Boyutları

Redmond, Petrea, Lindy-Anne Abawi, Alice Brown, Robyn Henderson, Amanda Heffernan. 2018. An Online Engagement Framework for Higher Education. Online Learning. c. 22. s. 1: 183-204.'ten uyarlandı.

Birbiri ile ilişkili olan boyutlar, çevrim içi derslerde öğrenmeye yönelik katılımın tespit edilmesinde ve çevrim içi derslerin tasarımı veya öğretim pratikleri gibi konularda rehberlik sağlama potansiyeline sahiptir (Redmond ve diğ., 2018)

Sosyal Katılım: Sosyal katılım, öğrencinin diğer öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla amaçlı ilişkiler geliştirmesidir. Çevrim içi ortamda sosyal etkileşim daha çok, öğrencinin kendisi veya ders konuları hakkında arkadaşlarıyla konuşması şeklinde meydana gelmektedir. Sosyal bir topluluğun oluşturulması için gerçekleştirilen her türlü eylem çevrim içi sosyal katılımın varlığına işaret etmektedir. Forumlar ve açık

iletişim platformları gibi grupların bir araya gelmesini sağlayan çevrim içi ortamlar buna örnek olarak gösterilebilir (Redmond ve diğ., 2018). Bu çerçevede; bilgisayar destekli iletişim ortamında yer alan katılımcıların kendilerini gerçek kimseler olarak yansıtabilmesi şeklinde tanımlanan sosyal bulunuşluğun, başarılı eğitsel deneyimlere doğrudan katkı sağladığından söz edilmektedir (Garrison, Anderson, Archer, 2000).

Bilişsel Katılım: Bilişsel katılım, karmaşık fikirleri anlamak ve zor becerilerde ustalaşmak için gereken çabayı göstermek üzere düşünceyi ve iradeyi devreye koyma şeklinde açıklanabilir (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Katılımın bu boyutu, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin olması ile ilişkilidir (Redmond ve diğ., 2018). Richardson ve Newby (2006) bilişsel katılımı, öğrencilerin öğrenme sürecinde strateji ve motivasyon kullanımı ve bunların birbirine entegre edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bilişsel katılımın, "motivasyon, çaba ve strateji kullanımı" (Fredricks, Blumenfeld, Paris 2004, 65) konularını içeren katılım boyutu olduğu söylenebilir. Bilişsel katılımın derin olarak gerçekleştiği durumlarda; öğrenciler zorluklarla baş etme mücadelesi vermekte, ders için gerekenin ötesinde öğrenme arzusu göstermekte ve öğrenmeye psikolojik anlamda yatırım yapmaktadır. Bilişsel katılımın yüzeysel gerçekleştiği durumlarda ise öğrenciler açıklama ve yorumlamalarda bulunamamakta, muhakeme yapamamakta veya derse herhangi bir katkı sunamamaktadır (Redmond ve diğ., 2018). Bu çerçevede bilişsel katılımın, basit hatırlamalardan derin kavrayışı ve uzmanlığı geliştiren öğrenme stratejilerinin kullanımına kadar farklı seviyelerde gerçekleştiği ifade edilebilir (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004).

Davranışsal Katılım: Davranışsal katılım, öğrencinin okul ile ilişkilendirilen akademik veya akademik olmayan etkinliklere iştirak etmesi/katılması çerçevesinde ele alınmaktadır (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Okul ile ilişkilendirilen etkinliklere katılım gösterme çerçevesinde davranışsal katılım; ders sırasında dikkat gösterme, soru sorma, sınıf tartışmalarına katkıda bulunma gibi gözlemlenebilir davranışlar olarak ele alınabilir (Li ve diğ., 2014). Davranışsal katılım, öğrencinin görevlerini yerine getirmesi ve kurallara uyması gibi konuları da kapsamaktadır (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004).

İşbirlikli Katılım: İşbirlikli katılım kapsamında, öğrenmeyi destekleyici iletişim ağı kurma, diğer öğrencilerle kurulan ilişkileri güçlendirerek işbirliği sağlama; öğretim elemanları, üniversite ve sektör ile ortak çalışmalar yürütme konuları yer almaktadır

(Redmond ve diğ., 2018). Çevrim içi öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin başarılı bir şekilde etkileşim kurmaları ve birbirleri ile iş birliği sağlamaları yönünde destekleyici planlama ve etkinliklerde bulunulması, öğrenme sürecinin katılımlı bir şekilde desteklenmesini mümkün kılmaktadır (Conrad, Donaldson, 2004). Bu çerçevede; akademik amaçlara yönelik tartışma, ek dersler, çalışma grupları, grup görevleri/değerlendirmeleri gibi konular işbirlikli katılıma örnek olarak sunulabilir. İşbirlikli katılımın sağlanması için uygun öğrenme ortamının oluşturulması ve desteklenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının iş birliğini sağlama yönünde oluşturdukları grup etkinlikleri veya değerlendirmelerinin bir gereklilik olduğu söylenebilir (Redmond ve diğ., 2018).

Duygusal Katılım: Cleveland-Innes ve Campbell (2012) yaptıkları çalışma neticesinde, çevrim içi öğrenme ortamlarında duyguların önemine vurgu yapan sonuçlar elde etmişlerdir. Bu çerçevede bireylerin; öğrenme teknolojisi, ders içeriği, öğrenciler ve öğreten ile ilişki kurmaları ve etkileşim içerisinde bulunmaları konularını duyguları bağlamında ifade etmeleri *duygusal bulunuşluk* olarak açıklanmıştır. Duygusal katılım ise akranlara, öğretim elamanlarına, üniversiteye, ders içeriğine, bölüme ve verilen ödevlere karşı sergilenen duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Redmond ve diğ., 2018). Diğer bir deyişle duygusal katılım, öğrencinin "ilgi, değer ve duygularını" (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004, 65) içeren katılım boyutudur. "Öğrencilerin duygusal katılımı; öğrenme sürecindeki yaklaşımları, heyecanları, ilgileri, endişeleri veya öğrenme sürecinde eğleniyor olmaları gibi yaklaşımları vasıtasıyla gözlemlenebilir. Olumlu duygusal katılım öğrencinin öğrenmeye, bilgi ve beceri kazanmaya verdiği değer ile başarıya önem vermesi şeklinde tezahür etmektedir." (Redmond ve diğ., 2018, 195). Çevrim içi katılım boyutlarının göstergeleri Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1: Çevrim İçi Katılım Boyutlarının Göstergeleri

Katılım Boyutu	Göstergeleri
Sosyal Katılım	• Topluluk oluşturulması • Aidiyet hissinin oluşması • İlişkileri geliştirme • Güven inşa etme
Bilişsel Katılım	• Eleştirel düşünme • Üst bilişi etkinleştirme • Fikir sentezi • Muhakeme ederek karar verme • İlgili disipline dair derin anlayış geliştirme • Uzmanlık gösterme
Davranışsal Katılım	• Akademik becerilerin geliştirilmesi • Fırsatları ve zorlukları belirleme • Disiplinlerarası becerilerin geliştirilmesi • Eylemlilik durumu gösterme/geliştirme • Çevrim içi ortam normalarına uyma • Akranları destekleme ve teşvik etme
İşbirlikli Katılım	• Akranlarla öğrenme • Öğretim elemanları ile bağlantılı olma • Kurumsal imkanları takip etme/bağlantı kurma, • Profesyonel ağlar geliştirme
Duygusal Katılım	• Beklentileri yönetme • Varsayımları ifade etme • Motivasyonlarını tanıma • Öğrenmeye bağlılık

Redmond, Petrea, Lindy-Anne Abawi, Alice Brown, Robyn Henderson, Amanda Heffernan. 2018. An Online Engagement Framework for Higher Education. Online Learning. c. 22. s. 1: 183-204'ten uyarlandı.

2.4. Çevrim İçi Ortamda Öğrenci Katılımının Sağlanması

2.4.1. Etkileşim

Etkileşim, öğrenci katılımının farklı boyutlarının sağlanması ile ilişkilidir. Literatür incelendiğinde etkileşimin, uzaktan eğitim ve çevrim içi öğrenme ortamında öğrenci katılımı bağlamında üzerinde sıklıkla durulan bir konu olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitimde etkileşim üzerine yapılan çalışmalar arasında Moore'un (1989) çalışmasının önemli bir yeri bulunmaktadır. Moore (1989) uzaktan eğitimde

üç türlü etkileşim olduğundan söz etmektedir. Bunlar öğrenen-içerik, öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen etkileşimi olarak tanımlanmaktadır. Kennedy (2020) öğrenen-içerik, öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşim türlerinin her birinin çevrim içi öğrenci katılımının çeşitli boyutlarını yansıttığını belirtmektedir.

Birinci etkileşim türü olan *öğrenen-içerik etkileşimi* aracılığıyla öğrenenin anlayışı, bakış açısı ve zihinsel yapısında entelektüel anlamda değişiklikler meydana gelmektedir. Öğrenen-içerik etkileşimi bağlamında öğrenenin; yazılı metinler, radyo-televizyon programları, videolar ve çeşitli yazılım içerikleri gibi didaktik materyallerle olan etkileşimi söz konusu olmaktadır. İkinci etkileşim türü olan *öğrenen-öğreten etkileşimi* kapsamında öğrenen ile konu uzmanı arasında geçekleşen etkileşim ele alınmaktadır. Öğreten, öğrencinin öğrenme içeriğine ilgi duyması ve öğrenmeye yönelik motivasyon sergilemesi için çaba sarf etmektedir. Bu bağlamda, bilgi ve beceri kazanımına yönelik sunumlar yapmakta; aynı zamanda yaklaşımları ve değerleri ile de öğrenene model olmaktadır. Gerşekleştirdiği değerlendirmeler doğrultusunda ise öğrenenin ilerleme durumunu tespit ederek gerektiğinde yöntem değişikliğine gitmektedir. Üçüncü etkileşim türü olan *öğrenen-öğrenen etkileşimi* ise öğrenenin diğer öğrenenlerle -bir öğreten bulunsun veya bulunmasın- tek başına veya grup içerisinde gerçekleştirdiği etkileşim türüdür (Moore, 1989).

Moore (1989) öğrenen-öğreten arasındaki etkileşimin, öğrenen-içerik arasındaki etkileşime göre öğrenen üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Çünkü öğreten, öğrenenden aldığı geri bildirim aracılığıyla öğrenenin ihtiyacına göre şekillendirdiği bireyselleştirilmiş bir dönüt sunabilmektedir. İçerik aracılığıyla öğrenme materyallerinin hazırlanması ve sunumu ise genel öğrenen kitlesi doğrultusunda gerçekleşmektedir. Diğer bir ifadeyle; değerlendirme ve geri bildirim sunmanın mümkün olması, öğrenen-öğreten arasındaki etkileşimi en değerli etkileşim kılmaktadır. Benzer bir yargıya Martin ve Bolliger (2018) çevrim içi ortamda öğrenci katılımını sağlayıcı stratejiler üzerine yaptıkları çalışma ile varmışlarıdır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından en çok değer atfedilen etkileşimin öğrenen ve öğreten arasındaki etkileşim; en az değer atfedilenin ise öğrenen ve öğrenen arasıdaki etkileşim olduğu bildirilmektedir. Jaggars ve Xu (2016) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da öğrenen ve öğreten

arasındaki etkileşimin diğer etkileşim türleri arasında en fazla ön plana çıkan etkileşim türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bernard ve diğ. (2009) yaptıkları çalışma ile çevrim içi ortamda öğrenci katılımın artırılması için Moore (1989) tarafından tanımlanan üç türlü etkileşimi de sağlayıcı stratejilerin işe koşulması gerektiğini bulgulamıştır. Benzer bulgular Lear, Ansorge ve Steckelberg'in (2010) yaptıkları çalışmada da görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çevrim içi ortamda aktif olmaları ve katılım göstermeleri; öğretim elemanı, arkadaş ve ders ile kurulan etkileşim neticesinde gerçekleşmektedir. Bulgular ışığında, etkileşimin öğrencide topluluk hissiyatı geliştirdiği ve buna bağlı olarak öğrenci katılımının güçlendiği ifade edilmiştir. Konu ile ilgili olarak Martin ve Bolliger (2018) çevrim içi öğrenme ortamlarında sıkılma ve yalıtılmışlık hissinin önüne geçmek için katılımı sağlayıcı etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin bağlılık ve topluluk hissinin artmasına yardımcı olma gerekliliğinden bahsetmektedir.

Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci katılımı ile ilişkili kuram ve tekniklerin uygulamaya konulması, çevrim içi derslerde öğrenci katılımının iyileştirilmesine ve artmasına katkı sağlamaktaktır (Meyer, 2014). Bu bağlamda, çevrim içi ortamda öğrenci katılımının sağlanmasında etkileşimi temele alan Araştırma Topluluğu Modeline (Garrison, Anderson, Archer, 2000) kısaca değinilmektedir.

2.4.1.1. Araştırma Topluluğu Modeli

Bilgisayar tabanlı iletişim ortamlarında öğrenme; öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki *sosyal, bilişsel* ve *öğretimsel bulunuşluk* olarak tanımlanan etkileşimlerin sağlanması aracılığıyla gerçekleşmektedir (Garrison, Anderson, Archer, 2000).

Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenciler gerçek kimseler ile çalıştığını hissetmeye ihtiyaç duymaktadır (Dixson, 2015). Araştırma Topluluğu Modeline göre *sosyal bulunuşluk*; bireylerin kullanılan iletişim ortamında kendilerini gerçek kimseler olarak yansıtabilmesidir. Bu bağlamda, iş birliğine dayanan olumlu bir iletişim atmosferine dikkat çekilmektedir (Garrison, Anderson, Archer, 2000). Sosyal bulunuşluk çevrim içi öğrenci katılımının sosyal boyutu ile ilişkilidir (Redmond ve diğ., 2018). Garrison, Anderson ve Archer (2000) sosyal bulunuşluk göstergelerinin duyguların ifade edilmesi, açık iletişim ve grup uyumu olduğunu belirtmektedir

Öğretimsel bulunuşluk; bilişsel ve sosyal ögelerin eğitsel amaçlara yönelik olarak tasarlanması ve öğrenme sürecine dahil edilmesidir. Bu çerçevede; eğitsel amaçlı etkinlikleri tasarlama ve öğrenme sürecini kolaylaştırma başlıkları altında iki işlev söz konusudur. Bu işlevlerden birincisi -çoğunlukla öğretim elemanının sorumluluğunda bulunan- ders içeriklerinin belirlenmesi, düzenlenmesi ve sunumu, öğrenme etkinliklerinin ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tasarlanması ve geliştirilmesidir (Garrison, Anderson, Archer, 2000). İkincisi ise öğretim elemanının yanı sıra öğrencilerin de sorumluluğunu paylaştıkları kolaylaştırma işlevidir. Çevrim içi derslerde öğrenciler öğrenme deneyimlerini yapılandıran ve bu bağlamda sorumluluk alan aktif bireylerdir. Böylesi öğrenen-merkezli öğrenme ortamında ise öğretim elemanlarının sahip oldukları sorumluluklarda öğrenene doğru bir kayma söz konusu olmaktadır. Öğretim elemanlarının bu çerçevedeki sorumluluklarını destekler mahiyetteki öğretimsel stratejiler de çevrim içi ortamda başarıyı sağlamaktadır (Conrad, Donaldson, 2004).

Öğretimsel bulunuşluğun göstergeleri öğretim yönetimi, anlama durumunun temin edilmesi ve doğrudan öğretim olarak sıralanmaktadır (Garrison, Anderson, Archer 2000). Öğretmenin kolaylaştırıcı olması ve paylaşımlara yönelik sosyal ortamı oluşturması nedeniyle, öğretimsel bulunuşluğun diğer etkileşim türlerini harekete geçirdiği yargısına ulaşılabilir (Kim, Glassman, Williams, 2015).

Bilişsel bulunuşluk; toplulukta yer alan bireylerin sürekli iletişim aracılığıyla anlamları ne ölçüde yapılandırabildiği olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda üst düzey düşünme becerileri ve iş birliğine dayalı çalışmaların geliştirilebilmesi için sosyal bulunuşluğa eşlik eden yüksek katılım ve bağlılık derecelerine vurgu yapılmaktadır (Garrison, Anderson, Archer, 2000).



Şekil 2.3: Araştırma Topluluğu Modeli (Community Inquiry Model)

Garrison, D. Randy, Terry Anderson, Walter Archer. 2000. Critical Inquiry in A Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education. c. 2. s. 2-3: 87-105.'ten uyarlandı.

2.4.2. Çevrim içi Öğrenme Ortamlarında Öğretim Elemanlarının Sahip Oldukları Roller

Öğrenci katılımının sağlanmasının, öğretim elemanlarının sahip oldukları roller ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilebileceğinden söz edilebilir. Álvarez, Guasch ve Espasa (2009) çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretim elemanlarının sahip oldukları roller ve buna bağlı görevleri üç başlık altında toplamaktadır. Bunlar; planlama ve tasarım rolü, sosyal rol ve bilişsel rol olarak tanımlanmaktadır. Bahsi geçen rollerin Araştırma Topluluğu Modeli (Garrison, Anderson, Archer, 2000) kapsamında ele alınan etkileşim türleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının planlama ve tasarım rolü; öğrenme ve öğretme sürecinin planlanması, yürütülmesi ve takip edilmesi ile ilişkilidir. Buna göre çevrim içi bir dersin öğrenme içerik ve hedeflerine uygun etkileşimli olarak tasarlanması gerekmektedir (Álvarez, Guasch, Espasa, 2009). Çevrim içi platformda öğretim sunan öğretim elemanının sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri nitelikli çevrim içi bir dersin nasıl planlanacağı ve öğrencilere öğrenme sürecinin kolaylaştırılmasına yönelik becerilerdir (Palloff, Pratt, 2013).

Çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal rolün öneminin geleneksel öğrenme ortamlarına göre daha çok ön plana çıktığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının sosyal rolü, diyalog ve iş birliği kurmayı destekleyen olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda iletişim yeterliklerini kullanmasını gerektirmektedir. Öğretim elamanları bu bağlamda; kolaylaştırıcı, koç, aracı, başkan ve asistan gibi öğrenme sürecine refakat eden roller ile ilişkilendirilmektedir. Buna bağlı görevler; öğrenciler arasında işbirlikli iletişimin sağlanması, senkron etkinlikler aracılığıyla etkileşimli bir çevrim içi öğrenme ortamının oluşturulması, yanlış anlaşılmaların tespit edilmesi, olumlu bir atmosferin oluşturulması, öğrencilerin öğrenmeye teşvik edilmesi, geri bildirim sunulması ve iletişim sürecinin değerlendirilmesi gibi konuları içermektedir (Álvarez, Guasch, Espasa, 2009). Öğretim elemanlarının iş birliğini desteklememesi ise çevrim içi derslerdeki katılımı olumsuz yönde etkilemektedir (Palloff, Pratt, 2013).

Öğrenci katılımının teşvik edilmesi için öğretmenlerin bilginin kaynağı olmaktan öte öğrenme süreçlerinin bir parçası olmaları gerekmektedir (Bavlı, 2017). Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğrenme sürecinde gösterdikleri katılım ve sahip oldukları coşkunun öğrenci katılımı üzerindeki etkisinden söz edilebilir. Bryson ve Hand (2007) lisans öğrencileriyle gerçekleştirdikleri odak grup görüşmeleri neticesinde; öğretim elemanlarının coşku, heyecan ve katılımlarında görülen eksikliğin öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini belirterek öğretim elemanlarının derslerde gösterdikleri heyecan ve katılımın öğrenci katılımının bir önkoşulu olduğu sonucuna varmışlardır. Zhang (2014) çalışmasında benzer şekilde öğretim elemanlarının heyecan ve coşku göstermelerinin öğrenci katılımının öngörücüsü olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretim elamanlarının bilişsel rolü; alan uzmanı olmaları, sahip oldukları bilgiyi kullanma konusundaki yeterlikleri ve öğrencilerde derin, karmaşık ve kritik öğrenmeleri geliştirmeleri konuları ile ilişkilidir (Álvarez, Guasch, Espasa, 2009). Öğrenme sürecinde çevrim içi derslere yönelik aktif katılımın sağlanması için öğrencilerin takip edilmesi ve öğrencilere rehberlik sağlanması gerekmektedir (Palloff, Pratt, 2013). Bu bağlamda bilişsel rol öğrenmede rehberlik; değerlendirme; internet üzerinden öğrencilere destek sağlama; işbirlikli, aktif, yapılandırmacı, yansıtıcı ve otantik öğrenmeler hakkında yetkinlik sahibi olma ve web tabanlı

öğretim sürecini değerlendirme gibi görevleri içermektedir (Álvarez, Guasch, Espasa, 2009).

İlerleyen bölümlerde, öğrenci katılımı ile ilişkili olan ve çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretim elemanlarının sahip oldukları rollere bağlı konular literatür dahilinde açıklanmaktadır.

2.4.3. Çevrim içi Derslerin Tasarımı

Nitelikli bir öğretim; öğrencinin öğrenme içeriğini anlamasını mümkün kılan görevlere katılım göstermesini gerektirmektedir (Ramsden, 2003). Bu doğrultuda gerçekleştirilecek çevrim içi bir öğretimin tasarımında bazı özelliklerin bulunması gerektiğinden söz edilebilir. Bu özellikler; müfredatla uyumlu, öğrenen merkezli, erişilebilir, hedeflerle uyumlu içeriği olan, işbirlikli, etkileşimli, öğrenci sayısı az, tutarlı, farklı öğrenme stilleri ve kültürlere hitap eden şeklinde sıralanmaktadır (Palloff, Pratt, 2003, 121).

Jaggars ve Xu (2016) literatürde yer alan çalışmaların neredeyse tamamamında, çevrim içi derslerin tasarımında etkileşim ve iş birliğinin önemine vurgu yapıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda Salazar (2010, 54) çevrim içi ortamda derslerini yürüten öğretim elemanlarına şu önerilerde bulunmaktadır:

- Ders sürecinin başlangıcında, öğrencilere çevrim içi derslere nasıl erişebilecekleri ve teknik sıkıntı yaşadıklarında nereye başvurabilecekleri gibi temel konularla ilgili olarak bir uyum programı düzenlenmesi.
- Dersin çevrim içi platformda hazır ve planlanmış olarak yer alması. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin izlence, öğrenme amaçları, ders takvimi ve değerlendirmeler gibi dersle ilgili temel bilgilere ulaşabildikleri öğrenme yönetim sistemlerinden faydalanılması.
- Ders sürecinin başlangıcında öğretim elemanının teknolojik araçlar vasıtasıyla kendini öğrencilere tanıtması. Fiziksel ortamlardakine benzer çevrim içi etkileşimli bir grup oluşturulması.
- Ders sürecinin başlangıcından itibaren öğrencilerin derse katılımının eğitsel teknolojik araçlar aracılığıyla sağlanması. Ders sürecinin ilk haftalarında öğrencilerin teknolojik araçlar vasıtasıyla kendilerini tanıtmasına imkan verilmesi.

- Öğrencilere vaktinde ve sürekli bir şekilde geri bildirim sağlanması.

Robinson ve Hullinger (2008) çevrim içi ortamda eğitim veren öğretim elemanlarının öğrenci katılımının boyutlarını amaçlı ve sürekli bir şekilde sağlamaları gerektiğini belirtmektedir. Moore (1989) tarafından tanımlanan etkileşim türleri çerçevesinde öğrenci katılımının çeşitli boyutlarının sağlandığı çevrim içi bir dersin yürütülmesi konusunda Kennedy (2020, 6) bazı öneriler sunmaktadır:

- Öğrenen-öğreten, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında etkileşimin teşvik edilmesi[1],
- Çevrim içi etkinlik ve görevlerin bilişsel katılım boyutunu destekleyici yönde tasarlanması,
- Öğretmen merkezli tasarlanan öğrenme ortamlarına öğrenci merkezli tasarımların entegre edilmesi,
- Çevrim içi öğrenci katılımını gözlemlemenin zor olması nedeniyle katılım konusunda ipuçları sağlayıcı ölçümlerden faydalanılması.

Öğrenmede katılımın sağlanması konusunda öğretim elemanlarının asıl sorumluluğu bilgiyi aktarmaktan öte öğrenme deneyimlerini tasarlamak ve kolaylaştırmaktır (Smith ve diğ., 2005). Normal şartlar altında çevrim içi bir lisans dersinin planlanması ve geliştirilmesi 6-9 ay arasında zaman almaktadır. Öğretim elemanlarının çevrim içi öğretim konusunda uzmanlaşması ise yine belirli bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir (Hodges ve diğ., 2020). Zira yüz yüze öğrenme ortamından çevrim içi öğrenme ortamına geçiş, eğitimde yeni yaklaşımlar ve öğretimin sunulmasında yeni beceriler sahibi olmayı gerektirmektedir (Palloff, Pratt, 2013). Bu bağlamda öğretim elemanlarının çevrim içi ortamda sahip oldukları rollerin (Álvarez, Guasch, Espasa, 2009) de benimsenmesi ve hayata geçirilmesi gündeme gelmektedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarına yönelik bir eğitim sunulması ve teknik destek sağlanması; ayrıca öğretim elemanlarının süreci tecrübe eden diğer öğretim elemanları ile bağlantı içerisinde olmaları önerilmektedir (Palloff, Pratt, 2013).

Fiziksel ortamda gerçekleşen yüz yüze dersleri olduğu gibi senkron çevrim içi derslere dönüştürmek doğru bir yaklaşım değildir (Bozkurt, 2020; Aragon, Johnson, 2008). Dolayısıyla fiziksel yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişte, öğrenme-

[1] Bahsedilen etkileşim türleri (Moore, 1989) "Etkileşim" başlığı altında açıklanmaktadır.

öğretim pratiklerine yönelik bazı düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Redmond ve diğ., 2018; Aragon, Johnson, 2008). Conrad ve Donaldson (2004) fiziksel sınıflarda uygulanmak üzere tasarlanan öğrenme etkinliklerinin çevrim içi ortamda uygulanan etkinliklere dönüştürülmesinde en önemli hususun, öğrenme hedeflerinin karşılanması olduğunu belirtmektedir. Öğrenme hedeflerinin karşılandığının belirlenmesinin ardından söz konusu etkinliğin katılımlı öğrenme ortamı için ne kadar uygun ve katkı sağlayıcı olduğuna karar verilmelidir. Bu bağlamda, küçük gruplar halinde tartışma ve beyin fırtınası gibi yüz yüze ortamlarda kullanılan tekniklerin yer aldığı etkinlikler kolayca çevrim içi etkinliklere dönüştürülebilir. Bununla beraber, çevrim içi ortamlar için tasarlanmış yeni etkinliklerin de hazırlanması gerekmektedir. Dolayısıyla; çevrim içi öğrenmelerin dikkatli bir şekilde planlanmısının, içerik sunumunun ötesinde öğrenme sürecinde farklı etkileşim türlerinin desteklenmesini kapsadığı ifade edilebilir (Hodges ve diğ., 2020). Bu doğrultuda, öğrenenlerin sosyal gelişimlerimini destekleyici yönde tasarımlar yapılması ve çevrim içi araçları kullanmalarının sağlanması vurgulanan konular arasında yer almaktadır (Conrad, Donaldson, 2004).

Çevrim içi eğitim alan öğrencilerin, öğrenme ortamında öğretim elemanı ve diğer öğrenciler ile fiziksel anlamda birlikte bulunamaması potansiyel olarak yalıtılmışlık hissine kapılma riskini doğurmaktadır. Çevrim içi derslerde kullanılan stratejiler bağlamında bilgi transferinin öncelenmesi ve derslerin etkileşimli olarak yürütülmemesi, öğrencilerin yalıtılmışlık hissine kapılmaları ve ders bırakma oranlarının artmasına sebebiyet vermektedir (Conrad, Donaldson, 2004). Banna ve diğ. (2015) yaptıkları çalışmada çevrim içi derslerin tasarımında öğrencilerin en kıymetli buldukları faktörlerin esneklik, etkileşim ve öğretim elemanından alınan geri bildirim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonuçları arasında çevrim içi bir dersin tasarımında etkileşimi temele almak gerekliliği yer almaktadır. Bu doğrultuda ise bazı stratejiler izlenilmesi tavsiye edilmektedir. Bunlardan birincisi, ders rubriğinde öğrenciden beklentilerin -puandırmalarla beraber- detaylı olarak açıklanması; ikincisi, küçük grup tartışmalarında öğrencilere belirli görevler atanması; üçüncüsü konuların belirlenmesinde öğrencilerin kendini tercihleri doğrultusunda seçim yapma esnekliğinin sağlanması; dördüncüsü ise sunumlar esnasında kısa cevaplı sınavlar yapma imkanı sunan etkileşimli teknolojilerden faydalanılmasıdır.

Palloff ve Pratt (2013) çevrim içi ortamlarda öğrenci performansının değerlendirilmesi konusunda sınavların uygun bir ölçme aracı olmadığından bahsetmektedir. Buna binaen, işbirlikli öğrenme süreci aracılığıyla öğrencilerin karşılıklı olarak birbirinden öğrenmelerini sağlayarak üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilmesini tavsiye etmekte ve böylece kopya çekmenin de önüne geçilebileceğini öne sürmektedir. Bu noktada biçimlendirici değerlendirmenin ders sürecine entegre edilmesinden bahsedilebilir. Biçimlendirici değerlendirmede geri bildirim ve öğretimsel düzeltmelerin sağlanması ile öğrenci başarısı ve motivasyonu desteklenmektedir. Zira biçimlendirici değerlendirmenin odak noktasında bulunan öğretimsel düzenlemeler ile öğrencinin gelişimi ve öğrenci motivasyonu desteklenmekte ve yüksek oranda katılım ve başarı sağlanmaktadır (Cauley, McMillan, 2010).

Öğretim elemanlarının öğrenci katılımının boyutlarını tanımaları ve bu doğrultuda çeşitli öğretim yöntemleri aracılığıyla öğrenci katılımını sağlayabileceklerinin farkında olmaları gerekmektedir (Collaço, 2017). Öğrencilerin enerji saf etmeleri, problem çözmeleri ve iş birliği içerisinde öğrenmelerini sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması üst düzey bir katılım gerçekleşme ihtimalini artırmaktadır. Böylesi öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde belli bir dererceye kadar kontrol sahibi olmalarını da sağlamaktadır (Ramsden, 2003). Literatürde pobleme dayalı öğrenme yöntemlerinin entegre edildiği derslerde öğrenci katılımının daha yüksek seviyelerde gerçekleştiği yönünde çalışmalar yer almaktadır (Ahlfeldt, Mehta, Sellnow, 2005; Barber, King, Buchanan, 2015; Brush, Saye 2008; Delialioglu, 2012; Rotgans, Schmidt, 2011).

Çevrim içi derslerin tasarlanmasında ve yürütülmesinde üzerinde durulması gereken konulardan biri de öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasıdır. Bu konuya ilişkin Conrad ve Donaldson (2004), olumlu öğrenme deneyimlerinin oluşturulması için öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenerek farklı öğrenme stillerine hitap eden etkinliklerin derse entegre edilmesinin gereğini vurgulamaktadır. Salazar (2010) ise öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin tespit edilmesinin öğretim elemanı ve öğrenciler arasında etkili bir ilişkinin kurulmasında, öğrenci katılımının sağlanmasında ve sanal öğrenme topluluğunun oluşturulmasında önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Çevrim içi derslerin başarılı ve tatmin edici bir süreçte yürütülmesi konusunda dikkate alınması gereken bir diğer konu da sınıfların küçük tutulmasıdır (Palloff, Pratt, 2013). Özellikle senkron olarak yürütülen tartışma gibi etkinliklerde tüm öğrencilerin katılım göstermesi ve takip edilebilmesi açısından grup büyüklüğünün 10-12 öğrenci arasında olması önerilmektedir (Palloff, Pratt, 2013). Öğrenci katılımının daha yüksek seviyelerde sağlanması açısından sınıfta yer alan öğrenci sayısının az olması gereği fiziksel sınıf ortamlarında dahi altı çizilen bir konudur (Ahlfeldt, Mehta, Sellnow, 2005).

2.4.4. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Chickering ve Gamson (1987) öğretim elemanlarının ne öğrettikleri kadar nasıl öğrettiklerinin önemine işaret ederek alan bilgisi ile pedagojik bilginin birbiri ile karşılıklı karmaşık bir ilişki içerisinde bulunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının alan bilgisine hakim olmasının yanında, konuyu etkili öğretim yöntemlerini kullanarak anlatması büyük önem arz etmektedir (Collaço, 2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının dijital teknolojilere dayandığı göz önünde bulundurulduğunda, alan bilgisi ve pedagojik bilginin yanı sıra teknolojik bilginin de etkili bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Eğitim sürecini çevrim içi ortamda yürüten öğretim elemanlarının teknolojik yeterlilikler bağlamında; destek hizmetleri bilgisi, multimedya bilgisi ve teknolojik bilgiye sahip olmaları, ayrıca teknolojiye erişim ve veri analizi konusunda ise temel becerilerinin bulunması gerekmektedir (Álvarez, Guasch, Espasa, 2009).

Öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi teknoloji, pedagoji ve alan bilgileri arasında dinamik bir dengenin oluşturulması ile sağlanmaktadır (Koehler, Mishra, 2009). Dolayısıyla nitelikli bir öğretim için "Teknoloji, içerik ve pedagoji arasındaki karmaşık ilişki hakkında ince bir anlayış ile bu anlayışa uygun, bağlama özgü stratejiler ve açıklamalar geliştirmek gerekmektedir." (Mishra, Koehler, 2006, 1030). Bu gerekliliğin çevrim içi teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitimde daha büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.4.5. Teknolojik Araçlar

Eğitim teknolojisinin pedagojik olarak hazırlanmış bir program çerçevesinde kullanılması öğrenci katılımını sağlamaktadır (Salazar, 2010). Eğitim teknolojisi kullanımı ile etkileşim artırılarak çevrim içi derslerde öğrenci katılımının ve

kalıcılığın artması mümkündür (Salazar, 2010). Teknolojik araçlar vasıtasıyla öğrenen-içerik, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten arasında bir iletişim platformu oluşturulması çevrim içi öğrenci katılımını artırmaktadır (Dennis, 2021).

Çevrim içi ortamda öğrenci katılımını sağlayıcı etkinlik ve görevlerin oluşturulması için karmaşık ve zor teknolojik araçların kullanılması gerekmemektedir (Kennedy, 2020). Bu bağlamda, farklı kademelerde ve tüm disiplinlerde kullanılan Web 2.0 tabanlı teknolojilerin öğrencilerin katılımlı etkinliklerde yer almasına ve dolayısıyla öğrenci katılımının sağlanmasına yardımcı olduğundan söz edilebilir (Wankel, Blessinger, 2013). Web 2.0 tabanlı teknolojiler öğrenme ortamının zenginleştirilmesini ve öğrenme sürecinin daha ilgi çekici, anlamlı ve otantik hale gelmesini mmümkün kılmaktadır. Buna yönelik uygulamalar da öğrenci motivasyonu ve başarısını artırabilir (Wankel, Blessinger, 2013). Ancak bu teknolojilerin, alan ve pedagoji bilgisi ile öğrenme hedefleri doğrultusunda kullanılması gerekmektedir. Web 2.0 uygulamalarının odak noktasında öğrenci merkezli etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin bilgi, deneyim ve görüşlerini paylaşmasına imkan sunan katılımlı bir diyalog ortamı sağlamaktadır (Wankel, Blessinger, 2013).

Çevrim içi öğrenme ortamlarında, ders yönetim sistemleri aracılığıyla öğrenciler ile senkron ve asenkron iletişim kurularak öğrenci katılımı artırılabilir (Salazar, 2010). Ders yönetim sistemleri derse yönelik duyurular, izlence, materyal, ödevler ve kaynaklara erişim ile bunların güncellenmesine dair bilgiler içermektedir. Bu sistem üzerinden öğrenciye dönüt verilerek öğrencinin kendi gelişimini izlemesi sağlanmaktadır (Salazar, 2010). Bloglar, öğrencilerin ders konuları hakkında öznel yorumlarda bulunması ve diğer öğrenciler tarafından fikirlerinin yorumlanması amacıyla kullanılabilir. Wiki grup çalışmalarını teşvik etmek maksadıyla kullanılabilecek ideal bir araçtır (Salazar, 2010). Web konferansları ise öğrenciler ve öğretim elamanının senkron olarak yer aldığı bir topluluk oluşturmasına imkan sunmaktadır. Ancak bu noktada yüksek internet erişim hızının yanı sıra bilgisayar, kamera ve mikrofon gibi araçların da mevcut bulunması gerekmektedir (Salazar, 2010). Ayrıca multimedya ögelerinin çevrim içi derslerin tasarımı ve sunumuna dahil edilmesi dersin ilgi çekici olmasını sağlayarak öğrenci katılımını artırabilir (Palloff, Pratt, 2013).

Literatürde, öğrenci katılımının sağlanması için teknolojik araçlardan faydalanılmasının etkileri konusunda gerçekleştirilmiş çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Chen, Lambert ve Guidry (2010) çalışmalarında, çevrim içi ortamda web tabanlı öğrenme teknolojisi kullanımı ile öğrenci katılımı ve öğrenme çıktıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Schindler ve diğ. (2017) yaptıkları literatür taramasında web tabanlı konferans yazılımlar, bloglar, wikiler, sosyal paylaşım siteleri (twitter ve facebook) ve dijital oyunların öğrenci katılımı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci katılımı üzerinde dijital oyunlar, katılımın farklı boyutları açısından yüksek sayıdaki göstergeleri ile birinci sırada; web tabanlı konferanslar ve facebook ikinci sırada; bloglar, twitter ve wiki'ler ise son sırada olumlu etkiye sahip olarak bulgulanmıştır.

2.4.6. Motivasyon

Motivasyon ve katılım birbiri ile ilişkili ve birbirini etkileyen iki kavramdır (Gedera, Williams, Wright 2015; Reeve, 2012). Motivasyon öğrencinin derse devam etmesi, katılımı, ortaya çıkardığı ürün ve başarı seviyesinin tespitinde önemli bir rol oynamaktadır (Hartnett, 2016). Öğrenci katılımının gerçekleşmesinde ise motivasyonun bir önkoşul olduğu düşünülmektedir (Saeed, Zyngier, 2012; Gedera, Williams, Wright, 2015). Öğrenci katılımının boyutları açısından motivasyon, bilişsel boyut kapsamında ele alınmaktadır (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Öğrenci katılımının şekillenmesinde; öğrenci motivasyonu, öğrenme ortamı ve öğretmenin öğrenciyi destekleme durumlarından söz edilebilir (Reeve, 2012).

Öğrenci katılımı ve motivasyonu birbirine benzeyen iki kavram olmakla birlikte, katılım psikolojik bir durum olmaktan öte gözlem ve ölçmeye daha elverişlidir (Astin, 1984). Motivasyon özneldir ve kişisel olarak deneyimlenmektedir. Katılım ise motivasyonun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır ve motivasyona göre nispeten daha genel, nesnel ve gözlenebilirdir. Diğer bir deyişle katılım motivasyonun etkisi ile açığa çıkmaktadır (Reeve, 2012). Katılımın ve dolayısıyla motivasyonun bir dereceye kadar gözlenebilmesi yüz yüze sınıf ortamlarında daha mümkün iken, çevrim içi ortamlarda öğrencinin aktif katılımı ve motivasyonun sağlanmasında bu anlamda bazı zorluklarla karşılaşmak olasıdır (Gedera, Williams, Wright, 2015). Bununla beraber; öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki motivasyon ve

katılımını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğrenmede olumlu deneyimlemelerin oluşması için gereklidir (Gedera, Williams, Wright, 2015).

Literatürde öğrenci katılımı ve motivasyon arasındaki ilişki konusunda yapılan çalışmalar arasında öz belirleme kuramının ön plana çıktığı söylenebilir. Öz belirleme kuramı öğrenci motivasyonunu ve buna bağlı olarak öğrenci katılımını açıklamaktadır. Bu çerçevede motivasyon, öğrencinin psikolojik doyum ihtiyacı ile paralellik göstermektedir. Yani öğrenme etkinlikleri esnasında psikolojik doyum ihtiyaçlarının desteklenmesi ile öğrenciler kendilerini özerk, yeterli ve ilişkili algılamakta ve dolayısıyla yüksek motivasyon deneyimlemektedir. Aksi durumda ise motivasyon düşük seviyelerde deneyimlenmektedir (Reeve, 2012). Öz belirleme kuramı çerçevesinde; öğrencilerin sahip oldukları içsel motivasyon kaynakları, onları öğrenme ortamında katılım sağlayabilme imkanı sunmaktadır. Öğrenme ortamı ise içsel motivasyonu desteklemekte yahut engellemektedir. Buna göre, öğrenme ortamı ile öğrenci motivasyonu birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Öğrenciler ilgi ve değerlerini ifade edebildiği ölçüde yeni motivasyon kaynakları oluşturabilmektedir. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmen arasındaki diyalektik etkileşimin sentezi ile öğrencinin özerkliği, katılımı ve iyi oluş hali meydana gelmektedir. Ancak sınıf ortamındaki şartlar öğrencinin özerk katılımı ile çelişir ve engellenirse, bu sentez oluşamayacak ve yeni motivasyonel kaynaklar reddedilerek optimal çıktıların gerçekleşme durumu azalacaktır (Reeve, 2012). Dolayısıyla öğrencilerin motive olması, katılım ve başarı göstermesi için; özerkliklerinin, başkaları ile çalışmalarının ve yeterlilik duygularının gelişmesine imkan sunulmalıdır (Zepke, Leach, 2010).

Öğrenme ortamında iletişim; kişilerarası nitelikli ilişkiler kurulmasını, böylece öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu etkili bir öğretimi temin etmektedir (Bavlı, 2017). Bu bağlamda öğrenci motivasyonu ve katılımı konusunda en tesirli faktör öğrenci ve öğretim elamanının birbiri ile bağlantı içerisinde bulunmasıdır (Chickering, Ehrmann, 1996). Skinner ve Belmont (1993) öğretmen davranışları ile öğrenci motivasyonu ve katılımı arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin sınıf içerisinde aktif katılım göstermeleri üzerindeki etkisi incelenmektedir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen katılımının öğrencilerin sınıf deneyimlerinin merkezinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen davranışları, öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları etkileşime dair algılarını ve nihayetinde öğrenci katılımını etkilemektedir.

Öğretmen davranışları, öğrencilerin başlangıçta gösterdikleri davranışsal katılıma bağlı olarak öğrencilere farklı seviyelerde destek sağlama yönünde gerçekleşmektedir. Kısaca; öğretmenlerin öğrencilerin katılım gösterme konusunda sahip oldukları algıları öğrencilere karşı davranışlarını şekillendirmektedir. Buna göre, başlangıçta sınıf ortamına yüksek motivasyonla giren öğrencilerin motivasyonu süreç içerisinde artmaktadır. Düşük motivasyona sahip öğrencilere karşı öğretmen davranışının ise bu öğrencileri daha az destekleme yönünde olduğu görülmektedir.

Öğretim sürecinde motivasyon ve katılımın öğrenci davranışına yön veren iki öge olduğunun anlaşılması önemlidir (Saeed, Zyngier, 2012). Reeve (2012) sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarının, hedeflerinin, ilgilerinin ve değerlerinin desteklendiği sosyal bir ortam içerisinde olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenme ortamı öğrencinin motivasyonunu ve katılımını destekleyebilmekte; aksi durumda ise öğrencinin hayal kırıklığı yaşaması söz konusu olmaktadır. Yani öğrencinin dersteki katılımı sınıf ortamı aracılığıyla desteklenen veya engellenen motivasyonunun bir ürünüdür. Bu noktadan hareketle öğrenci motivasyonunun ve katılımının destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkisi ve destekleyici şartlar vasıtasıyla oluşturulabileceği söylenebilir. Reeve (2012) ayrıca öğretmenin rolünün motivasyon ve katılımı oluşturmak değil, aslında mevcut bulunan motivasyon ve katılımı destekleyerek artırmak olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bağlam; motivasyon, katılım ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi doğrusal ve tek yönlü olarak değil; çok yönlü ve karşılıklı olarak etkilemektedir.

Gedera, Williams ve Wright (2015) çevrim içi ortamda öğrenci katılımı ve motivasyonunu etkileyen faktörleri inceledikleri durum çalışmasında, sanal sınıf tasarımında kullanılan dijital araçların önemli bir etkisi olduğunu bulgulamışlardır. Çalışmada kullanılan dijital araçlar; öğrencilerin birbirini eş zamanlı olarak görmelerini, duymalarını ve yazışmalarını mümkün kılmakta; dolayısıyla anında geri bildirimde bulunmalarını ve birbirini desteklemelerini sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak ise öğrencilerin aktif katılımı gerçekleşmektedir. Çalışmada ayrıca öğretim elemanının öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla oluşturduğu topluluk ruhuna vurgu yapılmaktadır. Bu durum öğrencilerin bir gruba ait olma hissiyatını beslemekte; akademik ve sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Sonuç olarak ise öğrenciler kendilerini destekleniyor ve motive olmuş hissetmektedir. Ayrıca, öğretim

elemanının grup içerisindeki varlığı ve dönüt vermesi gibi etkileşimlerin öğrencilerin çevrim içi derslerdeki motivasyon ve aktif katılımını etkileyen durumlar arasında yer aldığı belirtilmektedir.

3. GÜNCEL ÇALIŞMALAR

3.1. Covid-19 Pandemi Döneminde Acil Uzaktan Eğitim

Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi derslere yönelik öğrenci katılımının anlaşılmasında, pandemi ile ani bir şekilde yürütülmeye başlanan çevrim içi uzaktan eğitimin mahiyeti konusunda gerçekleştirilmiş çalışmalara kısaca değinmekte yarar vardır. Bu bölümde, literatürde yaygın olarak *acil uzaktan eğitim/öğretim (emergency remote education/teaching)* olarak nitelendirilen Covid-19 pandemi dönemi çevrim içi uzaktan eğitim hakkında kısa bilgiler sunulmaktadır.

Öğretim tasarımlarının özenle gerçekleştirilmesi öğretimin kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak kriz zamanlarında eğitimde yaşanan acil geçiş süreçlerinde özenle hazırlanan tasarımlardan bahsetmek çoğunlukla mümkün olamamaktadır (Hodges ve diğ., 2020). Dolayısıyla, Covid-19 pandemisi nedeniyle yürütülen çevrim içi dersler ile planlanmış çevrim içi öğrenme deneyimlerinin birbirlerinden önemli derecede ayrıştığı söylenebilir (Hodges ve diğ., 2020). Uzaktan eğitim, kendine has kuramsal bilgiler ve uygulamalar doğrultusunda temellendirilen planlı bir eğitimdir (Bozkurt ve diğ., 2020). Çevrim içi öğrenme bağlamında uzaktan eğitim, hangi içeriğin sunulacağının belirlenerek farklı etkileşim türlerini destekleyen öğrenme sürecinin planlanmasıdır (Hodges ve diğ., 2020). Buna karşın acil uzaktan eğitim; kriz zamanlarında eğitimin kesintiye uğramaması için hali hazırda bulunan kaynaklar ile eğitimin yürütülmesidir (Bozkurt ve diğ., 2020).

Covid-19 pandemi döneminde yürütülen acil uzaktan eğitim ile birlikte bazı meselelerin gündeme geldiğinden bahsetmek mümkündür. Bu meselelerden biri teknolojik imkanlar ve internet erişimidir. Acil uzaktan eğitim uygulamalarının genel manada teknolojik araçlara ve internet erişimine bağlı olması, bu imkanlara sahip olanlar ve olmayanlar arasında -pandemi öncesinde de söz konusu olan- dijital bölünmenin artmasına sebebiyet vermiştir (Bozkurt ve diğ., 2020). Acil uzaktan eğitim çerçevesinde gündeme gelen diğer bir mesele dijital erişim, dijital

okuryazarlık, içerik/yazılım erişimi ve destekleyici çevrim içi topluluklar bağlamında öğretmenler arasındaki farklılıktır (Bozkurt ve diğ., 2020). Dijital okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerin düşük olan öğretmenlere göre hem içerik hem de iletişim ortamı oluşturma konusunda öğrencilere daha etkili bir şekilde ulaşması mümkün olmaktadır (Bozkurt, 2020). Acil uzaktan eğitim kapsamında karşılaşılan bir başka mesele de çevrim içi canlı derslerin fiziksel ortamda yürütülen derslerin eş değeri olarak görülmesi ve bu yönde uygulamalar yapılmasıdır (Bozkurt, 2020). Bu uygulamalar doğrultusunda bilgisayar destekli iletişim platformlarının uzun süreli kullanılması sonucu ortaya çıkan *zoom yorgunluğu* (Nadler, 2020), "öğrenenlerin hem bilişsel hem de fiziksel hazırbulunuşluklarını etkileyen durumlara" (Bozkurt, 2020, 120) neden olmuştur. Pandemi dönemi ile içine girilen acil uzaktan eğitim sürecinde gündeme gelen meseleler çerçevesinde yükseköğretimde öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan dijital bir dönüşümün gerekliliğinden söz etmek mümkündür (Bozkurt, 2020).

3.2. Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrenci Katılımı Konusunda Gerçekleştirilen Çalışmalar

Bu bölümde Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde, yurt içi ve yurt dışında öğrenci katılımı üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ve sonuçları hakkında kısa bilgiler sunulmaktadır.

Başal ve Eryılmaz (2020) çalışmalarında eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi derslere yönelik katılımları ve duygularını ele alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada doğrudan öğretimin gerçekleştirildiği çevrim içi bir ders ile öğrenci katılımının ve duygularının temele alındığı diğer bir çevrim içi dersteki öğrencilerin duyguları ve katılımları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, çevrim içi derslerden birine Web 2.0 araçları entegre edilerek anlamlı öğrenme etkinliklerinin uygulanması sağlanmıştır. Diğer çevrim içi derste ise herhangi bir uyarlama olmaksızın fiziksel sınıf uygulamaları çevrim içi ortamda olduğu gibi devam ettirilmiştir. Araştırma sonuçları, Web 2.0 teknolojisi kullanımının olumsuz duyguları azaltmada ve öğrenci katılımını artırmada önemli etkileri olduğu yönündedir. Olumlu duyguları artırma açısından ise Web 2.0 teknolojisi kullanımının orta seviyede bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Chen, Kaczmarek ve Ohyama (2020) acil uzaktan eğitimde öğrenci katılımı ve kalıcılık üzerine diş hekimliği öğrencilerinin dahil olduğu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilere katılım ve kalıcılık hususunda anketler uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımının ve kalıcılığın azaldığı tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin; senkron olarak gerçekleştirilen ve kayıt altına alınan çevrim içi dersleri, asenkron kayıt derslerinin ardından gerçekleştirilen senkron tartışmalara göre daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Anket sonuçları doğrultusunda öğrencilerin, ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarını ve teknolojinin yaratıcı şekillerde kullanılmasını sanal öğrenme açısından faydalı buldukları belirtilmektedir. Buna binaen öğrenci katılımını artırmak için soru-cevap ve küçük grup tartışmaları gibi etkileşimli sanal sınıf etkinliklerinin uygulanması tavsiye edilmektedir.

Zhang ve diğ. (2020) Covid-19 pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin uyum sağlama becerileri, akademiye yönelik sahip oldukları olumlu/olumsuz duygular ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, uyum sağlayabilme durumu öğrenci katılımını doğrudan etkilemektedir. Akademiye yönelik duygular ise öğrenci katılımı üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir.

Gares, Kariuki ve Rempel (2020) uzaktan eğitim sürecine zorunlu ve acil olarak geçilmesi ile 2020 Bahar döneminde yaptıkları uygulamalar karşısında yaşadıkları zorlukları ve elde ettikleri başarıları değerlendirmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin topluluk hissiyatına sahip olmalarının motivasyon ve katılımı sağladığı ifade edilmiştir. Yapılan uygulamalar çerçevesinde; öğrencilerle senkron veya asenkron toplantılar aracılığıyla sürekli bağlantı kurulduğu, öğrencilere verilen öğrenme görevlerine dönüt sunulduğu, ödevler konusunda öğrencilerin içerisinde bulundukları durumu dikkate alan esnek bir yaklaşım izlendiği ve öğrencilerin endişelerinin karşılıklı olarak tartışıldığı belirtilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda bahsi geçen dönemin oldukça yüksek bir öğrenci katılımı ile tamamlandığı bildirilmiştir.

Ekici ve Ekici (2021) çalışmalarında Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitimde öğrenci katılımını etkileyen faktörleri incelemiştir. Buna göre, derslerin senkron veya asenkron olarak sunulma şeklinin öğrenci katılımı üzerinde önemli bir etkisi bulunduğu belirtilmektedir. Araştırma bulguları senkron derslerin öğrenci

katılımını (özellikle bilişsel katılım boyutunu) daha yüksek oranlarda sağladığı yönündedir. Geçmişte çevrim içi öğrenme deneyimleri bulunan öğrencilerin, katılımlarının daha yüksek seviyelerde (özellikle bilişsel boyutta) ölçüldüğü belirtilmiştir. Bu durumun sebebi, tecrübeli öğrencilerin çevrim içi öğrenmelerden nasıl faydalanabileceklerini bilmeleri ve bu bağlamda üst biliş stratejilerini daha etkin kullanabilmeleri olarak açıklanmaktadır. Katılım ölçümlerinin yükseldiği durumlardan biri de öğrencilerin internet tabanlı bilgisayar teknolojileri algılarının yüksek olması şeklinde belirtilmektedir. Buna göre, öğrencilerin internet tabanlı bilgisayar kullanımı konusunda kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanarak öğrencilerin acil durumlarda daha başarılı olmaları mümkün olmaktadır. Öğrenci katılımını etkileyen durumlardan bir diğeri ise sahip olunan kaynaklardır. Öğrencilerin sahip oldukları kaynakların düşük olması öğrenci katılımının gerçekleşmesinde bir dezavantaj oluşturmaktadır. Kişisel bilgisayar ve internet bağlantıları bulunmayan öğrenciler, katılımın bilişsel ve duygusal boyutunda düşük olarak puanlanmıştır. Çalışma sonuçları acil uzaktan eğitim sürecinde genel olarak bilişsel ve davranışsal boyutta orta seviyede öğrenci katılımı gerçekleştiği yönündedir. Duygusal katılım boyutunun ise oldukça düşük olduğu ifade edilmektedir.

Müller ve diğ. (2021) acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları güçlükleri ele almaktadır. Çalışma sonuçları arasında, etkileşimin kısıtlı olmasından ötürü öğrenci katılımının sağlanamaması ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda sözel olmayan mesajların alınamaması ve sosyal bağların oluşturulamamasının bir zorluk olduğu belirtilmektedir.

Abou-Khalil ve diğ. (2021) acil uzaktan eğitimde etkili katılım sağlama stratejileri üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimine yönelik kullanılan stratejileri diğer stratejilere göre önemli ölçüde daha etkili bulduklarını tespit etmiştir. Bu stratejiler ekran paylaşımı, ders sonunda konu özetlerinin gönderimi, öğrenme yönetim sistemi üzerinden çevrim içi sınıflara erişimin sağlanması, ekran görüntüsü alınması ve derslerin kayıt altına alınması olarak belirtilmiştir. Öğrenci katılımının sağlanmasında öğrencilerin ikinci etkili buldukları stratejinin öğrenen-öğreten arasındaki etkileşime yönelik uygulanan stratejiler olduğu görülmüştür. Bu stratejiler; çevrim içi derslerde soru-cevap için zaman tahsis edilmesi, düzenli bildirimlerde bulunulması ve e-posta aracılığıyla

yapılan hatırlatmalardır. Öğrencilerin, katılımın sağlanmasında en az etkili buldukları stratejiler ise öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşime yönelik stratejiler olarak tespit edilmiştir. Bu stratejiler arasında en etkili bulunan strateji ise grup yazışmaları ve grup projelerine yönelik gerçekleştirilen iş birliği şeklinde ifade edilmiştir. Derste gerçekleştirilen grup çalışmaları, akran değerlendirmesi, tartışmalar ve öğrenme yönetim sistemi üzerindeki profil tamamlama stratejileri, öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşime yönelik diğer stratejilere oranla anlamlı derecede düşük algılanmıştır. Ayrıca, öğrenci katılımı ölçümlerinin cinsiyete ve teknoloji erişimine göre farklılaştığı bulgular arasında yer almaktadır.

Daniels, Goegan ve Parker (2021) lisans öğrencilerine yönelik Covid-19 pandemisi öncesinde ve acil uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları anket çalışmasında; öğrenci katılımı ve öğrenci motivasyonu ile öğrencilerin başarı ve kopya algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin başarma hedefleri, katılımı ve başarı algıları süreç içerisinde anlamlı bir düşüş göstermiştir. Öğrencilerin kopya çekme konusundaki algılarının ise yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin başarma hedefleri ile öğrenci katılımı ve başarı algısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre; başarma hedeflerinin öğrenci katılımının bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutlarını ve aynı zamanda öğrencinin başarı algısını desteklediği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ders tasarımlarında öğrenci katılımının, başarının ve kopyanın dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

Chen, Jiao ve Hu (2021) acil uzaktan eğitim sürecinde; sürece dayalı değerlendirme temelli kurgulanan bir ders çerçevesinde öğrenci katılımı, öğrenme çıktıları ve öğrenenlerin derse yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçları senkron ve asenkron olarak gerçekleştirilen sürece dayalı değerlendirme uygulamalarının, öğrenci katılımını ve öğrenme çıktılarını desteklediği yönündedir. Ayrıca öğrencilerin ders içerisine entegre edilen sürece dayalı değerlendirme tekniklerine yönelik algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Dennis (2021) çalışmasında acil uzaktan eğitim sürecinde bazı pratiklerin işe koşulması gerektiğinden bahsetmektedir. Çalışma kapsamında acil uzaktan eğitimde öğrenci katılımının sağlanması konusuna da değinilmekte ve konuya ilişkin bazı önerilerde bulunulmaktadır. Bu önerilerden birinin ders sürecine multimedya ögelerinin entegre edilmesi olduğu görülmektedir. Bir diğer öneri ise derslerin video

kaydı altına alınması veya canlı olarak sanal sınıflarda gerçekleştirilmesidir. Öğrenci katılımını etkileyen faktöreler arasında canlı derslerin süreleri ve dersler kapsamında uygulanan etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca, öğretim elemanlarının kontrolünün dışında bulunan, öğrencilerin öğrenme sürecinde içerisinde bulundukları fiziksel ortamın da canlı derslerdeki katılımını etkilediğine değinilmektedir. Öğrenci katılımını etkilediği belirtilen söz konusu faktörler çerçevesinde, canlı derslerin bir saatten uzun tutulmaması ve öğrencilerin katılmaktan hoşlandıkları etkinliklerin canlı ders saati içerisine entegre edilmesi önerilmektedir. Ancak bu sürenin haftalık planda yer alan içeriği kapsamada yetersiz kalmasının çok muhtemel olması nedeniyle tartışma panolarının telefi amaçlı kullanılması tavsiye edilmektedir.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Deseni

Mevcut araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada; Covid-19 pandemi döneminde çevrimiçi lisans derslerinde öğrenci katılımının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcı deneyimlerini merkeze alıyor olması, araştırmada fenomenolojik bir yaklaşımın benimsenmesi ile uygun düşmektedir.

Fenomenolojik yaklaşım insan bilincinin doğasında var olan ve deneyimlerde bulunması gereken temel esasların tanımlanmasına odaklanmaktadır. Bu bağlamda fenomenoloji, insan deneyimini oluşturan evrensel ögeler ve bunlar arasındaki ilişkilerle ilgilenmektedir (Polkinghorne, 1989). Aslında nitel araştırma yaklaşımlarının tümünün epistemolojik açıdan bireylerin sahip oldukları deneyimlere dayandığı söylenebilir. Ancak fenomenolojik yaklaşımın odak noktasında özellikle *yaşanmış deneyimler* yer almaktadır (Adams, van Manen, 2008). Yaşanmış deneyimler, fenomenolojik çalışmalarda ele alınan fenomenin ortak anlamlar etrafında tanımlanmasını sağlamaktadır (Creswell, Poth, 2018). Dolayısıyla fenomenolojik çalışmaları yürüten araştırmacının görevi, yaşanmış deneyimlerin temel yapısını veya özünü tasvir etmektir (Merriam, Tisdell, 2016).

Yaşanmış deneyimlerden her birinin araştırma konusu olarak ele alınabileceğinden söz etmek münkündür (Adams, van Manen, 2008). Bu araştırmada, *Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımı* ele alınmaktadır. Araştırma konusu olan bu fenomenin, lisans öğrencileri ile öğretim elemanlarının deneyimleri aracılığıyla ortaya konulması hedeflenmiştir.

Mevcut araştırma, metodolojik olarak Husserl'in betimsel fenemenolojik yaklaşımına dayanmaktadır (Moustakas, 1994). Betimsel feneomenolojik yaklaşıma dayandırılan çalışmalarda öncelikle, araştırma sürecinin başlangıcında fenomene ilişkin deneyimler tespit edilerek tanımlanmaktadır. Bu durum araştırmacının kişisel deneyimlerinin etkisinden uzaklaşarak katılımcıların deneyimlerine odaklanmasına

imkan sunmaktadır (Creswell, Poth, 2018). Husserl tarafından paranteze alma (Epoché) olarak adlandırılan bu durum; varsayımlardan bağımsız olmak, fenomene dair önyargı ve peşin hükümleri bir kenara bırakmak olarak açıklanmaktadır (Moustakas, 1994). Yani, araştırmacı fenomen ile ilgili deneyimlerini mercek altına alarak sahip olduğu bakış açısının, önyargıların ve varsayımların farkına varmaktadır. Böylece, fenomen hakkındaki peşin hükümlerini -ne derecede olabileceği tartışmaya açık da olsa- parantez içinde askıya almaktadır (Merriam, Tisdell, 2016). Bu çerçevede araştırmacı, Covid-19 döneminde *yüksek lisans öğrencisi olarak* deneyimlediği çevrim içi ders sürecindeki öğrenci katılımına yönelik deneyimlerini saptamıştır. Görüşmeler esnasında kendi deneyimleri doğrultusunda katılımcıları yönlendirici sorulardan kaçınmıştır. Ayrıca, veri analizinde kendi deneyimlerinin farkındalığı ile katılımcı ifadelerine odaklanma çabasında bulunmuştur.

Nitel araştırmalar anlam oluşturma süreçlerini araştırmakta, raporlaştırmakta ve yorumlamaktadır (Patton, 2005). Bu bağlamda, fenomenolojik çalışmaların temel olarak üç aşamalı bir süreçte uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Polkinghorne, 1989). Mevcut araştırmanın temel çerçevesini oluşturan bu süreçlerden birincisi, çalışma gurubunun çevrim içi derslerdeki öğrenci katılımı konusundaki deneyimlerine dair gerekli verilerin toplanması olmuştur. İkincisi, katılımcıların ifadelerinin çözümlendiği ve buna bağlı olarak deneyimleri oluşturan ögelerin tanımlandığı analiz sürecidir. Üçüncüsü ise analiz sonucu elde edilen tanımlamalardan hareketle, Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerinde öğrenci katılımının nasıl sağlandığına/gerçekleştiğine dair bir rapor sunulmasıdır (Polkinghorne, 1989). İlerleyen bölümlerde bu süreçler hakkında detaylı açıklamalarda bulunulmuştur.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmada Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımı, lisans öğrencileri ile öğretim elemanlarının konuya ilişkin deneyimlerinin ortaya konulması aracılığıyla incelenmiştir. Bu çerçevede belirlenen çalışma grubu; Yüksek Öğretim Kuruluna bağlı vakıf ve devlet olmak üzere, farklı üniversitelerde görev yapmakta olan 10 öğretim elemanı ve 15 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, araştırma konusu hakkında deneyime sahip olmaları ve

buna yönelik zengin veri sunma potansiyeline sahip olmaları doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Polkinghorne, 1989). Amaçlı örnekleme yöntemi; araştırma sorularına karşılık gelen en iyi veriyi sunma potansiyeline sahip kimselerin, istatistiksel bir amaca dayanmaksızın belirlenmesini sağlamaktadır (Creswell, Poth, 2018). Mevcut araştırmada, öğretim elemanlarının Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans ders(ler)i vermiş ya da veriyor olması; lisans öğrencilerinin ise araştırmaya dahil edilen öğretim elemanlarının çevrim içi derslerini takip ediyor olması çalışma grubunun belirlenmesinde esas alınmıştır. Bahsedilen kriterleri sağlayan katılımcılar kartopu örnekleme yöntemiyle tespit edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu örnekleme yöntemi ile araştırma konusu kapsamında ulaşılan kimseler yardımıyla, zengin bilgi aktarımı sağlayacak başka kimselere ulaşılmaktadır (Creswell, Poth, 2018). Mevcut araştırmada, öncelikle çalışma grubunda yer alma kriterlerini sağlayan ve araştırmacının bağlantılı olduğu öğretim elemanları ile iletişime geçilmiştir. İletişime geçilen ve araştırmaya katılımda gönüllü olan öğretim elemanlarının yönlendirmeleri doğrultusunda, farklı üniversitelerin çeşitli fakülte ve bölümlerinde görev yapan diğer katılımcı öğretim elemanları ile bağlantı kurulmuştur. Bağlantı kurulan ve katılım gösterme konusunda rıza gösteren tüm öğretim elemanları, Covid-19 pandemi döneminde yürüttükleri çevrim içi dersleri takip eden lisans öğrencileri ile de iletişime geçilmesine aracı olmuşlardır. Sonuç itibariyle; 10 öğretim elemanı ve bu öğretim elemanlarının çevrim içi derslerini takip eden 15 lisans öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir.

Katılımcı öğretim elemanları; vakıf ve devlet olmak üzere farklı üniversite, fakülte ve bölümlerde görev yapmaktadır. Mesleki deneyim açısından; araştırma görevlisi, doktor öğretim üyesi, doçent doktor ve profesör olmak üzere farklı akademik unvanları ve mesleki tecrübeleri bulunmaktadır. Katılımcı öğretim elamanları arasında araştırma görevlisi olarak bulunan iki öğretim elemanı yalnızca uygulamalı dersler kapsamında deneyimlerini paylaşmışlardır. Bu derslerin, kendilerinin yardımcı olarak yer aldıkları başka bir öğretim üyesinin sorumluluğunda yürütüldüğü ifade edilmiştir. Katılımcı grubunun detaylandırılmış demografik özellikleri araştırmada kullanılan takma adları ile eşleştirilerek Tablo 3.1 ve Tablo 3.2 halinde aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3.2: Katılımcı Öğretim Elemanı Demografik Bilgileri

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Fakülte/ Bölüm	Akademik Ünvan	Pedagojik Formasyon	Çevrim içi Eğitim Vermeye yönelik Eğitim Alma Durumu	Akademik Personel Olarak yüz yüze eğitim verme süresi	Çevrim içi Ders Verme Süresi
Ayhan	Erkek	37	Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim	Araştırma Görevlisi	Var	Hayır	7 Sene	Mart 2020-Ocak 2021
Ayşegül	Kadın	36	Fen Fakültesi/Moleküler Biyoteknoloji	Araştırma Görevlisi	Yok	Evet	3.5 Sene	Mart 2020-Ocak 2021
Fidan	Kadın	35	Tıp Fakültesi/Tıp Tarihi	Doktor Öğretim Üyesi	Yok	Hayır	4 Sene	Mart 2020-Ocak 2021
Nadire	Kadın	38	İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi/Çalışma Ekonomisi	Doktor Öğretim Üyesi	Yok	Hayır	2.5 Sene	Mart 2020-Ocak 2021
Şeyma	Kadın	36	Güzel Sanatlar Fakültesi/İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	Doktor Öğretim Üyesi	Yok	Hayır	1 Sene	Mart 2020-Ocak 2021
Gülru	Kadın	38	İnsan ve Toplum Bilimleri/ Psikoloji	Doktor Öğretim Üyesi	Yok	Evet	3 Sene	Mart 2020-Ocak 2021
Nurefşan	Kadın	41	İlahiyat Fakültesi / İslam Tarihi ve Sanatları	Doktor Öğretim Üyesi	Yok	Hayır	3 Sene	Mart 2020-Ocak 2021
Cengiz	Erkek	38	Siyasal Bilgiler Fakültesi/İktisat	Doçent Doktor Öğretim Üyesi	Yok	Evet	9 Sene	Mart 2020-Temmuz 2020
Kerem	Erkek	38	Mühendislik Fakültesi/Genetik ve Biyomühendislik	Doçent Doktor Öğretim Üyesi	Yok	Hayır	9 Sene	Mart 2020-Ocak 2021
İrfan	Erkek	48	Siyasal Bilgiler Fakültesi/Ekonomi	Profesör Doktor Öğretim Üyesi	Yok	Hayır	20 Sene	Mart 2020-Şubat 2021

Tablo 3.3: Katılımcı Öğrenci Demografik Bilgileri

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Fakülte/ Bölüm	Sömestr	Ders Dışı Etkinlikler	Okul Harici Sorumluluk / Çalışma
Senem	Kadın	21	Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği	7	Hobiler	Hayır
Eylül	Kadın	21	Fen Fakültesi/Moleküler Biyoteknoloji	5	Webinar Tarzı Etkinlikler/Yabancı Dil Öğrenme	Hayır
Meryem	Kadın	20	Tıp Fakültesi/Tıp	1	Sosyal Faaliyetler	Hayır
Tülay	Kadın	21	İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi/Çalışma Ekonomisi	3	Yok	Ev işleri
Necip	Erkek	20	Güzel Sanatlar Fakültesi/İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	1	Öğrenci Kulüpleri	Hayır
Ceyda	Kadın	22	İnsan ve Toplum Bilimleri/ Psikoloji	4	Psikoloji Kulübü Kurucusu/Başkanı	Hayır
Sena	Kadın	22	İlahiyat Fakültesi / İlahiyat	7	Okuma Grupları	Hayır
İlker	Erkek	23	Siyasal Bilgiler Fakültesi/İktisat	6	Stratejik Araştırmalar Topluluğu/Seminer-Konferanslara Katılma	Hayır
Aydan	Kadın	22	Mühendislik Fakültesi/Genetik ve Biyomühendislik	7	Seminer/Kongrelere Katılma-Bitirme Projesi Uygulamaları	Hayır
Ahmet	Erkek	20	Tıp Fakültesi/Tıp	1	Yok	Hayır
Seçil	Kadın	23	Fen Fakültesi/Moleküler Biyoteknoloji	3	Araştırma Grubu Bünyesinde Çalışma	Hayır
Erdinç	Erkek	21	İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi/Çalışma Ekonomisi	3	Yabancı Dil/ Topluluk yönetimi ve Kent Konseyi Gençlik Çalışma Grubu	Hayır
Funda	Kadın	19	Güzel Sanatlar Fakültesi/İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	3	Hobiler/Yabancı Dil	Yeğenine bakıyor.
Zeynep	Kadın	23	İlahiyat Fakültesi / İlahiyat	5	Okuma Grupları/Atölyeler	Hayır
Nermin	Kadın	22	Mühendislik Fakültesi/Genetik ve Biyomühendislik	8	Hobiler	Özel ders veriyor.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin oluşturulması, birebir gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi aracılığıyla sağlanmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılara, araştırma konusu hakkında deneyimlerini paylaşmalarına imkan sunan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Açık uçlu sorular, öğretim elemanlarına ve lisans öğrencilerine yönelik olmak üzere iki farklı görüşme formu içerisinde yer almaktadır (Ek-1 ve Ek-2). Lisans öğrencilerine yönelik hazırlanan görüşme formu, hem öğrenciler ile gerçekleştirilen birebir görüşmelerde hem de odak grup görüşmesinde kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde, ilgili literatür taranmış ve konuyu çeşitli açılardan ele almaya imkan sunan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzda oluşturulan sorular incelenerek alt başlıklar halinde sınıflandırılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda zengin ve çeşitli veri sağlayacağı düşünülen sorular sentezlenerek şekillendirilmiştir. Uzman görüşüne sunulan sorular, bildirilen görüş ve öneriler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Soruların test edilmesi amacıyla bir öğretim elemanı ve bir lisans öğrencisi ile iki ayrı pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonrası, görüşme formlarında ufak bazı değişikliklere gidilmiş ve görüşme formlarına nihai hali verilmiştir.

Görüşmelerin öncesinde katılımcılar; araştırmanın amacı ve konusu, görüşmelerin nasıl yürütüleceği ve katılımcı hakları konusunda detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Görüşme formları, konu üzerine düşünme fırsatı sunması amacıyla görüşmeye katılımda gönüllü olan tüm katılımcılarla önceden paylaşılmıştır. Görüşmelerin tamamı, Covid-19 pandemisi tedbirleri kapsamında sosyal mesafe ve hijyen kuralları doğrultusunda zoom programı üzerinden katılımcıların uygun gördükleri gün ve saat için planlanmış ve ilgili vakitte gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında görüşme formlarında yer alan sorular, katılımcıların ifade ettikleri konular çerçevesinde ve belli bir sıra şartı olmaksızın bağlama uygun olarak yöneltilmiştir. Zira belli bir soru setine dayandırılarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, sorular arasında herhangi bir bir sıra gözetmeksizin katılımcının bildirdiği görüşler yönünde esnek bir şekilde yürütülebilmektedir (Merriam, Tisdell, 2016). Bu bağlamda; tüm görüşmelerde katılımcılar konuyu kendi perspektifleri doğrultusunda ele almış ve deneyimlerini paylaşmıştır. Katılımcıların görüşmeleri diledikleri şekilde yönlendirmelerine imkan

sunulmuş; temas etmedikleri konular çerçevesinde görüşme formlarında yer alan sorular görüşmenin akışına uygun bir şekilde yöneltilmiştir. Böylece, katılımcılardan elde edilen verilerin sınırlandırılmasından kaçınılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, on öğretim elemanı ve dokuz lisans öğrencisi ile zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, yaklaşık olarak 30 dakika ile 1 saat arasında sürmüştür. Görüşmelerin başlangıcında gerçekleştirilen kısa sohbetler aracılığıyla katılımcıların -varsa- sorularının cevaplandırılmasına ve görüşmelerin samimi bir ortamda yürütülmesine imkan sunulmuştur. Katılımcıların çoğu, araştırma konusunun aslında gündemlerinde yer alan bir konu olduğunu belirtmişler ve konu hakkında deneyimlerini paylaşmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra, katılımcı öğretim elemanlarından altısının çevrim içi derslerini takip eden altı öğrenci ile birlikte bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler, grup etkileşimi aracılığıyla sosyal olarak yapılandırılmakta ve veri toplama sürecine yapılandırmacı bir bakış açısı sunmaktadır (Merriam, Tisdell, 2016). Bu çerçevede, odak grupta yer alan öğrencilerin grup dinamiği ile konuya yönelik deneyimlerini paylaşmalarının araştırma verilerini çeşitlendirilebileceği düşünülmüştür. Yaklaşık 100 dakika süren odak grup görüşmesi, zoom programı üzerinden art arda üç oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi vaktinin kısıtlı olması sebebiyle oturumların sonuna kadar kalamayacağını belirten ve ilk iki oturuma katılabilen bir öğrenci dışında, diğer 5 öğrencinin hepsi oturumların tamamında yer almıştır. Görüşme sürecinde öğrencilerin tamamı aktif katılım göstererek oturumların dinamik bir süreçte yürütülmesine katkıda bulunmuşlardır. Araştırmacı bu bağlamda görüşmede yer alan tüm öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini beyan etmelerini teşvik konusunda rehberlik sağlama gayreti içerisinde bulunmuştur. Görüşmeler esnasında öğrenciler; birbirlerinin görüşleri üzerine kendi deneyimleri hakkında fikir ve yorumlarını bildirmişlerdir.

Zoom programı aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı katılımcıların rızası dahilinde video kaydı altına alınmıştır. Kayıt altına alınan videolar kelime kelime transkript haline dönüştürülmüştür. Böylelikle araştırma verileri Word dosyaları halinde kaydedilmiştir. Bu dosyalar ilgili katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcıların ifadelerini teyit etmesi sağlanmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin hangi araçlarla ve nasıl oluşturulduğu aşamaları önceki bölümlerde detaylı olarak açıklanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, araştırmacının verileri "sistematik olarak tanımlanmasını, düzenlenmesini ve anlam kalıplarına ilişkin içgörü sunmasını" (Braun, Clarke, 2012, 57) sağlayan bir yöntemdir. Tematik analiz, yaşanmış deneyimlere dair anlam örüntülerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda verilerde gömülü anlamlar örüntüler şeklinde, örüntüler ise temalar şeklinde düzenlenmektedir (Sundler ve diğ., 2019). Dolayısıyla, bireylerin araştırılan fenomene dair ortak anlamlandırmalarının tespitinde ve tanımlanmasında tematik analiz yönteminin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Tematik analiz tümevarımsal veya tümden gelimsel olarak uygulanabilen bir yöntemdir. Mevcut araştırmada görüşmeler esnasında katılımcı ifadelerinin kısıtlanmaması yönünde çaba gösterilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin, katılımcıların temas ettiği konular bağlamında kesişim noktaları bulunmakla beraber bazı noktalarda birbirinden farklılaştığı ve içerdiği konuların kapsamlı olduğu ifade edilebilir. Araştırmada, çevrim içi ders sürecinde öğretim elemanlarının ve lisans öğrencilerinin deneyimlerinin öğrenci katılımı bağlamında çözümlenmesinin tümevarımsal tematik analiz yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Böylece, araştırma verileri sınırlandırılmadan içerik doğrultusunda temalaştırılmıştır. Zira tümevarımsal analiz yöntemiyle kodlar ve temalar verilerin içeriğinden türetilmektedir. Bu durum araştırmacının analiz sürecinde oluşturduğu tematik haritaların içerik ile yakından örtüşmesini mümkün kılmaktadır (Braun, Clarke, 2012).

Bu araştırmada Braun ve Clarke (2012) tarafından önerilen tematik analiz süreci temel alınmıştır. Öncelikle, araştırmacı verilere aşinalık kazanma çabasına girmiştir (Braun, Clarke, 2012). Buna göre; araştırmacı görüşme verilerini transkript haline dönüştürürken görüşme kayıtlarını tekrar tekrar dinlemiştir. Transkriptlerin oluşturulmasının ardından ise transkriptler üzerine yinelenen okumalar yapma imkanı elde etmiştir. Tekrarlanan okumalar, araştırmacıya katılımcı ifadelerinin altında yatan anlamlar üzerinde yoğunlaşma fırsatı sunmuştur. Okumalar esnasında

belli ifadeler seçilerek üzerine bazı notlar alınmıştır. Bu durum transkriptlerin okundukça deneyimlerin arkasındaki anlamların keşfedilmeye başlanmasının bir yansıması olarak değerlendirilmiştir (Sundler ve diğ., 2019). Fenomenolojik çalışmalarda *yaratıcı varyasyon* olarak nitelendirilen verinin değişik açılardan incelendiği bu anlam arayışı, farklı açılardan görmek üzere modern bir heykel etrafında dolaşılması metaforu ile açıklanmaktadır (Merriam, Tisdell, 2016). Veri ile aşinalık kazanma çabasını içeren birinci aşamanın ardından tematik analiz sürecinin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, katılımcı ifadelerine dayanan birincil kodlar oluşturulmuştur (Braun, Clarke, 2012). Nitel veri analizlerinde kodlar araştırmacı tarafından üretilmiş bir yapıyı temsil etmektedir. Bu yapılar; verilerin yorumlanarak örüntülerin tespiti, kategorileştirilmesi, kuram oluşturulması gibi çeşitli analitik süreçlerde kullanılmaktadır (Saldaña, 2013). Birincil kodların oluşturulması sürecinde araştırmacı öncelikle araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen ifadeleri tespit etmiştir. Buna göre, katılımcıların deneyimlerine dair konu hakkında görüşmelerde bildirdikleri ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler aynı önem derecesinde ele alınarak listelenmiştir (Creswell, Poth, 2018). Fenomenolojik azalma olarak ifade edilen bu süreç; fenomenin özünde var olan yapıyı veya anlamı çıkarmak için, mütemadiyen deneyimin özüne geri dönme sürecidir (Merriam, Tisdell, 2016). Başka bir ifadeyle, fenomenolojik azalma ile tekrara düşen ve belirsiz ifadeler tecrit edilerek ham verinin saflaştırılması sağlanmaktadır (Yüksel, Yıldırım, 2015). Kalan ifadeler ise deneyimin değişmeyen, sabit bileşenleridir (Moustakas, 1994). Bu çerçevede, görüşmelerden elde edilen veriler azaltılmış ve kalan ifadeler üzerinden birincil kodlar oluşturulmuştur. Kodları oluşturan katılımcı ifadelerinin bir araya getirilmesinde ilgili kodların karşısında katılımcı ifadeleri tablo halinde listelenmiştir. Kodlama sürecini gösteren bu tablolar, Ek-6 ve Ek-7'de örneklendirilmiştir. Verilerin tamamının kodlanarak düzenlenmesinin ardından tematik analiz sürecinin üçüncü aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, ilişkili kodlar aynı temalar altında bir araya getirilmiştir (Braun, Clarke, 2012). Aynı temalar altında kodlanan veriler, paylaştıkları ortak özelliklere dayandırılarak kategoriler halinde gruplandırılmıştır (Saldaña, 2013). Temalarla ilişkili verilerin tematik harita şeklinde gösterimi sonucunda ise diğer aşamaya geçilmiştir (Braun, Clarke, 2012). Tematik analiz sürecinin dördüncü aşamasında, oluşturulan temaların araştırma verileri ile ilişkisi kontrol edilmektedir (Braun, Clarke, 2012). Bir önceki aşamada araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar, danışman öğretim üyesi ile birlikte

yürütülen analiz çalışması sonucunda tekrar gözden geçirilmiştir. Bu çalışma ile; araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar, ilgili katılımcı ifadeleri kapsamında tek tek ele alınmış ve danışman öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Mutabakat sağlanamayan kodlar üzerinde tartışılarak fikir alışverişinde bulunulmuştur. Yapılan istişareler neticesinde, ilgili kodlar yeniden tanımlanmıştır. Kodların netleştirilmesinin ardından birbiri ile ilişkili kodlar aynı kategori altında birleştirilmiştir. Kategorilerin oluşturulması aşaması Ek-8'de örneklendirilmiştir. İlişkili kategorilerin aynı tema kapsamında bir araya getirildiği örnek tablo ise Ek-9'da sunulmuştur. Bahsedilen çalışmanın ardından yeniden düzenlenen kod, kategori ve temalar, eğitim bilimleri alanında uzmanlığı bulunan bir doçent doktor ve bir profesör doktor öğretim üyesinin daha görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenen temalar; araştırma soruları ışığında, veriler ve birbirleri ile olan ilişkileri açısından yeniden değerlendirilmiş ve nihai haline ulaşmıştır. Ayrıca araştırmanın raporlaştırılması aşamasında kullanılacak olan katılımcı ifadeleri de netleştirilmiştir. Tematik analiz sürecinin son aşaması olan raporlaştırma aşamasında ise nihai temalar arasında bulunan ilişki araştırma konusu doğrultusunda okuyucuya sunulmuştur.

4.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konusu; araştırmanın kavramsallaştırılması, verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve okuyucuya sunulması aşamalarının her birinin titizlikle yürütülmesi ile ilişkilidir (Merriam, Tisdell, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin, nitel araştırmaların temelinde bulunan varsayımlar doğrultusunda gerçekleştirildiğinden bahsedilebilir. Gerçekliğin bütünsel, çok boyutlu ve değişebilir olduğu varsayımından hareketle nitel araştırmalarda ele alınan fenomenin; nicel yaklaşımalardan farklı olarak tek, sabit ve nesnel olmadığını söylemek mümkündür (Merriam, Tisdell, 2016). Araştırma verileri farklı perspektiflerden ve söz konusu bağlam içerisinde ele alınmaktadır. Dolayısıyla, nitel araştırmalar nicel ölçümlerden ziyade araştırma konusunun kendisi ve anlamları üzerine odaklanmaktadır (Berg, Lune, 2019). Diğer bir deyişle, nitel araştırmalar istatistiksel bir genelleme kaygısı olmaksızın ele alınan konu hakkında zengin ve derinlemesine bilgi elde etme gayesi

gütmektedir. Özet olarak, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konusunun nitel araştırmaların doğası çerçevesinde ele alınması gerektiği söylenebilir.

Literatürde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik başlığı altında çeşitli kriterlere rastlamak mümkündür. Geçerlik ve güvenirliğin yapılandırmacı bir bakış açısıyla sağlanması için araştırmada benimsenen yöntemin itina ile uygulanması ön plana çıkmaktadır (Merriam, Tisdell, 2016). Bu bağlamda, fenomenolojik yöntemin benimsendiği araştırmalarda bazı standartların yerine getirilmesi araştırmanın niteliğine katkı sağlamaktadır (Creswell, Poth, 2018). Mevcut araştırmada, genel olarak Creswell ve Poth (2018) tarafından fenomenolojik çalışmalar için önerilen standartların yerine getirilmesi çabasına girilmiştir. Buna göre ilk olarak, araştırmada ele alınan fenomen araştırma sürecinde danışmanlık yapan öğretim üyesi ile birlikte araştırma soruları ışığında netleştirilmiştir. İkinci olarak, araştırmanın fenomenolojik yöntemin dayandığı felsefi ilkeler üzerine temellendirilmesi çabasına girilmiştir. Üçüncü olarak, betimsel fenomenolojik çalışmalar için uygun görülen tematik analiz yöntemi ile verilerin çözümlenmesi sağlanmıştır (Sundler ve diğ. 2019). Analiz sürecinde Braun ve Clarke (2012) tarafından önerilen tematik analiz aşamaları takip edilmiştir. Dördüncü olarak, elde edilen verilere dayanarak katılımcıların deneyimlerinin özü (essence) tanımlanmıştır. Beşinci olarak ise araştırma süreci ve sonuçları; araştırmacının yorumlamaları ve danışman öğretim üyesinin katkıları ile açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında, araştırma sürecinin etik kurallar çerçevesinde yürütülmesi konusu da yer almaktadır (Merriam, Tisdell, 2016). Bu bağlamda, araştırma için gerekli etik kurul izninin temin edilmesine ve araştırma sürecinin etik kurallar dahilinde yürütülmesine dikkat edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin güçlendirilmesi amacıyla; katılımcılar araştırmanın kapsamı, nasıl yürütüleceği ve kişisel verilerinin korunacağı konusunda bilgilendirilmiş ve katılımcıların araştırmaya dahil olmaları için rızaları alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma sürecinde katılımcıların yararının gözetilerek araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine katkıda bulunulmuştur. Ayrıca, görüşmeler sohbet havası içerisinde yürütülerek katılımcıların kendilerini rahat ifade etmeleri çabasına girilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik kapsamında görüşmelerden elde edilen verilerin ise adil bir şekilde yansıtılmaya ve yorumlanmaya çalışıldığı da ifade edilebilir.

4.5.1. İç Geçerlik / İnandırıcılık

İç geçerlik, araştırma bulgularının gerçekle ne kadar örtüştüğü ile ilgili konuları kapsamaktadır. Nitel araştırmalarda nesnel bir gerçekliğe ulaşmak mümkün olmasa da araştırmanın iç geçerliğini (ya da inandırıcılığını) sağlamak için bazı stratejiler izlemek mümkündür. İç geçerliğin sağlanmasına yardımcı olan stratejilerin başında *çeşitleme (triangulation)* gelmektedir (Merriam, Tisdell, 2016). Araştırma konusuna farklı perspektiflerden bakan kimselerle görüşmek, çeşitlemenin farklı veri kaynaklarının kullanılması aracılığıyla gerçekleştirilmesine imkan sunacak stratejilerden biridir (Merriam, Tisdell, 2016). Bu bağlamda, Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi dersleri deneyimleyen lisans öğrencilerinin yanı sıra ilgili dersleri yürüten öğretim elemanlarının deneyimlerinin tespit edilmesi, araştırmanın iç geçerliğini sağlamaya katkıda bulunmaktadır. Ayrıca birebir görüşme tekniğine ek olarak odak grup görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu vesile ile odak grupta yer alan öğrencilerin, diğer öğrenci deneyimlerinden esinlenerek konu ile ilgili kendi deneyimlerini hatırlamaları ve bunları görüşme esnasında ifade etmeleri mümkün olmuştur. Bunun verilerin inandırıcılığını artıran bir durum olduğu söylenebilir. Araştırmacının görüşmeler esnasında kendi deneyimleri doğrultusunda katılımcıları yönlendirmekten kaçınması ve yine verileri katılımcı ifadeleri çerçevesinde kendi deneyimlerini paranteze alarak yorumlama çabasına girişmesi araştırmanın inandırıcılığının sağlanması konusunda izlenen stratejiler arasında yer almaktadır.

Araştırma sürecinde uzman görüşüne başvurulması araştırma verilerinin iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmaktadır (Creswell, Miller, 2000). Buna dayanarak araştırma verilerinin oluşturulması, çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarında; eğitim programları ve öğretim alanında doktor ve doçent doktor unvanına sahip iki öğretim üyesi ile öğrenci katılımı üzerine çalışmalar yürüten profesör doktor unvanına sahip bir öğretim üyesinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur.

İç geçerliğin sağlanmasında izlenecek diğer bir strateji de veri doygunluğuna erişilmesidir. Araştırmada kaç görüşme yapılacağı konusu, araştırmanın kendisine bağlı olarak değişmektedir. Veri toplama sürecinde verilerin sürekli tekrar etmesi ve yeni verilere ulaşılamaması, verilerin doygunluğa ulaştığının bir göstergesidir (Merriam, Tisdell, 2016). Bu araştırmada, 10 öğretim elemanı ve 15 öğrenci olmak üzere toplam 25 katılımcı ile görüşmelerde bulunulmuştur. Elde edilen verilerin tekrar ettiği ve araştırma bulgularının benzer şekilde ortaya çıktığı görüşmelerin

ardından veri doygunluğuna ulaşıldığına kanaat edilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır. 25 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırma, fenomenolojik çalışmalar için tavsiye edilen katılımcı sayısı (5-25 katılımcı) ile paralellik göstermektedir (Creswell, Poth, 2018).

4.5.2. Güvenirlik / Tutarlık

Geleneksel anlamda güvenirlik; araştırmanın tekrar edilmesi durumunda, aynı sonuçlara ne derecede ulaşabileceği ile ilişkilidir. Ancak insan davranışlarının durağan olmaması, nitel araştırmalarda güvenirlilik meselesi farklı bir bakış açısıyla ele alınması sonucunu doğurmaktadır. Buna göre, nitel araştırmalardan elde edilen verilerin ulaşılan sonuçlar ile tutarlık gösterip göstermediği sorgulanmaktadır (Merriam, Tisdell, 2016). Yukarıda iç geçerlik başlığı altında açıklanan çeşitleme stratejileri, aynı zamanda araştırmanın tutarlı olmasını da sağlamaktadır (Merriam, Tisdell, 2016).

İyi bir nitel araştırmada araştırmacı; sonuçlara nasıl ulaştığını ikna edici bir şekilde gösterebilmekte ve ulaşılan sonuçların elde edilebilecek en iyi sonuçlar olduğu konusunda güven oluşturmaktadır (Richards, 2015). Bu sebeple araştırma süreci boyunca; verilerin nasıl toplandığı, nasıl analiz edildiği ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı konusunda notlar alınarak araştırmanın raporlanması aşamasında süreci gerekçelendirme ve okuyucuya doyurucu açıklamalarda bulunma çabasına girilmiştir.

4.5.3. Dış Geçerlik / Aktarılabilirlik

Araştırma bulgularının farklı durumlarda uygulanması neticesinde, benzer sonuçlara ulaşılması; diğer bir deyişle araştırma sonuçlarının genellenebilmesi dış geçerlik konusu kapsamında yer almaktadır. Elbette nitel araştırmalar için istatiksel bir genellemenin yapılabilmesi söz konusu değildir. Ancak, nitel araştırmaların bulunduğu eksende bazı genellemelerin yapılabileceği söylenebilir (Merriam, Tisdell, 2016). Nitel araştırma sonuçlarının genellenebilmesi; okuyucunun araştırma bulgularını kendi şartlarına ne derecede *aktarabileceğine* karar vermesini mümkün kılan, zengin ve yeterli miktarda tanımlamalarda bulunulması ile ilişkilidir (Merriam, Tisdell, 2016).

Mevcut araştırmanın benzer durumlara aktarılabilmesi amacıyla, araştırmada yer alan katılımcıların konu ile ilgili olduğu düşünülen özelliklerinin ayrıntılı şekilde betimlenmesine ve elde edilen bulgular kapsamında katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılmasına önem verilmiştir. Araştırma sonuçlarının benzer durumlara aktarılabilmesi için izlenebilecek bir strateji de; araştırma bulgularının geniş bir uygulama zeminine sahip olması yönünde çeşitliliği sağlayıcı örneklem seçimidir (Merriam, Tisdell, 2016). Bu araştırmada elde edilen verilerin çeşitlendirilmesi doğrultusunda belli kriterleri sağlayan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile tayin edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar vakıf ve devlet olmak üzere farklı üniversitelerin çeşitli fakülte ve bölümlerinden tercih edilmiştir. Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi derslere yönelik öğrenci katılımının ne şekilde deneyimlendiğinin tanımlanması için, öğrenciler ve öğretim elemanları olmak üzere iki farklı konumda yer alan katılımcı tayini de aktarılabilirlik anlamında izlenen stratejiler arasındadır. Ayrıca katılımcı öğretim elemanlarının araştırma görevlisi, doktor öğretim üyesi, doçent doktor ve profesör gibi farklı akademik derecelere sahip olması verilerin çeşitlendirilmesi için amaçlı olarak tercih edilmiştir.

4.6. Etik Konular

Diğer tüm bilim alanlarında olduğu gibi, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda da üzerinde hassasiyetle durulması gereken konulardan başlıcası etiktir. Araştırma sürecinde katılımcıların kişisel verilerinin güvence altına alınması, buna ilişkin gerekli açıklamaların yapılması ve onaylarının alınması etik kurallar çerçevesinde dikkat edilmesi gereken hususlardır. Mevcut araştırmanın etik kurallar dahilinde yürütülmesi amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. Öncelikle, araştırma sürecinin nasıl yürütüleceği ve katılımcı haklarının güvence altına alınması gibi konularda ayrıntılı bilgilerin yer aldığı dokümanlar Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurul Komitesine sunulmuştur. Yapılan başvuru neticesinde, araştırmanın yürütülmesinin etik açıdan uygun olduğu kararı bildirilmiştir (Ek-5). Etik kurul onayının ardından, katılımcılarla iletişime geçilerek araştırma konusu ve kapsamı hakkında bilgilendirmede bulunulmuştur. Bu bağlamda hazırlanan görüşme ve onam formları aracılığıyla (Ek-1, Ek-2, Ek-3 ve Ek-4); görüşmelerin amacı, görüşmelerden elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı, görüşmelerde katılımcılara yöneltilecek sorular, sorulara verilen yanıtların kişisel mahremiyeti gözeterek kullanılacağı ve

görüşmelerde yer almanın herhangi bir risk barındırmadığı konuları detaylı olarak açıklanmıştır (Patton, 2005). Ayrıca araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, katılımcıların görüşmeyi mazeret beyan etmeksizin sonlandırma hakkına sahip olduğu, görüşmelerin zoom programı üzerinden gerçekleştirilerek video kaydı altına alınacağı, kayıtların ve kişisel verilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı ve araştırma raporlarında katılımcılardan takma isim kullanılarak bahsedileceği sözlü ve yazılı olarak bildirilmiştir. İletişim kurulan 25 katılımcının tamamı araştırmaya katılımda gönüllü olduğunu beyan etmiştir. Görüşmelerin ardından transkript haline dönüştürülen veriler Word dosyası olarak katılımcılara iletilmiştir. Katılımcılar dosyadaki ifadelerin, kendilerine ait olduğunu teyit etmişlerdir.

4.7. Araştırma Süreci ve Karşılaşılan Güçlükler

Araştırmanın nitel bir çalışma olmasına bağlı olarak, araştırma sürecinde bazı güçlüklerle karşılaşıldığından söz edilebilir. Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılar, katılımcının araştırmacı ile bağlantı kurmasından önce görüşmeler için aracılık yapan katılımcı ile irtibat kurmuşlardır. Bu bağlamda, katılımcıların aracı olmak istedikleri kimselerden bir kısmının araştırmaya katılımda gönüllü olmadığı belirtilmiştir. Araştırmacı ile irtibat kurmayı kabul eden kimselerin tamamı ise araştırmaya katılmada gönüllü olmuş ve çalışma grubunda yer almıştır.

Verilerin toplanma aşaması olan görüşmeler esnasında, araştırmacı kendi fikirleri ve deneyimleri doğrultusunda katılımcıları yönlendirmekten kaçınma çabasına girmiştir. Araştırmacı, başlangıçta gerçekleştirilen görüşmelerde fazla enerji sarf ederek süreci bu bağlamda dikkatli bir şekilde yürütmesi gerektiğini deneyimlemiştir. İlerleyen görüşmelerde ise görüşmelerin kendi seyrinde yürümesi ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınma konusunda daha başarılı olduğunu gözlemlemiştir. Bu çerçevede; görüşme formlarında yer alan sorular, görüşme esnasında bahsedilen konular çerçevesinde görüşmeleri açmak üzere ihtiyaca göre ve bağlama uygun olarak yöneltilmiştir. Dolayısıyla, görüşmelerde elde edilen verilerin sınırlandırılmadan çeşitlenmesi sağlanmıştır.

Analiz aşamasında veriler el ile kodlanmış ve herhangi bir program kullanılmamıştır. Bu süreçte araştırmacı tekrar eden ve verileri birbiri ile kıyaslayan okumalar gerçekleştirmiştir. Ayrıca ortaya çıkan kodlar kapsamında literatür incelenerek kodlamaların farklı çalışmalar doğrultusunda isabetli olması gayretinde

bulunmuştur. Bahsedilen süreç araştırmacı açısından yoğun ve zorlayıcı olarak nitelendirilebilir. Verilerin tamamının kodlanarak kategori ve temalar altında birleştirilmesinin ardından danışman öğretim üyesi ile birlikte kodların tek tek incelendiği bir analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda kodların incelenmesi ve gerekli durumlarda yeniden tanımlanması analiz sürecinde araştırmacının yorumlamaları konusunda emin olamadığı ve teyit edilmesini istediği kodları anlamlandırmasına imkan vermiştir. Bu çerçevede, yeniden oluşturulan kategori ve temaların daha uygun ve isabetli olduğu fikrine ulaşmıştır. Analiz çalışması neticesinde elde edilen kod, kategori ve temalar ilgili ifadelerle birlikte iki farklı uzman görüşüne daha sunulmuştur. İki uzman da birbirlerinden ayrı olarak kod, kategori ve temaların hepsinin isabetli olduğunu; ancak bazı kodların olumlu ya da olumsuz olduğunu bildiren bir yön belirtmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin; genel pedagojik bilgi adlı kodun, genel pedagojik bilgi eksikliği şeklinde revize edilmesi önerilmiştir. Görüşlerine sunulan kategori ve temaların ise tamamen uygun olduğu fikrinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çerçevedeki kodların revizyonu konusunda, danışman öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınmış, gerekli olan kodlar olumlu ya da olumsuz yön bildirir şekilde tanımlanmış ve analiz süreci tamamlanmıştır. Analiz sürecinin yoğun, kapsamlı ve çeşitli uzmanların destekleri doğrultusunda gerçekleşmesinin; bulgular, sonuç ve tartışma kısmının akışkan bir süreç içerisinde yazılmasını mümkün kıldığı ifade edilebilir.

5. BULGULAR

Araştırma verilerinin araştırma soruları doğrultusunda analizi neticesinde Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerinde öğrenci katılımının sağlanması ile ilgili dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar **"Öğreten/Öğrenen/Öğrenme Ortamı ile İlgili Durumlar; Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Durumlar; Öğretim Süreci ile İlgili Durumlar ve Teknik Durumlar"** olarak tanımlanmıştır. **Öğreten/Öğrenen/Öğrenme Ortamı ile İlgili Durumlar** başlıklı tema altında *öğrenen ile ilgili durumlar, öğreten ile ilgili durumlar ve öğrenme ortamı ile ilgili durumlar* kategorileri yer almaktadır. **Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Durumlar** başlıklı tema altında *sürece dayalı ölçme ve değerlendirme* ile *sonuca dayalı ölçme ve değerlendirme* kategorileri bulunmaktadır. **Öğretim Süreci ile İlgili Durumlar** başlıklı tema altında *öğrenme süreci, öğretim materyali kullanımı* ve *öğretim yöntemi* kategorileri ele alınmaktadır. **Teknik Durumlar** başlıklı tema altında ise *internet bağlantısı* ve *araçlar* adlı kategorilere yer verilmektedir. Araştırma sonucu elde edilen tüm kodlar ilişkili oldukları kategori ve temalar altında ayrı ayrı incelenmiştir. Kod, kategori ve temalar arasındaki ilişkinin somutlaştırılması amacıyla oluşturulan tablo Ek-10'da sunulmuştur.

5.1. Öğreten/Öğrenen/Öğrenme Ortamı ile İlgili Durumlar

5.1.1. Öğreten ile İlgili Durumlar

Öğreten ile ilgili durumlar kategorisi kapsamında "kamera açma-jest ve mimik kullanma; dinamizm (coşku) eksikliği; monoton ses tonu; teknoloji okuryazarlığının yetersizliği; genel pedagojik bilgi eksikliği; teknolojik pedagojik bilgi eksikliği; alan bilgisi yeterliliği; çevrim içi ders tasarımı; öğrenene değerli olduğunu hissettirme; öğrenen görüşünü dikkate alma; öğrenenle iletişimi sürdürme" konuları ele alınmaktadır.

Kamera açma-Jest ve mimik kullanma (Görsel uyaran olarak öğreten): Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, çevrim içi canlı derslerde öğretim elemanının kamerasını açık bulundurmasının görsel uyaran olarak işlev gördüğü ve öğrenme

süreci üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim elemanının kamerasının açık olması; öğretim sürecinde kullandığı jest ve mimiklerin yanı sıra verdiği sözel olmayan tepkilerin öğrencilerin dikkatlerini anlatılanlara yöneltmesine, öğreteni gerçek kimse olarak algılamasına, derse daha çok bağlanarak katılım göstermesine sebep olmaktadır. Bu konuda Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Meryem şu ifadeleri kullanmıştır:

> "Amfideki eğitimin avantajı şuydu açıkçası: Hocayla yüz yüzesin. Yani hocanın mimiklerini görüyorsun. Hocanın anlatmak istediklerini hani vurgusunu görüyorsun daha çok; hal ve hareketlerinden o konu üstündeki vurgusunu görüyorsun daha çok hocayı izleyerek. Ama online eğitimde bu pek mümkün olmuyor. Çünkü kameralar açıldığında, hocanın kamerası açıldığında hocanın ses kalitesi düşüyor. O yüzden kamerasını kapatarak ders anlatıyor. Sanki bir ses kaydı dinliyormuşsun gibi. ... Ben açıkçası şuna inanıyorum: Bir insan, bir şeyi öğretirken, vurgularını, tepkilerini, biraz önceki söylediğimiz gibi de hani, bunları görmek, görsel bir şeye maruz kalmak, sürekli karşıya doğru odaklanmak, bu öğrenim açısından büyük bir avantaj. Yani daha iyi odaklanmayı sağlar."

Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencisi Senem öğretim elemanlarının kameralarını açma durumu konusundaki deneyimlerini *"Hani en azından gördüğüm zaman, en azından orda biri olduğunu biliyorum. Orda konuşuyor. Ona dikkatimi yönlendirebiliyorum. Ama sadece ses duyduğumda o uçup gidiyor."* diyerek paylaşmıştır. Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Ahmet ise konuya dair şu açıklamalarda bulunmuştur:

> "Özellikle hocalar kameralarını kapadığında dikkatim çok dağılıyor. Ben sadece slayta baktığımda kendimi o derste hissetmiyorum. Hocanın yüzüne de bakıyorum. Sadece bir ya da iki hocamız kamerasını açıyordu. Eğer hocanın kamerası açıksa ben bir slayta bir de hocanın yüzüne bakıyordum. O anki ifadelerine de bakıyordum. Daha bir etki, daha bir bağlantı oluyordu ikimizin arasında. Ama diğer türlü pek olmuyordu."

Dinamizm (Coşku) Eksikliği: Katılımcı ifadeleri doğrultusunda çevrim içi canlı dersler esnasında öğretim elemanının derse ve anlatılan konuya yönelik sahip olduğu dinamizmin; gösterdiği heyecan, coşku ve çabanın öğrencilerin derse olan ilgi, bağlılık ve dikkati üzerinde etki gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının dinamizm eksikliğinin katılımın davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutta düşmesine neden olduğundan söz edilebilir. Bu hususta Genetik ve Biyomühendislik Bölümü son sınıf öğrencisi Aydan şunları belirtmiştir:

> "Böyle bir giriyor ya da orda bir bakıyorsunuz, kamerada bir şeylerle kendi kendine cebelleşmeye başlamış. Onun için merak uyandırıyor sizde. Bir bakıyorsunuz ne anlatıyor diye. O anlamda çok ciddi şekilde derse beni çok güzel bağlıyor gerçekten. O derste ilk yaptığım şey direk WhatsApp webden çıkmak, telefonumun internetini kapatmak. Bir de ses kaydı almamıza izin veriyor, ses kaydı açıp telefonu koymak. Slaytları çıkarıyorum o derste böyle önümde. Dinliyorum güzelce gerçekten o derste. Çünkü karşıda bir çaba olduğu zaman, bayağı bir çaba var. ... Hocalar da o an verimsiz ders anlatacaklarsa gerekirse anlatmasınlar, ek ders koysunlar. Çünkü o dersi sen verimsiz anlattığında, ben sonrasında açıp çalışsam da anlayamıyorum. Onun demotive olması bence bütün öğrencileri çok fazla etkiliyor."

Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Meryem öğretim elemanlarının coşku ve heyecanlarında yaşanan eksikliğe yönelik deneyimlerini şöyle aktarmıştır:

> "Yüz yüze olsaydık -çünkü ilk başta bu hocadan yüz yüze ders aldık- hoca vurguluyordu. Şuraya bakın, ben bunu sorarım. Şimdi online'dayken bence hocalar da artık biraz sıkılmışlar. Bu tarz söylemlerde bulunan hocalarımız yok. Biyokimya hocamız şunun üzerinde durup oraya bir vurgu yapmıyor. Bu yüz yüze olsaydı biz bu vurguları not alırdık otamatikmen. Çalışırken de bize çok yardımcı olurdu."

Katılımcı öğretim elemanlarının da dinamizm eksikliği konusunda benzer ifadeleri kullandığı görülmektedir. Bu konuda Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül, bir öğretim elemanı olarak pandemi sürecinde sahip oldukları dinamizmin azalmasını *"Tüm akademisyenler çok yorgun olduğunu söylüyorlar. Trafik derdi çekilmediği halde enteresan bir şey var. Zihinsel yüklerimiz galiba bizim enerjimizi en çok etkileyen."* şeklinde ifade etmiştir.

Monoton Ses Tonu: Katılımcı ifadeleri; çevrim içi derslerde öğretim elemanının ses tonunun monoton olması, dikkat çekici vurgu ve tonlamalar kullanmamasının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun düşmesine; ayrıca derse odaklanamamasına sebebiyet verdiği yönündedir. Bu durumun öğrenci katılımını olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. İktisat Bölümü üçüncü sınıf öğrencisi İlker, öğretim elemanının ses tonu sebebiyle derse yönelik ilgi ve dikkatinin azalmasını *"Diğer bir dersimizde de öğleden sonra olan dersimiz. Ben o derste de odaklanamıyordum. Hocayı dinlemiyordum yani dinleyemiyordum. Belki hocanın sesinden, belki İngilizcesinden hani. Tuhaf gelmişti, hiç verememiştim o dersten."* diyerek açıklamıştır. Genetik ve Biyomühendislik Bölümü son sınıf öğrencisi Aydan ise konuya ilişkin deneyimlerini şu şekilde paylaşmıştır:

> "Çünkü dediğim gibi, ilk başta başlıyorsunuz, hadi bakalım ben not tutacağım; hoca başlıyor: Aynı ses tonu, aynı ses tonu... Ondan sonra siz 5. slayttasınız; hoca 15. slayta geçmiş oluyor. Bunların hepsini takip etmek için gerçekten bir motivasyona ihtiyaç duyuyorsunuz. ... Aynı ses tonu, aynı İngilizce, hiçbir fark yok. Ben karşımda haber spikeri metin okusa daha çok ilgi duyuyorum."

Teknoloji Okuryazarlığının Yetersizliği: Katılımcılardan bir kısmı öğretim elemanlarının yaşa veya yoğunluğa bağlı sebeplerden ötürü teknoloji okuryazarlığı konusunda yetersiz olduklarını ifade etmiştir. Bu durum ise ders esnasında gerekli teknolojik becerileri kullanmanın önünde bir engel oluşturmuş ve dolayısıyla derslerde bazı teknik aksaklıkların yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının teknoloji okuryazarlığı konusunda yetersiz olmasının, çevrim içi derslerde teknolojik imkanlar aracılığıyla farklı pedagojik yöntemleri kullanmasına engel olduğu görülmüştür. Özet olarak, çevrim içi derslerde teknoloji okuryazarlığı

yetersizliği öğrenci katılımının sağlanmasını güçleştirmiştir. Ekonomi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. İrfan konuya ilişkin yaşadıklarını şöyle ifade etmektedir:

> "Onlar yazıyor, benim o sırada chat ekranı kapalı olduğu için adamların yazdığını görmüyorum, cevap vermiyorlar zannediyorum. Çünkü herkes hoparlörünü açarsa ikide bir ses karmaşası ortaya çıkıyor. Hoparlörü kapatıyorlar. Cevabı yazıyla gönderiyorlar bu sefer. Bu sefer ben görmüyorum. Yani çok çok sıkıntılı bir şey. Bilmiyorum, zamanla insan alışabilir mi buna?"

Temel Eğitim bölümü Araştırma Görevlisi Ayhan, öğretim elemanlarının teknolojik okuryazarlığının çevrim içi derslere olan yansımalarını şöyle belirtmiştir:

> "Özellikle teknolojik olarak biraz daha ileri yaştaki hocalarımızın, teknoloji ile araları çok iyi olmayan hocalarımızın da bu uzaktan eğitimin bazı fırsatlarından faydalanamama durumu karşımıza çıkarıyor. Ne gibi? Hocanın bildiği tek şey -ben bunu tabi ki kimseyi suçlamıyorum- ama hocanın bildiği şey zoom programını açıp anlatmak, konuşmak yalnızca. Bunu mesela farklı içeriklerle destekleyemiyor."

Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Meryem ise teknoloji okuryazarlığı konusunda yaşanan yetersizlikler dolayısıyla çevrim içi derslerde yaşadıkları deneyimlere şu şekilde değinmiştir:

> "Yaş olarak ileri olan hocalarımız, teknoloji konusundan yana daha eksikti. Bunu hissettim yani. Bir de hastanede daha çok vakit geçiren, mesela acilde çalışan hocalarımızın bilgisayarla hiç alakaları yokmuş; onu anladık. Hani kendi sistemleriyle uğraştıkları için hep, sosyal ağlarda çok dolaşmamışlar galiba. Biz elimizden geldiğimiz kadarıyla yardımcı olmaya çalıştık onlara."

Genel Pedagojik Bilgi Eksikliği: Katılımcı ifadelerinden hareketle; öğretim elemanlarının genel pedagojik bilgi eksikliğinin, öğretime yönelik yaklaşımlarına ve dolayısıyla öğretim sürecinde öğrenci katılımını sağlama yönündeki uygulamalarına yansıdığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının çevrim içi dersler için yaptıkları hazırlıkların yeterli olduğu doğrultusundaki görüşlerinin, öğrenci katılımını sağlayıcı yöntem çeşitliliğine gitme konusunda bir engel teşkil ettiği söylenebilir. Tıp Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Fidan bu konudaki görüş ve uygulamalarını şu şekilde açıklamıştır:

> "Mesela amfide de ben çok yoklama alan bir hoca değilim. Gelen gelir, öğrenmek isteyen öğrenir, yapmak isteyen yapar. Online derse de öyle bakıyorum hani. Bu kişi gelmiş mi, kamerası açık mı? Ben ondan bağımsız olarak kendi anlatmama odaklanıyorum hani. Konuyu iyi anlaşılır bir şekilde anlatarak vermeye çalışıyorum. ... Ben ona hiç takılmıyorum böyle derse katılsın. Bizim dersimiz açıkçası, hani çok öyle işlenebilecek dersler de değil yani. Bazen tamam hani bir soru soruyorum. Bir yere bağlayacağım mesela: Sizce böyle olduysa şöyle nasıl olmuş olabilir mesela? Online ortamda bunu hiç yapamadım hani ama amfideyken bunu yapabiliyorsun."

Ekonomi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. İrfan ise konuyla ilgili şunları belirtmiştir: *"Ben zaten o konuyu anlatabilmek için düzeyi oldukça düşürüp onların anlayacağı bir hale getirmek için çok gayret ediyorum zaten. Ondan sonra benim daha fazla yapabileceğim bir şey kaldığını pek düşünmüyorum."* Moleküler Biyoteknoloji

Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül ise *"Mesela öğretim üyeleri de formasyon almazlar. Bizi ilgilendirmez, öğrenci bir şekilde o yaşa geldiyse, o seviyeye çıktıysa kendi kendine öğrenmek zorunda. Ben hiçbir şey yapmasam, sadece tahtada dursam da o dersi öğrenmek zorunda anlayışı var."* diyerek fikirlerini beyan etmiştir.

Teknolojik Pedagojik Bilgi Eksikliği: Katılımcıların beyan ettikleri deneyimler bağlamında, öğretim elemanlarının teknoloji bilgisini pedagojik amaçlar doğrultusunda kullanamamasının öğrenci katılımı üzerinde olumsuz bir etkisinin bulunduğu söylenebilir. Psikoloji bölümü ikinci sınıf öğrencisi Ceyda çevrim içi derslerde kullanılan teknolojik araçların pedagojik amaçlardan sapması konusunda şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

> "Geçen dönem ilk online'a geçtiğimizde bir hocamız, neredeyse herhalde online bütün araçları; uygulamaları kullanıyordu. Assignment'larımızı, ödevlerimizi o şekilde yapmaya çalışıyordu. İsimlerini tam hatırlamıyorum. Bir kere onu keşfeden hocalar da birazcık abartabiliyorlar bence. ... Ondan dolayı çok dengeyi hissedememiştik."

Katılımcıların bir kısmının ifadelerinden hareketle, çevrim içi derslere yönelik öğrencilerin ilgisinin artırılmasında teknolojik pedagojik bilginin bir gereksinim olduğu söylenebilir. Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Şeyma bu gereksinimden dolayı hissettiği eksikliği şu şekilde belirtmiştir:

> "Teori derslerinde, belki biraz daha çocukların ilgisini cezbedecek şekilde, belki daha uygulamalı, birtakım unsurları derse dahil etmeyi fazlalaştırabilirim diye düşünüyorum aslında. Elimden geldiği kadar yapıyorum aslında. Çok da yorucu, benim de çok öğrendiğim bir süreç oluyor bu."

Alan Bilgisi Yeterliliği: Katılımcı ifadeleri öğretim elemanlarının sahip oldukları alan bilgisinin yeterli veya üst düzeyde olmasının öğrencilerin çevrim içi derslere yönelik ilgisini, dikkatini ve aktif katılımını artırdığı yönündedir. Bu konuda Genetik ve Biyomühendislik Bölümü son sınıf öğrencisi Aydan şunları belirtmiştir:

> "Bizim bir tane hocamız var. Gerçekten çok başarılı buluyorum kendisini. Bütün dersleri öyle hocanın. Dinlememe gibi bir şansınız olmuyor genelde. Çünkü konuya aşırı şekilde hakim. Her sorduğunuz soruyu sizinle tartışabilir ve bir sonuca bağlayabilir. Bundan çok eminsiniz zaten. Onun dışında, kamerası zaten hep açık oluyor."

Çevrimiçi Ders Tasarımı: Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitimde yaşanan ani dönüşüm, öğretim elemanlarının çevrim içi uzaktan eğitim sürecine hem psikolojik hem de öğretimsel anlamda hazırlıksız bir şekilde girmelerine sebebiyet vermiştir. Katılımcı öğretim elemanlarının ifadeleri incelendiğinde çevrim içi uzaktan eğitim konusunda eğitim ve destek alan öğretim elemanlarının, öğretim sürecini tasarlama ve yürütme bağlamında daha verimli bir süreç geçirdikleri söylenebilir. Ancak katılımcılardan çoğunun çevrim içi eğitim ve öğretim faaliyetlerini tasarlama ve

yürütme konusunda yeterli destek alamadıkları görülmektedir. Bu durumun öğrenci katılımının sağlanmasında dezavantaj oluşturduğu görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül şunları belirtmiştir:

> "Aslında geçtiğimiz Mart'tan beri böyle bir online sürece girdiğimizin reklamları olsun, alarmları yapıldı. Ama hazırlanmadık aslına bakarsanız ve bence Eylül başından beri de hazır değilmişiz. Ben şuan dönem sonuna gelindiğinde şunu gördüm: Yeterli eğitim almamışız. Sonuçta online eğitim için bugüne kadar öğretim elemanlığı yapmış değildik, ayrıca öğrencilerimiz de öyle değildi ve bu bir ön kabulle oluşmuş bir şey değildi. .... Öğrettiniz mi, gerçekten katıldılar mı? Sınıfta durumları nasıldı veyahut da nasıl aktardınız? gibi, bu konularda çok eksik başladık; eksik bitirdik ve muhtemelen önümüzdeki dönem de eksik bir şekilde devam edecek. Maalesef."

Temel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Ayhan ise konuya ilişkin görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> "Zihinsel olarak hazır olma durumu, bilmiyorum uzaktan eğitim damdan düşer gibi bizim elimizde bırakıldığı için, zihinsel hazırlık sürecinden geçmedik ve buna hazır değildik belki. O yüzden kendim için olmasa da birçok hoca için derslerin böyle az önce dedim ya açık oturum gibi hoca ekrana geçiyor ve başlıyor anlatmaya. Bitiyor bu şekilde."

Çevrim içi uzaktan içi eğitim ve öğretime yönelik olarak eğitimler aldığını; ayrıca literatürü ve çeşitli kaynakları incelediğini belirten Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Gülru, çevrim içi derslerin tasarımında öğrenci katılımını dikkate aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda teknolojiden faydalanarak etkileşimi temele alan etkin öğrenme tekniklerine de yer verdiğini şöyle ifade etmiştir:

> "Şöyle düşündüm ben: Online'da ne yapacağım? Etkileşimi önemsiyorum. Etkileşimi de katmazsam online ders çok kuru olacak sanki böyle videodan. Düşünürken birkaç arkadaşa sordum, videolar izledim. Zaten eşzamanlı olarak da bir baktım, katıldığım çalıştaylar da falan kullanılıyor. Hepsi birden oldu ama bunun ihtiyacını hissedip arayışa da geçtim. ... Aslında kaynaklara, literatüre baktığımızda, direkt her şeyi sıfırdan çevrim içine göre yapın diyorlar uyarlamaktan ziyade. Açıkçası kaynaklara bu kadar detaylı daha yeni baktım. Dönemin sonuna doğru eğitim verirken baktım. Ama uyarlama konusunda da sıkıntı yaşamadığımı düşünüyorum. Mesela, eskiden derdim ki 3-4 kişi siz şu köşede şunu tartışın. Sonra biraya gelin falan. Sınıfta onu yaptırırdım. Şimdi onu breakout room'larla yapıyor olmak çok zorlamadı bizi."

Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül ise çevrim içi ders sürecinde deneyimledikleri eksiklikleri değerlendirerek, ilerde gerçekleştirecekleri ders tasarımlarında öğrenci katılımının sağlanmasına yönelik uygulamaların bulunması ihtiyacına değinmiştir. Bu bağlamda, gelecek dönemlerde yapacakları çevrim içi ders tasarımlarında öğrenci motivasyonunu ve katılımını sağlama konusunda hedeflediği uygulamaları şöyle özetlemiştir:

> "Mesela gelecek dönem için düşünüyorum. Çünkü bizde şey vardı: Öğrenci mutlaka deneyini hazırlayıp gelir ve başında quiz olur. Bunu online eğitimde kaldırdık. Nasıl yapacağız ki falan gibi. Ama bunun yapılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciyi baştan çalıştıracak, hazırlayacak bir sistem. Belki sadece yarım saat ayıracak ama algıları açık gelecek. Bu çok önemli. Başında bir ufak quiz, aralarda quizler, belki hani ufak şeyler olabilir diye düşündüm. Şu deneyi siz olsanız nasıl yapardınız tarzı. Yani benim açımdan. Teorik derslerde de başka bir

> şey olur mesela. Bizde şey olur mesela: Hastalıklarla ilişkilendirme açısından şu ikisi haftaya 5 dakika bir sunum hazırlasın falan tarzı. Raporlara daha az ağırlık verip -çünkü o kısım verimsiz geçiyor- başka yerlerden puan toplayacakları. Tabi şu da var: Not olmazsa öğrenci motive olmuyor maalesef. Tek kaygı not. O yüzden notları da daha eşit dağılımlı ve öğrencinin de katılımını hedefleyecek şekilde düşünüyorum."

Öğrenene Değerli Olduğunu Hissettirme: Katılımcı ifadelerinden hareketle; öğrenenin öğreten ile arasındaki iletişim ve bağın öğrenenlerin çevrim içi derslerdeki aktif katılımlarını etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının öğrencileri tanıması, onlara isimleri ile hitap etmesi, hal ve hatırlarını sorması ve olumlu yönde geri bildirim sağlamasının öğrencilerin kendilerine değer verildiğini hissetmelerinin önünü açtığı yönünde beyanlarda bulunulmuştur. Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Gülru öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve katılım sağlamaları için yaptığı bu yöndeki uygulamaları şu şekilde ifade etmiştir:

> "Hal-hatır sormak, öğrencilerle bir bağ kurabilmek için zaman ayırmak... Ben de onu yapmaya çalışıyorum. Genelde işe yarıyor. Derse başlayınca zaten herkes biranda gelmiş olmuyor. 5-10 dakikayı böyle: Ne yaptınız, diğer dersleriniz nasıl? Sorularınız var mı? Genelde de bölümde, bir zaman sonra ne soruları varsa akıllarında soruyorlar. Muhabbet imkanı... Hani şunu hissettim: Rahat hissediyorlar kendilerini en azından. Kendilerini ifade etme imkanının sunulduğunu fark ediyorlar."

Moleküler Biyoteknoloji üçüncü sınıf öğrencisi Eylül ise öğretim elemanlarının kendisine ismiyle hitap etmelerinin ve sundukları geri bildiriminin derse yönelik katılımını artırdığını şöyle dile getirmiştir:

> "Az öğrenciyle muhatap oluyorlar ve öğrenciyi tanıyorlardı. Aşağı yukarı nedir, kimdir biliyorlar. Geri dönüş yapabiliyorlar. Tanıyor olmaları beni olumlu etkiliyor. ... Mesela, bir hoca beni tanıdığında, ben bunu kendimde fark ettim, beni tanıyan hocaların dersine daha çok özen gösterdim. Beni tanıyan asistanların raporlarına daha çok özen gösteriyordum. Beni olumlu etkiliyordu. Çünkü onlar sizi tanıdıkça size olumlu dönüş yapıyorlar. Mesela, diyor ki: Aa, bu raporun güzel olmuş Eylül, teşekkür ederim. Ya da hoca dönüyor, diyor ki: Bu dersi iyi anlamışsın. Bence bu öğrenciyi çok olumlu etkiliyor. Derse katılımını da etkiliyor."

Öğrenen Görüşünü Dikkate Alma: Katılımcılardan bir kısmı, öğrencilerin çevrim içi derslerin yürütülmesi konusunda görüşlerinin dikkate alınarak bu yönde uygulamalar gerçekleştirilmesinin öğrenci katılımı üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğu yönünde görüş bildirmiştir. Çalışma Ekonomisi ikinci sınıf öğrencisi Tülay; çevrim içi derslerini takip ettiği bir öğretim elemanının ders sürecinde sorularını yanıtlamasının ve dersin işleyişi konusunda fikirlerini almasının, derse olan katılımını nasıl etkilediğini *"Dersin işleyişini nasıl yapayım, nasıl daha verim alırsınız diye bize bunları sordu. Daha nasıl kolay öğrenebilirsiniz, nasıl verimli geçer? Hani online olmasına rağmen, belki okulda olsaydık yine aynı verimli geçerdi bu ders adına."* ifadelerini kullanarak belirtmiştir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda, ders sürecinde öğrenci görüş ve önerileri doğrultusunda alınacak kararların öğrenci

katılımını sağlayıcı bir uygulama olduğu söylenebilir. Çevrim içi derslere yönelik alınan ani kararların öğrenciler üzerinde meydana getirdiği olumsuz etkiyi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencisi Sena şöyle özetlemiştir:

> "Eğer bizim hocalarımız da, biz de kendi yararımızı düşünüyorsak ortak bir paydada buluşmamız ve bizim de görüşlerimizin alınması gerektiğini düşünüyorum. Bu mevzu hiçbir şekilde öğrencilerle konuşulmadı. Ya direk ödev ya da sınav ya da böyle olacak diye haberlerle uyandık. Ve sınıf temsilcisi olarak sınıfıma ilettim. Her zaman tepkiyle karşılaştım bu konuda. Şunu isteyebilirdim onlardan. Mesela, evet canlı yayına girme konusunda bir zorunluluğumuz yoktu. Ama hepimizin ortak bir paydada buluşabileceği bir noktayı geliştirebilirlerdi."

Öğrenenle İletişimi Sürdürme: Katılımcı ifadelerine bakıldığında çevrim içi ders sürecinde genel olarak öğretim elemanlarının öğrenenle iletişimi sürdürme konusunda bir çaba içerisinde bulundukları görülmektedir. Ders sürecinde gerekli bilgilendirme ve haberleşmenin yaygın olarak sınıf temsilcileri aracılığıyla WhatsApp uygulaması üzerinden gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenme yönetim sisteminin bir iletişim aracı olarak daha az tercih edildiği görülmektedir. Öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki bireysel görüşmelerin, en çok e-posta aracılığıyla veya WhatsApp uygulaması üzerinden yazışma şeklinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarından birkaçı öğrencilerle zaman zaman senkron çevrim içi görüşmelerde bulunduğunu ifade etmiştir. İktisat Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cengiz öğrencilerle kurduğu iletişim kanallarını şu şekilde açıklamıştır:

> "Ben genelde mesela bir duyuru yapacağım zaman dersle ilgili sistemi kullanmıyorum. Çünkü sistemde yapılan duyuruların öğrenciler tarafından görülme imkanı pek fazla olmuyor. Aralarından seçtiğim bir temsilci öğrenciye, nedir? Söylemek istediğim şeyi söylüyorum ve o mesela diğer arkadaşlarına bunun duyurusunu yapıyor ve ardından öğrenciler bununla ilgili kendi akıllarına takılan bireysel soruları ile bana dönüyorlar. Nedir mesela? WhatsApp üzerinden bana dönüyorlar ve o öğrenci ile tekrar WhatsApp üzerinden birebir iletişim kuruyorum."

Öğrencilerle bağlantı kurmak üzere tercih ettiği iletişim kanalları konusunda Genetik ve Biyomühendislik Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Kerem şunları belirtmiştir:

> "Soruları olduğu zaman genelde e-mail üzerinden haberleşiyoruz. Ofiste olduğumuz zaman ofisten arayabilirler. Zaten dersler için belirlediğimiz bir ofis saati oluyordu. İşte şu saatlerde görüşme için ofise her zaman randevu almadan gelebilirsiniz gibisinden. Şimdi pandemi sürecinde bu şeyleri online'a taşıdık. Görüşmek isteyenler e-mail atıyor. İşte şu saatte müsaitim, orada şu online linkten bağlan görüşelim şeklinde. ... Online olarak talep etmeleri alışık olmadıkları bir süreç, ondan dolayı düşünüyorum; bunu çok kullanmadık yani. Ofisteki görüşmelerden daha az bir görüşme gerçekleşti. ... Coadsys, Moodle üzerinden sorular sorabiliyorlardı. Oradan da yine cevapladıklarımız oldu."

İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencisi Sena ise öğretim elemanlarının çevrim içi eğitim sürecinde kendileri ile iletişimi sürdürme konusunda gösterdikleri özveriyi şöyle dile getirmiştir:

> "Ben sınıf temsilcisi olduğum için, çoğu zaman kendileriyle iletişim içerisindeydim. WhatsApp üzerinden iletişim kuruyordum ve kendileri de sağ olsun, bize yardımcı olmaya

> çalışıyorlardı. Onlar da en az bizim kadar yoruldu, bunun farkındayım. Hem ödev sürecinde hem de sınav sürecinde. Sınavlarda bir anda bağlantı kesiliyordu, öğrencinin sınavı iptal oluyordu. Sistem onu dışarı atıyordu ve biz hocalara ulaşmak zorunda kalıyorduk. ... Bu konuda onların hakkını yiyemeyiz."

5.1.2. Öğrenen ile İlgili Durumlar

Öğrenen ile ilgili durumlar başlıklı kategori altında "akran iş birliği/iletişimi, yabancı dil yetersizliği, motivasyon, kamera açma-sözel olmayan iletişim mesajlarını almada kısıtlılık ve dijital bölünme" konuları ele alınmaktadır.

Akran İş birliği/İletişimi

Akran İş birliği: Katılımcı ifadelerinden hareketle, Covid-19 pandemi dönemi çevrim içi eğitim sürecinde öğrenciler arasında birbirlerinin öğrenmelerini destekleme yönünde cereyan eden bir iş birliğinin söz konusu olduğu görülmektedir. Öğrenciler kendi oluşturdukları gruplar ile dijital araçlar vasıtasıyla birbirlerine ders anlatmakta veya yaptıkları ödevler konusunda geri bildirim sağlamaktadır. Bu bağlamda işbirlikli katılım boyutunun gerçekleşmesinin söz konusu olduğu görülmektedir. Akranlar arasında cereyan eden iş birliğine dair Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Meryem şunları söylemiştir:

> "Benim sınıfta iki tane arkadaş grubum var. Bu iki arkadaş grubum da ders çalışmayı seven arkadaş grupları. Mesela biz Discord'dan akşamları yayın açıp birbirimize konular falan anlatıyorduk. Birbirlerimizin eksik kaldığı yerleri tamamlıyorduk. Bunun çok fazla avantajı oldu."

Akran İletişiminde Azalma: Katılımcı öğrencilerin birçoğu aralarında gerçekleşen iletişimin yönünün ders, ödev ve sınav odaklı olarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Katılımcı öğrenciler çevrim içi ortamda fiziksel ortama oranla birbirleri ile çok daha az ders dışı ve sosyal iletişime geçtiklerini bildirmişlerdir. Bu durum katılımın sosyal boyutunun zayıf bir göstergesi olarak düşünülebilir. Çalışma Ekonomisi Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Erdinç çevrim içi ortamda arkadaşları ile olan iletişimini şöyle değerlendirmiştir:

> "Arkadaşlar arasında da iletişim şöyle: Zaten internet ortamı, uzaktan olunca iletişim problem olabiliyor. Eski yakınlık kayboluyor ve normalde nasıl iletişime geçiyoruz? Final dönemi geliyor; Allah o gruplar falan, bir dönüş. "Bu konuda bilgin var mı? Şu kitap sende var mı? Ek ne yazabiliriz?"

Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencisi Senem ise konuya dair düşüncelerini şu ifadelerle aktarmıştır:

> "Arkadaşlarımla etkileşim normal yüz yüze olan eğitime göre çok daha azaldı. O kadar çok ödev verdiler, herkes ödev odaklı. Biri mesela bana bir şey soruyor: Bu ödev neydi biliyor musun, o tarz. Ama mesela yüz yüze olunca kendimizle ilgili şeyleri konuşuyoruz. Sosyal ilişkiler daha artıyor. Ama online eğitimde iletişimimiz inanılmaz azaldı."

Yabancı dil yetersizliği: Katılımcı ifadelerine bakıldığında; yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin ilgili eğitim dilini anlama ve ifade etme düzeylerinin yeterli olmamasının, çevrim içi dersleri anlama ve anlaşılmayan noktaları dile getirme konusunda zorluk oluşturduğu görülmektedir. Bu durumun derse yönelik yansımaları ise dersten kopma ve derse yönelik ilginin azalması şeklinde tezahür etmiştir. Neticede ise öğrenci katılımının davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutta azaldığı söylenebilir. Eğitim dili Almanca olan bir üniversitede öğrenim gören Moleküler Biyoteknoloji üçüncü sınıf öğrencisi Eylül bu duruma yönelik deneyimlerini "Almanca gördüğüm için mesela ve arkadaşlarımla da konuşunca, bir kelimeyi bazen anlayamadığınızda bir cümleyi anlayamayabiliyorsunuz. Çünkü günlük konuşma değil, bilimsel bir şey. Bazen kopma yaşıyordum." şeklinde paylaşmıştır. Tıp eğitimini İngilizce olarak alan Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Meryem ise yabancı dilde eğitim sebebiyle çevrim içi derslerde yaşadıkları güçlükleri şöyle özetlemiştir:

> "Biraz dil sıkıntı oluyor bazen. Tıbbi İngilizce eğitimi almadık biz. Tıbbi İngilizce ile karşılaşınca birazcık bunun problemini yaşıyoruz. Ama genel olarak, sabahki dersler değil de daha sonraki derslerde ben dinleyebiliyorum. Bazı arkadaşlarımız gördüğüm kadarıyla artık kopuyorlar. Başka şeylerle ilgilenmeye başlıyorlar. Oyun açan var hani, dersi arka ekrana alıp oyun oynayanlar var."

Katılımcı öğretim elemanlarının da yabancı dil yetersizliği konusunda benzer ifadeleri kullandığı görülmektedir. İktisat Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cengiz fiziksel ortamda da İngilizce olarak yürüttüğü derslerdeki etkileşimin Türkçe derslere oranla daha az olduğunu; çevrim içi ortamdaki etkileşimin ise iletişim esnasında sözel olmayan mesajların kısıtlanmasından ötürü daha da azaldığını şu şekilde ifade etmiştir:

> "Derslerimiz İngilizce olduğundan Türkçe dersteki kadar etkileşim yapamıyoruz. Hani öğrenciler çekiniyorlar. Soruları varsa çok komplike bir soruyu basite indirgeyip soruyorlar. Veya feedback (dönüt) verin dediğimde çok az feedback alabiliyorsunuz... Yüz yüze bu kadar değil. Yüz yüze de yine hani feedback alıyorsunuz, sorular oluyor. Yüz yüze de el kol hareketiyle de olsa hani mimiklerden anlaşıyorsunuz bir şekilde. Ama online eğitimde öğrencinin adamakıllı bir cümle kurması gerekiyor."

Motivasyon: ***Dıştan Motive Etme / İçsel Motivasyon Eksikliği***

Dıştan Motive Etme-Devam Zorunluluğu: Katılımcı öğretim elemanlarından bir kısmının, çevrim içi derslerde öğrencilerin özellikle davranışsal boyutta katılımını sağlamak üzere öğrencileri dıştan motive etmeye yönelik bazı stratejiler izledikleri

görülmektedir. Öğrencilerin çevrim içi derslere, yüz yüze gerçekleştirilen derslerdeki oranda devam etmesini beklemek ve buna yönelik notlandırma yapmak bu bağlamda ön plana çıkan bir strateji olarak zikredilmiştir. Çalışma Ekonomisi Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Nadire çevrim içi derslerde devam zorunluluğu konusunda yaptığı uygulamaları şöyle açıklamıştır:

> "Devamsızlık yapan bir öğrenciyi ben 100 üzerinden kesinlikle değerlendiremiyorum, finalde özellikle. Tepki geliyor ama 70 puan üzerinden hesaplandırıyorum. Son soru, yani derste aklınızda kalan bir konuyu anlatın sorusunu işte sadece derse katılanlar cevaplandirabiliyor. … Devamlılık çok önemli, yani gencin beni görmesi lazım dersimden geçebilmesi için. Bırakmıyorum tabii, hiç gelmemiş, çalışmış ama o düşük notla geçiyor; çok yüksek notla geçmiyor."

Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Şeyma konuya yönelik şunları ifade etmiştir:

> "14 haftadan sadece 3 haftasında gelmeme hakkınız var. Onun haricinde böyle bir şeyi aşarsanız işte şu kadar notunuzu kırarım gibi katılımla ilgili şeyleri söylüyoruz. Ama benim tabi isteğim öğrenci bunu bir kart olarak değil de kendinin isteğiyle -zaten hani çok fazla okul görmüyoruz- bari hocayı gördüğümüz tek platforma da biz gönüllü katılalım olmasını daha çok isterdim tabi ki."

İçsel Motivasyon Eksikliği: Katılımcı ifadesi doğrultusunda, Covid-19 pandemi döneminde yürütülen çevrim içi derslere yönelik öğrencilerin katılım gösterme konusunda genel olarak düşük bir motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Çalışma Ekonomisi Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Nadire bu konuyu *"(Öğrencileri) biraz isteksiz buluyorum. Biraz da rahat hani böyle. Nasıl diyeyim? Ya hoca zaten geçirir. Biz zaten mağduruz gibi, imkanımız yok."* diyerek değerlendirmiştir.

Öğrenciler zorunlu çevrim içi uzaktan eğitim konusunda içsel motivasyon kaynaklarını canlı tutmak için kendilerine telkinlerde bulunduklarını ve buna yönelik bazı uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencisi Senem şöyle dillendirmiştir:

> "Bir motivasyon kaynağı, kendime hani dedim ki: Artık dördüncü sınıfsın. Mezun olacaksın, bir şeyler yapacaksın. Bu süreç tamamen geçici. Çok sıkılıyorsun, şu an bunaldın. Ama hani hepsi geçecek. Biraz daha dayan, tarzı şeyler söyledim. Hani kendi geleceğini oluşturabilirsin, geleceğe karşı bir şeyler yapabilirsin, tarzı şeyler şeklinde."

Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Meryem ise şunları belirtmiştir:

> "Ben dersi şu mantıkla dinliyorum: Sınav haftasında bir temelim bari atılsın. İlk dersleri o şekilde dinliyorum. Çünkü sınav haftasında bir konuya ilk defa kendim bakmak istediğim zaman, zaman kaybediyorum. O yüzden hani elimden kadar gün içerisinde gördüğümüz konuya bir kez bakmaya çalışıyorum."

Kamera Açma-Sözel Olmayan İletişim Mesajlarını Almada Kısıtlılık

Kamera açma: Katılımcı ifadeleri doğrultusunda; çevrimiçi dersler esnasında öğrencilerin kameralarının kapalı olmasının öğretim elemanlarının gerçek kimselerle birlikte dersi yürütüyor olma hissinin önünde engel teşkil ettiği yargısına ulaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde öğrencilerden herhangi bir tepki ve geri bildirim alamaması derse yönelik motivasyonlarının ve öğrenciyi derse dahil ederek katılımı sağlama çabalarının olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet vermiştir. Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül çevrim içi dersler esnasında kameraların kapalı olmasına ilişkin deneyimlerini şöyle aktarmıştır:

> "Etkileşime girilmesi için, kameradan ben sonradan vaz geçtim. Dedim ki: Yok, çok özel hakkı ihlal olacak. İsteyen açsın; istemeyen açmasın; karışmıyorum, dedim. Ama bu sefer şimdi ne oluyor? Birine şimdi pat diye bir şey sorsam, derste olsa sorabilirim. Adam fiziksel olarak orda. Ama şimdi, orda kamera başında ne yapıyordu, nasıl bir durumda? Yani, bilmiyorum. Bir şey soruyorum. Ortada havada kalıyor. Bu sefer onları derse çekmeye çalışıyorum falan. Böyle şeyler yapmaya çalıştım. Ve arada: Koptunuz galiba ya da işte ben mi düştüm, diyorum. Ses gelmiyor iki taraftan da vs."

İktisat Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cengiz bu durumu şöyle ele almıştır:

> "Öğrencilere kamerayı açtırmak mümkün olmuyor, çok ısrar etseniz de, ki bunun da öğrenci açısından mantıklı veya doğru olduğu durumlar var. Neden? Öğrenci belki gitmiş eve, iki odadan oluşan bir evde kamerasını açsa belki oturacağı masası yok veyahut arka tarafta bir sürü gürültüler. Bu tür hani sebeplerden ötürü öğrencilere kamerayı açtırmak pek mümkün olmuyor. Böyle olduğu için de, öğrenciyle göz teması kuramayınca, öğrencinin sesini duyamayınca, onlardan bir geri dönüş almayınca yüz yüze eğitimde olduğu gibi, benim tabi hem eğitim verme motivasyonum, ders verme motivasyonum, hem de verdiğim dersin kalitesi düştü."

Sözel Olmayan İletişim Mesajlarını Almada Kısıtlılık: Katılımcılardan bazıları; çevrim içi derslerde kameraların açık olması durumunda dahi ekran karşısında fiziksel bütünlüğün tam anlamıyla algılanmasının mümkün olamamasının, sözel olmayan mesajların karşı tarafa iletilmesi noktasında bir kısıtlılık oluşturduğunu beyan etmişlerdir. Buna bağlı olarak öğretim elemanları ile öğrenciler arasında birbirlerinin tepkilerine yönelik geri bildirim sunmanın ve etkileşimin fiziksel sınıflara oranla daha sınırlı bir çerçevede gerçekleştiği söylenebilir. Bu ise öğrenci katılımını farklı boyutlarda etkileyen bir durumdur. Psikoloji Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Ceyda konu hakkındaki görüşlerini şöyle bildirmiştir:

> "Aslında genel olarak ele aldığımda ben bir şey yaparken karşı tepki almayı çok önemsiyorum. Benim herhalde en büyük motivasyonlarımdan biri bu: Tepki almak. Onun karşılığında bir şeye varmak değil de, o şeyin, yaptığım şeyin karşı taraftan bir tepkisini almak. Bunu yüz yüzede çok daha üst düzeyde aldığımı düşünüyorum. Çünkü çok daha fazla şeyi bir arada yapabiliyordum o zaman. Bir karşılık, bir tepki alabiliyordum. Ama şuanda bu çok boyutlu tepki, bir anda boyutları azaldığı için ve bu bilgisayarın içine girdiği için, tepkiyi tam almış hissetmiyorum kendi adıma."

Aynı üniversitede Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi olarak görev yapan Dr. Gülru ise *"Tabi ki, yüz yüzedeki o etkileşim belki sınırlı. Etkileşim yok diyemeyiz. Ama tabi o söz dışı iletişim mesajlarını daha zor alıyoruz. Çünkü kısıtlı görüyoruz birbirimizi. Bedensel olarak bütüne hakim olamıyoruz ya da zorlanıyoruz."* diyerek konuya ilişkin açıklamalarda bulunmuştur.

Dijital Bölünme: Katılımcı ifadeleri dahilinde; sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler açısından çevrim içi uzaktan eğitimin, mevcut dijital bölünmenin gün yüzüne çıkmasına sebebiyet verdiği söylenebilir. Bu bağlamda; yeterli internet bağlantısının olmaması, öğrencilerin kişisel bilgisayarının bulunmaması, derslere ve kaynaklara erişememe gibi durumlar çevrim içi derslerde katılımın gerçekleşmesinin önünde ciddi bir engel teşkil etmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitede görev yapan İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Nurefşan çevrim içi derslerde sosyal, ekonomik ve teknolojik şartlara bağlı olarak deneyimlediklerini şöyle aktarmıştır:

> "Öğleden sonra internet sıkıntısı çok ciddi sıkıntıydı. Hala da yaşıyoruz, bak kopmalar, düşmeler, ondan sonra bağlanamamalar. Maddi durumlar işte çok iyi değil. İşte her öğrencinin maalesef bir bilgisayarı yoktu. Telefondan bağlanma konusu apayrı bir sıkıntıydı zaten. Yani sınavlarda bile çok öğrenci sistemden koptu, düştü. Aynı sınavı gün içerisinde bir kez daha tekrarlamak zorunda kaldık."

Aynı üniversitenin ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencisi olan Sena ise yaşanan dijital bölünmeyi şu şekilde dile getirmiştir.

> "İstanbul'da okuyan öğrencinin şartlarıyla (...)'de (Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bir il) okuyan öğrencinin şartları arasında devasa bir uçurum var. Siz de bilirsiniz. Yani bu yüzden buradaki sıkıntılar daha çok böyle şekilsel, ekonomik, maddi. Bizim burada şebeke çekmiyor."

5.1.3. Öğrenme Ortamı ile İlgili Durumlar

Öğrenme ortamı ile ilgili durumlar kategorisi kapsamında "kalabalık öğrenme ortamı, sanal öğrenme ortamı, etkileşim sınırlılığı ve öğrenenlerin program dışı faaliyetler ile desteklenmesi" konuları incelenmektedir.

Kalabalık öğrenme ortamı: Katılımcı ifadeleri; çevrim içi derslerde öğrenme ortamının kalabalık olmasının, öğretim elemanı ve öğrenciler arasında sağlanan iletişim ve etkileşimin azalmasına neden olduğu yönündedir. Öğretim elemanlarının ders esnasında kalabalık öğrenci grubunun tepkilerini veya sözel olmayan mesajlarını kameralar açık dahi olsa takip etmesi zorlaşmıştır. Öğrenci grubunun kalabalık olmasına bağlı olarak; çevrim içi derslerde öğrencilere söz hakkı verilememesi ya da seslerin birbirine karışma riskinin fazlalaşması nedeniyle ders esnasında birebir

iletişim kurma ve etkileşimin sağlanmasının mümkün olamadığı söylenebilir. Bu durum ise öğrencilerin canlı derslerde aktif olmalarının önünde bir engel teşkil etmiş ve öğrenci katılımının gerçekleşmesi güçleşmiştir. Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Gülru konu hakkındaki deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

> "Mesela bir devlet üniversitesinde bir derse misafir hoca olarak çağrıldım, 3 saatlik bir ders verdim. Orada şunu fark ettim: 70-80 kişilik bir gruptu. Orada da biraz etkileşimli yapmaya çalışıyorsun ama çok zorlanıyor. Orada şu da oluyor: İnsanlar -hani çekingen olmasa da- söze karıştıklarında, az önce de bahsettiğim sözel olmayan sinyallerimiz var ya; işte görürsün hani biri hareket etti, doğruldu falan gibi. Onlar olmadığı için sanki herkes birbirine bakıyor, başlasam mı? Bazen aynı anda başlanıyor falan. Bunlar biraz zorlaştırıyor. Büyük bir grupla olması mesela çok zorlaştırıyor işi."

Aynı üniversitede öğrenim gören Psikoloji Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Ceyda ise konuya yönelik şunları ifade etmiştir:

> "Maalesef psikoloji derslerimizi 40 kişi aldık bu dönem. Normalde çok daha az kişi alıyorduk ve benim için çok verimliydi o zamanlar. Felsefe derslerimi de 6 kişilik sınıflarda alıyorum. ... Dehşet bir fark var. Felsefe derslerime, zaten bir de şöyle oldu bu dönem bir de, felsefe sınıfımdaki öğrenci sayısı daha az olduğu için, hoca benimle birebir iletişime geçiyordu. Bana sürekli bir söz hakkı veriyor, seslerimiz birbirine karışmıyor, konuşmak zorundasın zaten. Yani sen sınıfta kendini var hissediyorsun. Sadece ekran karşısında oturan bir birey olmuyorsun, var oluyorsun orda."

Sanal öğrenme ortamı: Sanal öğrenme ortamı kapsamında "öğrenenin bulunduğu fiziksel ortam, uzun süre ekran başında kalma, günlük fiziksel hareketin kısıtlanması, çevrim içi derslerin süresi, öz-düzenleme yetersizliği, sosyal yalıtılmışlık hissi ve uyaran eksikliği" konuları gündeme gelmiştir. İlgili konular aşağıda tek tek ele alınmaktadır.

Öğrenenin Bulunduğu Fiziksel Ortam: Katılımcı ifadeleri doğrultusunda; çevrim içi derslerde öğrencilerin bulundukları fiziksel ortamın öğrencileri aktif katılım göstermeleri yönünde desteklememesinin ve şartların dikkat dağıtıcı olmasının, öğretim elemanlarının öğrenci katılımını sağlayıcı stratejiler izlemesinin önünde engel teşkil ettiği söylenebilir. İktisat Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cengiz bu konuda deneyimlediklerini şöyle aktarmaktadır:

> "Yani öğrencinin bulunduğu yer, öğrenciyi eğitime, öğretime teşvik edecek yapıda değil. Evinde, ne bileyim arkadaşının yanında, köyde bir akrabasının yanında, şimdi o ortamda öğrenciyi bulunduğu -belki 5 dk, 10 dk önce film seyrediyordu. Yatmıştı, uzanmıştı; şimdi siz o öğrenciyi oradan alıp ciddi bir ortama ışınlıyorsunuz. Tamam pratikte yapıyorsunuz bunu ama gerçekte o öğrenciyi derse angaje etmek, şu anda her şeyi bıraktım dersle ilgileniyorum, ortam buna elverişli demek çok mümkün olmuyor. Belki zamanla öğrenci buna alışacak. Ama o zaman için öğrenciyi havaya sokmak mümkün değil. Ben bazen mesela seslerini açıyordum öğrencilerin. Herkesin sesi açılsın diyordum. Açıyorlardı. Ya inanılmaz farklı sesler geliyordu hani. Biri müzik açmış aslında müzik dinliyormuş, arkadan müzik sesi geliyor. Birinin kız kardeşi yanında, bebek bakıyor işte bebek bağırtıları. Bir taraftan bir televizyon çalışıyor, bir yandan televizyondan haber sesleri. Birisi dışarıda izliyormuş hani trafik gürültüsü. Yani bakıyorsunuz ki hani çok farklı bir ortam var. Şimdi bu kadar farklı ortamdaki insanı tutup da hani böyle bir espiri yaptım, bugünün nasıl geçti, işte şunu da biliyor muydun tarzı bir ortama

> sokmak çok zor bir şey. Yani onları, dediğim gibi, aynı kıvama getirmek ve tamam şimdi ciddi dersimize başlıyoruz demek maalesef zor oluyor ki kameraları zaten açtıramıyorsunuz."

Moleküler Biyoteknoloji ikinci sınıf öğrencisi Seçil öğrenme ortamı olarak ev ortamında bulunmanın sahip oldukları sorumlulukları artırdığını; ayrıca öğrenme sürecinde dikkat dağıtıcı unsurların da fazlalaştığını *"Evdeyiz evet, aslında evde olmak birçok sorumluluğu da yanında getirdi. Okula gitseydim daha az şeyden sorumlu olacaktım gibi oldu. Bir şekilde dikkat çok dağılıyor"* diyerek dile getirmiştir.

Uzun Süre Ekran Başında Kalma: Sanal öğrenme ortamında; çevrim içi derslere katılım göstermek, öğrenme materyallerine erişmek ve süreçte verilen ödevleri yerine getirmek için dijital araç kullanımının bir gereklilik olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrenciler, bu durumuma bağlı olarak uzun süreli ekran başında kalmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Netice olarak ise öğrencilerin çevrim içi derslerde özellikle bilişsel boyutta katılım göstermesinin zorlaştığı söylenebilir. Moleküler Biyoteknoloji ikinci sınıf öğrencisi Seçil bu durumu şöyle açıklamıştır:

> "Bir süre sonra ekranı bakıp bir şeyleri anlamaya çalışmak gerçekten çok zorlaşmaya başlıyor. Ben 7 tane ders aldım bu dönem. Günde ortalama 5-6 saat ekrana baktık. Bu sadece ders süresiydi. Onu dışında da bazen muazzam bir ödev yüküyle karşılaştık. Normalde verilenden fazla bir ödev verdi hepsi. ... Ödev çok fazla veriliyor. Uzun süre bir ekrana bakmak da gerçekten çok yoruyor."

Fiziksel Hareketsizlik: Katılımcı ifadelerinden hareketle; fiziksel öğrenme ortamından sanal öğrenme ortamına geçişte gerekli düzenlemelerin yapılmamasının, öğrencilerin uzun saatler ekran karşısından ayrılmadan öğrenme sürecini yürütmesine neden olduğu görülmektedir. Bunun neticesinde, öğrenciler gün içerisinde uzun süreli fiziksel anlamda hareketsiz kalmışlardır. Zihinsel süreçlerin yoğun olması ancak fiziksel hareketsizliğin yetersiz olması ise öğrencilerin yorulmasına ve dolayısıyla katılımlarının olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet vermiştir. Genetik ve Biyomühendislik Bölümü son sınıf öğrencisi Aydan konuya ilişkin şu ifadeleri paylaşmıştır:

> "Normalde, bizim bölüm olarak ders programımız biraz yoğun. Sabah 9'da başlıyor, akşam 6'ya kadar. Okulda olduğunuz zaman, aralarda bir kahve içme, bir mekan değişikliği vb yapabiliyordunuz. Hocalar değişiyordu, bulunduğunuz mekan değişiyordu, bir oksijen alanınız oluyordu en azından. Ama pandemi başladıktan sonra ben, bu koltukta saatlerce oturmaya başladım artık. Zaten gitsem gelsem hemen öbür ders başlıyor. Hocalar normalde birebir ders anlatıldığı için kendi de yorulduğu için ara veriyordu ama bu pandemi döneminde eğer ders 10'da bitiyorsa, 59 geçeye kadar herkes ders işlemeye başladı. ... Normal derste bile kalkıp geziyordum, hocalar sağ olsun bir şey demiyordu. O yüzden çok zorlandığım bir dönemdi açıkçası."

Psikoloji Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Ceyda ise yaşadığı zihinsel yorgunluğu şöyle aktarmıştır:

> "Bedensel koşuşturma durduğu zaman, bedensel yükü de bu sefer zihin üstüne aldı. Yani iki x hızla devam ediyorsak zihinde, bu sefer dört x'e çıktı diye düşünüyorum. Ve bu kadar beyne zihne yüklenince de çok daha böyle ağır geldi diye düşünüyorum. Yani birazcık onu bedenle hafifletseydik hani o zamanın akışını bölüşseydik, çok daha rahat olurdu diye düşünüyorum."

Uzun Ders Süresi: Katılımcı öğretim elemanlarının bir kısmı öğrencilerin derse yönelik ilgi, dikkat ve konsantrasyonlarının azalması nedeniyle çevrim içi canlı dersleri fiziksel yüz yüze gerçekleştirilen ders sürelerine oranla daha kısa tuttuklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrenci katılımını, özellikle duygusal ve bilişsel boyutlarda destekleme yönünde bir uygulama olduğu söylenebilir. Çalışma Ekonomisi Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Nadire konuya ilişkin görüşlerini *"Fiziki dersleri 3 saat yaparken, online dersleri 40 dakika yapıyoruz: 40-60-80. Daha fazla değil. Sıkılıyorlar zaten belli bir saatten sonra."* diyerek dile getirmiştir. Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül öğrencilerin çevrim içi dersler esnasındaki dikkat süreleri için *"Online öğretimdeki dikkat süresi yüz yüzedeki gibi olmuyor kesinlikle."* ifadelerini kullanmıştır. Çevrim içi öğretime yönelik eğitimler aldığını ve araştırmalarda bulunduğunu belirten Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Gülru ise deneyimlerini şöyle aktarmıştır: *"O yüzden de online eğitim, bu aldığımız eğitimlerde bize hep şey dendi: Hani 45-50 dakikayı geçirmeyin, muhakkak kısa da olsa aralarınız olsun. Konsantrasyon gerçekten zorlaşıyor. ... Mümkün olduğu kadar buna uymaya çalıştım."*

Öz-düzenleme Yetersizliği: Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, çevrim içi derslerin sabah saatlerinde başlaması sebebiyle öğrencilerin derse katılım gösterme konusunda zorlandıkları görülmektedir. Katılımcı öğrencilerden pek çoğu sabah saatlerinde yataktan kalkıp çevrim içi derslere giriş yaptıklarını ancak sonrasında geri yattıklarını, dolayısıyla dersleri dinleyemediklerini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak öğrencilerin ders öncesi uykularını açarak derse katılım göstermek için gerekli motivasyon ve öz-düzenleme becerisini gösteremedikleri söylenebilir. Genetik ve Biyomühendislik Bölümü bölümü son sınıf öğrencisi Aydan bu durumu *"Hava çok karanlık ve kötüyse, sabah 9 dersleri… Yok ya, ben buna kalkamayacağım diye kalkıyorsunuz. Bir de zaten pandemi dönemi sürekli evdesiniz ve can sıkıntısından sürekli uykuya veriyorsunuz kendinizi."* şeklinde dile getirmiştir. İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Nurefşan sabah erken saatte gerçekleştirilen çevrim içi derslere katılım gösteren öğrencilerin oranı konusunda *"Mesela benim*

ders saatlerim 8.30'daydı. 8.30'da katılım oranı yüzde 2'yi geçmedi, çok erken bir vakitti." diyerek deneyimlerini paylaşmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisi Senem ise konuya ilişkin şunları belirtmiştir:

> "...ve çok erken saatte olan dersler oldu, saat 9'da falan. Ben de zaten 8.55'te bilgisayarı açıyorum ders için. Çok uykulu oluyorum hani dinlemek istemiyorum. O yüzden bazen uyuduğum da oldu. Bazen hiç katılmadığım oldu. Kayıtlardan izledim. ... Sabah erken saat olunca kamerayı kapatıp uyuyorum."

Sosyal Yalıtılmışlık: Katılımcı ifadeleri, sanal öğrenme ortamında diğer kimselerle fiziksel birlikteliğin mümkün olmamasına bağlı olarak öğrencilerin sosyal anlamda kendilerini yalıtılmış hissetmeleri sonucunun ortaya çıktığı yönündedir. Moleküler Biyoteknoloji ikinci sınıf öğrencisi Seçil *"Ama yüz yüzeyken şunu yapabiliyoruz yani daha çok motive oluyorsunuz yani. Arkadaşlarına, diğer öğrencilere bakıyorsun, onlar anlamaya çalışıyor."* diyerek çevrim içi dersler esnasında diğer öğrencilerin motivasyon ve tepkilerini görememenin öğrencilerin motivasyon ve katılımını olumsuz etkilediği doğrultusundaki görüşlerini ifade etmiştir. Çalışma Ekonomisi ikinci sınıf öğrencisi Tülay'ın ifadelerinde diğer öğrencilerle sosyal anlamda bir bağ oluşturamamanın özellikle duygusal ve sosyal boyuttaki katılımını olumsuz şekilde etkilediği görülmektedir. Tülay konuya ilişkin yaşadıklarını *"Evde isteksiz oluyoruz ders konusunda. Sürekli evdeyiz, sürekli anne-baba, kardeş varsa... Onları görüyoruz. Şu anda her yer kapalı. Arkadaşlarımızla bir çay kahve bir şey içemiyoruz."* şeklinde dile getirmiştir.

Uyaran Eksikliği: Katılımcı öğrencilerden bazıları sanal öğrenme ortamında uyaranların çeşitli duyu organlarına hitap etmesindeki kısıtlılığın ders esnasında konuların anlaşılması üzerine olumsuz etkisi bulunduğu yönünde ifadelerde bulunmuştur. Psikoloji Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Ceyda konu hakkında *"Ben daha dokunsal, daha nasıl desem, bir şeyi kavrayabilmem için bir şeye dokunmam, o şeyi işte hissetmem gerekiyor."* diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Etkileşim Sınırlılığı (Öğrenen-Öğreten): Araştırma bulguları kapsamında en çok vurgulanan konulardan biri çevrim içi derslerde öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki etkileşimin kısıtlı bir çerçevede gerçekleşmesi olmuştur. Öğretim elemanlarının öğretim esnasında öğrencilerin tepkilerini görsel veya işitsel olarak alamaması gerçek öğrenciler ile muhatap oldukları hissinin oluşmasına engel teşkil etmiştir. Bu durum öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki etkileşimin ciddi bir şekilde azalmasına ve öğretim elemanlarının öğretim sürecini ilgili öğrenci grubuna

göre şekillendirememesine yol açmıştır. Ekonomi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. İrfan konu ile ilgili deneyimlerini şu şekilde akarmıştır:

> "Mesela bir şey anlatıyorum. Öğrencilerin yüzüne bakarım ben normalde. Anlayıp anlamadıklarını oradan görüyorsunuz. Bunu göremiyorsunuz. Duvara konuşuyormuşsunuz gibi hissediyorsunuz. Tepkiler zamanında gelmiyor. Zorlamanız gerekiyor. 'Ya var mı bir şey arkadaşlar? Anladınız mı?' Üç kere sormanız gerekiyor ki birileri yazsın, lütfedip."

İktisat Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cengiz ders esnasında öğrenciler ile etkileşimin sağlanamamasına bağlı durumu şöyle özetlemiştir:

> "Hani kameralar kapalıyken böyle bakıp bir şeyler anlatmak bir taraftan da herhangi bir feedback (geri bildirim) de alamamak, yüzlerini görememek diyelim. Soru var mı dediğinizde çoğu zaman öğrencilerimizden hiçbir geri bildirim alamıyorduk. Yani öğrenci: Şunu anlamadım, ya da hocam, şurayı anlat ya da pozitif ya da negatif bir geri bildirim alamıyorsunuz."

Konu hakkındaki görüşlerini Tıp Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Fidan ise şu şekilde aktarmıştır:

> "Amfi ortamındaki gibi karşı tarafın tek tepkilerini ölçerek ilerleyemediğim için; öyle arada durayım, arada ölçeceğim falan, o şeyleri çok iyi ayarlayamadım ben açıkçası. Biraz daha böyle kısa sürdü, yarım saat falan sürdü derslerim. O da nasıl ayarlanabilir bir fikrim yok açıkçası, daha böyle kendi kendime anlatmış gibi olmuş olabilirim bu online derslerde."

Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül ise öğrencilerin sundukları raporların değerlendirmeleri üzerinden, derslerde etkileşimin sağlanamamış olmasına şu ifadelerle bir özeleştiride bulunmuştur:

> "Bir saat öğrenciler oturduğu yerden dinliyor gibi düşünülüyor. Daha etkileşimli geçmesi gerekiyormuş. Dönem sonunda fark ettim maalesef. Çünkü önüme raporlar gelince, öğrenciler bize rapor veriyorlar deneylerden sonra ve ben orda aslında iki cümleyle bile aslında deneyi gerçekten anlayıp anlamadıklarını görebiliyorum. Eskiden olsa şey yapıyordum: Bunlar iyi öğrenciler, işte sınıfın yüzde yetmiş-sekseni; işte sınıfın yüzde onu hep kötü olur: Normal dağılım. Hiç kendimi sorgulamıyordum o kadar fazla. Ama şimdi hepsi mi kötü canım (gülerek). Hepsi de bu konuyu anlamamış olamaz. Burda bir sıkıntı var."

Öğrenenlerin Program Dışı Faaliyetler ile Desteklenmesi: Katılımcı öğretim elemanlarından bazıları, Covid-19 pandemi dönemi çevrim içi uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımının desteklenmesine yönelik program dışı faaliyetler gerçekleştirdiklerini beyan etmişlerdir. Bu programların öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki etkileşimi artırma ve öğrencilerin derslere olan bağlılıklarını, katılımlarını ve kişisel gelişimlerini kuvvetlendirme yönünde olduğu söylenebilir. İktisat Bölümü Öğr. Üyesi Doç. Dr. Cengiz öğrencilerle gerçekleştirdikleri program dışı etkinlikleri şöyle anlatmıştır:

> "Dersten bağımsız, bir öğrenci kulübü ile bir şekilde bir araya geldik. Her hafta onlara ben bir şeyler anlatıyordum. .... Çalışkan arkadaşlar vardı. Dedi ki: Hocam her hafta biz sizden ekstra da bir şeyler dinleyelim. İlgisi olanlar gelsin. Oraya da geliyordu 5-6 kişi. ... Dışardan da gelen

> yine bir o kadar kişi. Sınıfta duyuruyorduk. Arkadaşlar bugün kişisel gelişimle alakalı şunu işleyeceğiz. Dünyayı nasıl daha doğru okuruz, gelişmeler neler? Tarzı bir ekstra etkinlik yapıyorduk. Konu belliydi ama ben hazırlık yapıyordum ve anlatıyordum onlara hem kendi deneyimlerimden hem kendi kariyerleri açısından, kişisel gelişimleri açısından dikkat etmeleri gereken şeyler falan. Yani orada amacım biraz şeydi. Derste her şeyi anlatamıyorsunuz, hani çok da böyle kişiselleştirmemek gerekiyordu."

İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Nurefşan öğrencilerle birebir ve yakından iletişim kurma imkanı buldukları ve öğrencileri öğrenme sürecinde destekledikleri atölye faaliyetlerini şu şekilde anlatmıştır:

> "Bizim İlahiyatta her hocanın bir atölyesi var. İşte İslam Tarihi Atölyesi, Din ve Düşünce Atölyesi, ondan sonra Kur'an-ı Kerim Okuma Atölyesi. Bu atölyeler de pandemi döneminde devam etti. Yani her hoca 10 veya 15 öğrenciyi özel spesiyal olarak yetiştirdi. Bu öğrencilerle zaten her hoca 10 veya 15 öğrenciyle özel ilgilendiği için her daim irtibat halindeydi. İşte öğrencilerin biraz önce bahsettiğim gibi dergi çıkarma esnasındaki bir beraberliği var. ... Mesela bu öğrencilerle sık sık ya kitap paylaşımı yapıyoruz, geliyorlar istedikleri kitapları alıyorlar. Veya da işte aldıkları kitapları bana gösteriyorlar. Hocam, bu olmuş mu, şöyle yapalım mı, böyle yapalım mı? Yani bütün fakültedeki öğrencilerle olmasa bile işte belirli sayıdaki öğrencilerle iletişim devam etti. Bu öğrenciler de mesela kaynak temini için kendi arkadaşlarıyla da bir şekilde görüştü."

5.2. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Durumlar

5.2.1. Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme kategorisi altında "sözlü soru sorma (ders anında soru-cevap), aşırı ödevlendirme ve kısa sınav yapma" konuları incelenmektedir.

Sözlü Soru Sorma (Ders Anında Soru-Cevap): Katılımcı ifadeleri doğrultusunda, çevrim içi derslerde öğrencilerin sorularının öğretim elemanları tarafından cevaplandırılmasının farklı boyutlarda öğrenci katılımını sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretim elemanlarına soru yöneltme konusunda kendilerini rahat hissetmeleri ve soru sormaya teşvik edilmeleri öğrenci katılımını destekleyen bir durum olmuştur. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı birinci sınıf öğrencisi Necip, öğretim elemanlarının çevrim içi derslere yönelik soru sorma rahatlığı sağlaması konusundaki düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> "Mesela bir hocamız var, ne olursa aklınıza ne gelirse sorun diyor. Bir hocamız da diyor ki, takıldığınız yerde sorun ama saçma sorularla gelmeyin. Bir hocamız var küçük ayrıntılara takılmamızı istemiyor. Bir hocamız her şeyi sormamızı istiyor. O her şeyi sormamızı isteyen hocamıza gerçekten ben gönül rahatlığıyla her şeyi sorabiliyorum."

Genetik ve Biyomühendislik Bölümü son sınıf öğrencisi Aydan ise öğretim elemanlarının çevrim içi derslerde öğrencilerin sorularını alma konusundaki yönlendirmelerinin öğrencilerin dikkatlerini konu üzerine yoğunlaştırarak öğrenci

katılımını desteklediğini *"Hocanın derslerde aralarda durdurup, sorusu olan var mı diye sorması, burası önemli diye belirtmesi hepsi sizin tekrar derse dönmenize sebep oluyor"* diyerek ifade etmiştir.

Aşırı ödevlendirme: Katılımcıların ifadelerinden hareketle; çevrim içi lisans eğitim sürecinin uzaktan yürütülmesine bağlı olarak sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ağırlık verildiği söylenebilir. Öğrencilerin aldıkları ders sayılarının yanında her ders için kendilerine yüklenen ödev sorumluluklarının sayıca fazla olması öğrencilerin strese girmelerine, özel hayatları için zaman ayıramamalarına ve canlı derslere katılım göstermekten kaçınmalarına sebebiyet vermiştir. Konuya ilişkin yaşadıklarını İç Mimarlık ve Çevre tasarımı ikinci sınıf öğrencisi Funda şöyle anlatmıştır:

> "Hem 3-4 tane teorik dersim var, hem 5-6 tane uygulamalı dersim var. Hangisine yetişeceğimi şaşırdım. Zaten çoğu kişi bilir, mimarlık öğrencileri sabaha kadar uyumazlar. Biz artık uyumamayı da geçtik. Ev içinde artık ailem bana acır duruma gelmişti. "Funda, bir kalk, yemek ye." İnsanın banyoya girmesi büyük bir lüks olur mu? Gerçekten bunu yaşadık. Çok sıkıştık, aşırı sıkıştık. Bayağı bir zorlu geçti."

Psikoloji Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Ceyda ise sahip olduğu ders sorumluluklarının fazlalığı ve yaşadığı ödev yoğunluğuna dair şunları paylaşmıştır:

> "Her hafta, hatta yılın ilk dersinin ilk haftasının ilk dersinde, direkt quiz olmuştuk; okumasını önceden atıp. Bunlar da ekstra bir stres kaynağıydı bizim için. Çünkü aldığımız tek ders onlar değil sonuç olarak. Çünkü biz ortak dersler de alıyoruz; üniversite dersleri, havuz dersler. Onlar sanki bölüm dersiymiş gibi davranıyorlar. Onlar da işte ekstra yazı ödevleri, ekstra okumlar her hafta verdikleri için, yani bilgisayar başından kalkmadığımız, artık hani şu derse girmesem de ders çalışsam dediğimiz dönemdi bizim için.**"**

Kısa sınav yapma: Öğrencilerin çevrim içi derslerde aktif katılım göstermelerini ve ders sürecinde kendilerini notlandırmadan değerlendirmelerini sağlayan kısa sınavlar öğrenci katılımını artırıcı yönde uygulamalar olarak belirtilmiştir. Moleküler Biyoteknoloji üçüncü sınıf öğrencisi Eylül konu hakkında deneyimlediklerini şöyle paylaşmıştır:

> "Kimi hocaların, hiçbir görev vermeden direkt sınavına girdik. Ama kimi hoca mesela arada böyle quizler verdi. Notlandırmadı. Notlandırmaması bizi daha çok mutlu ettti ve o quizlerde siz seviyenizi görüyorsunuz. Ben bu konuyu anlamışım, bunu anlamamışım. Bunlar beni motive etti mesela. Hocalar böyle arada öğrenciyi yoklayabilir. Quiz olsun, ders ödevi olsun hani dersle alakalı bir ödev olsun. Bunlar yapılabilir belki."

Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Meryem de aktif olarak yer aldığı çevrim içi bir derste bu yönde gerçekleştirilen uygulamaları "*Bize soru soruyor, soru-cevap yapıyor, anket hazırlamış mesela ders içerisinde. Dediğim buydu, 6 soruda bir anket hazırlamış. Slaytları da önceden vermiyor bu arada. Slayttan gidip bulma şansın yok. Dersi dinleyen adam yapabilir o anket sorularını"* diyerek aktarmıştır.

5.2.2. Sonuca Dayalı Ölçme ve Değerlendirme

Sonuca dayalı ölçme ve değerlendirme kategorisi altında "sınavlar" ele alınmaktadır.

Sınavlar: Çevrim içi ders süreci sonunda değerlendirme yapılmasının üniversitelerin veya öğretim elamanlarının tercihleri doğrultusunda gerçekleştirildiği görülmektedir. Katılımcı öğretim elemanları ve öğrencilerin bazılarının ifadeleri, ders süreci bitiminde kopyayı önleyici stratejiler izlenerek uygulanan sınavların çevrim içi derslerde öğrencilerin motive olmasını ve katılım göstermesini sağladığı yönündedir. Moleküler Biyoteknoloji üçüncü sınıf öğrencisi Eylül ders geçme durumunun, ödev teslimi yerine dönem sonunda gireceği sınava bağlı olmasının kendisini ders sürecinde nasıl motive ettiğini ve derse yönelik çaba göstermesine sebep olduğunu şöyle açıklamıştır:

> "Çok kötü bir durumdaydık dünyaca ve evlerimizde kalmak durumunda kaldık ve o hafta hocalar bize ödevler verdiler. Yani siz dersi takip etseniz de etmeseniz de öğrencileri ayırmayan bir sistem. Evet, ödevler zor konulardı; araştırmamız gerekiyordu. Ama dersi takip eden ve etmeyen aynı puanları alabiliyordu. Bence kötü bir sistem değildi ki öğrencilerin daha çok tercih ettiği bir sistem. Ama çok da motive etmedi beni mesela. O derslerimin online derslerini çok dikkatli takip etmedim mesela. .... Tek bir sınava gireceksiniz ve geçip kalmayacağınızı yüzde yüz oranda, genellikle yüzde yüz oranda -bazı hocalarımız istisna yaptı ama- o belirleyecek. Bu bana şunu dedi: Bir sınav hakkım var, ben gerçekten her derse girmeliyim. Devam etmeliyim. Hocalar hani eğer amacınız derse geçip kalmaksa hani hocalar derste de ne istediğini belli eder yani anlarsınız birkaç dersine girince. Bu beni aşırı motive etti. Yani biz başta çok üzüldük. Nasıl olur yani kalırsak hani bütün bir emeğimiz buna mı bağlı? Ama bu beni çok mutlu etti yani iyi ki öyle olmuş. Ödev olsaydı, ben o dersleri o kadar pür dikkat dinlemezdim bence."

Ekonomi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. İrfan öğrencilerin çevrim içi dersleri ne ölçüde takip ettiklerini değerlendirmek amacıyla sözlü sınav uygulamalarını tercih ettiğini şöyle belirtmiştir:

> "Sözlü yaptım. Öbürlerinde de yazılı bir şeyler veriyorum ama öğrencinin takip edip etmediğini anlamak için bazılarını sözlü yaptım. ... En azından sözlü, hem benim daha rahat değerlendirmemi sağlıyor hem de öğrencilere biraz daha ciddi tehdit oluşturuyor. Yani şimdi hiçbir şey bilmezse adam, o anda nereden bulacak da cevap verecek? ... İstatistik, ekonomi gibi biraz karmaşık dersler, şimdi siz düz bir bilgi sorsanız bilen birisi kulağına söyleyebilir. Bu benim dediğimde, orada eline alıp o beceriyi kazandıramaz. Yani sözlüde bilmiyorsa net bir şekilde ortaya çıkıyor adamın. Öğrencilerin genelde seviyesi düşük, genelde bilmiyorlar ama en azından gayretini görüyorum. Bari çabalıyor, birazını anlamış birazını anlamamış. ... Sözlünün en önemli faydası o."

Moleküler Biyoteknoloji ikinci sınıf öğrencisi Seçil ise ders süreci sonunda yalnızca dersleri takip eden öğrencilerin cevaplayacağı sorular yöneltilmesinin, dersleri takip etme yönünde motivasyon sağladığını şu şekilde aktarmıştır:

> "Benim bir hocam şöyle bir şey uyguladı. Sadece derste kendi anlattığı ufak şeylerden soru sordu. O derse girmeyen kişinin kesinlikle bilemeyeceği şeyler sordu. Benim bilgimi tam

> ölçmeyen sorular sorabiliyor ama benim o derse çalıştığımı kanıtlayan sorular olmuş oluyor. Bunun yanında sayısal sorular da oldu tabiî ki. ... Ben Sevgi Hoca'nın böyle bir şey yapacağından emin olduğum için bütün derslerine girdim. Tabi ki benim derse olan ilgimi çok etkiledi. Dersi can kulağıyla dinledim."

5.3. Öğretim Süreci ile İlgili Durumlar

5.3.1. Öğrenme Süreci

Öğrenme süreci başlıklı kategori altında "dönüt verme, uygulama eksikliği, öğrenciyi katılıma teşvik etme, dikkat çekme ve hedeften haberdar etme" konuları incelenmektedir.

Dönüt Verme: Katılımcı ifadeleri, çevrim içi derslerde öğretim elemanının öğrenci çalışmalarına dönüt vermesinin öğrenci motivasyonunu ve öğrenci katılımını artırdığı yönündedir. Öğretim elemanının, öğrencinin yaptığı çalışmaya herhangi bir dönüt vermemesi ise öğrencinin kendini yetersiz ve değersiz hissetmesine sebep olabilmektedir. Konu ile ilgili deneyimlerini paylaşan Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisi Senem şunları ifade etmiştir:

> "Aile ve evlilik eğitimi hocam bizi sürekli motive etti. Çok iyi davrandı. Mesela ben sunum yaptım. Hoca benle ilgili çok güzel şeyler söyledi. Şurayı çok iyi yapmışsın, şunları çok güzel yapmışsın. O söylediğim hocam dışında hiçbiri bir şey söylemedi. Mesela ben sunumu bitirdim. Teşekkür ederim dedi ve sonra diğeri, sonra diğeri, sonra diğeri. ... Hep aklımda şüphe oluyor, diyorum acaba hani beğenmedi mi de böyle yaptı. Ya da diyorum, insan en azından bir şey söyler. Biz de öğrenciyiz sonuçta. Onun öğrencisi, kötü hissettim."

Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Şeyma uygulamalı olarak işledikleri çevrim içi derslerde öğrencilerin çalışmalarına bireysel olarak verdiği dönütlerin öğrencileri derse bağladığını ve katılımlarını artırdığını şu cümlelerle aktarmıştır:

> "Bana projelerini gösterip de kritik alma imkanı farklı alanlarda çok fazla beni okulda görüp de hocam bir dakika, bakar mısın diyemeyeceği için, çocuk orada derse katılıyor ve can kulağı ile dinliyor. Hoca benim projem ile ilgili ne söyleyecek? Orada kendisi anlatıyor, ben üzerinden kritik veriyorum. Orasını öyle yapma, burasını böyle düşünebilirsin vesaire gibi. O yüzden derse katılım yüksek gerçekten. Yüz yüze olsa o kadar da yüksek olmayabilir. Burada ama tek buluşma platformumuz orası olduğu için, derse katılım yüksek."

Yazılı Dönüt Verme Güçlüğü: Covid-19 pandemi dönemi çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilere verilen ödevler öğretim elemanlarının öğrencilere tek tek yazılı dönüt vermesini gerektirmiştir. Öğrenci sayısına bağlı olarak değerlendirilen ödevlerin fazla olması, öğretim elemanlarının dönüt sağlama konusunda zorluk yaşamasına neden olmuştur. Bu durum ise öğretim elemanı tarafından sunulan dönütün kalitesini etkilemiştir. İktisat Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cengiz ödevler sebebiyle dönüt vermede yaşadığı güçlükleri şöyle açıklamıştır:

> "Toplamda 50 öğrencinin her birisinden 10'ar sayfa -hatta bazıları daha da fazlaydı- yani 800 ila 1000 sayfalık bir ödev geldi bana. Yani bunları bir şekilde okuyup feedback de vermem gerekiyordu. Öyle olduğu için açıkçası benim için inanılmaz zorlayıcı oldu. Hiç onu hesap etmemiştim yani daha sonra bunları nasıl değerlendireceğimi; bir şekilde hızlıca yaparım diye nedense kafamda."

Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül normalde yüz yüze sözlü olarak sağladığı dönütü, uzaktan eğitim sürecinde yazılı olarak sunması gerektiği için öğrenci ile etkileşime girmekte zorlandığını ve dönüt vermek için daha fazla zaman ayırması gerektiğini *"Nerelerde hata yaptığını tek tek yazıyorum. Bu bir yük. Zaman açısından da yük. Öğrenciye onu 2 kelimeyle doğru düzgün anlatabileceğim: Bir sonraki raporunda şuna dikkat et gibi. Ama bu etkileşime giremiyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Uygulama eksikliği: Katılımcı ifadelerinden hareketle, çevrim içi ortamda farklı disiplinlerin doğasına özgü uygulama yapma konusunda zorluklar yaşandığı görülmektedir. Özellikle laboratuvar derslerinde öğrencilerin deneyleri bizzat uygulama imkanından mahrum olması, öğrenci katılımının özellikle davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutta önemli oranda olumsuz etkilemiştir. Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül laboratuvar derslerini çevrim içi ortam için nasıl tasarladıklarını ve yaptıkları uygulamaları şöyle özetlemiştir:

> "Biz kendimiz yapılan deneylerin bütün adımlarını çektik. Ve ilk önce normal ders işleniyor, sonra işte video gösteriliyor. Video durdurularak işleniyor. İşte burda bakın, şunu şuraya şuraya koyuyorsunuz gibi işte. Sanki virtual lab gibi, sanal lab gibi düşünün. Tabi öğrenci kendisi tıklamıyor, o nerde bu nerde vs. ... Öğrenci bu adımda sadece sorabiliyor, etkileşimli geçirmeye çalışıyoruz. ... o videoları öğrencilere yolladık mesela. Sadece deney videoları, çünkü tekrar tekrar, adım adım izleyip görebilsinler diye. Enteresan bir şekilde normalde çok daha az bir eforla çok daha fazla bilgi aktarabiliyorduk öğrencilere. O aletin başında olunca, siz sadece bir cümlede bir paragraf anlatabiliyormuşsunuz, bunu fark ettim. O aletle ilgili internetteki bütün videoları, internetteki her şeyi gösteriyorsunuz. Bir de hani, ben şey düşünmüştüm: Her şeyin videosu var, interaktif. Mümkün değil anlayamamaları hani. Çok güzel olacak diye düşünmüştüm. Çok ilginç. İşte o beş duyu ve fiziksel bütünlüğün çok önemli olduğuna karar verdim yani."

Aynı üniversitede Moleküler Biyoteknoloji ikinci sınıf öğrencisi olarak öğrenim gören Seçil fiziksel uygulama yapılamaması dolayısıyla öğrenme sürecinde yaşadıkları eksiklikleri şu şekilde aktarmıştır:

> "Bizim 2. sınıf derslerimiz, artık temelden özele doğru kayıyor. Daha bölüme özel oluyor. Bizim izlediğimiz deney videolarında en basitinden mikropipet kullanıyorlar. Ben mikropipet kullanmayı bilmiyorum şu anda. Ve hani mikropipet kullanmadan da laboratuvarda nasıl çalışacağım ileride? Bunun eksikliğini hissedeceğim bir noktada. Çünkü hani 3. Sınıf olduğunda önüme koyacaklar. Al, deney. 2. Sınıfta bunu gördün. Deneyin videosunu izledin. Aynı şey değil ama, izledin sonuçta. Bunu yap, diyecekler. Onun tedirginliği de aslında çok fazla. Biz deneyleri her ne kadar online olarak izlemiş olsak da bizden istedikleri şey lab raporu yazmamızdı. Sonuçlar, aynı sonuçlar. Çünkü yapılmış bir tane deney var. ... Alınan sonuçlar aynı. Bana kalsa online lab bizim bölümümüz için çok mantıklı değil.

> Karşılaştırılacak bir veri yok elde. Bu noktada uygulamalı dersler ne kadar etkili oldu, derseniz, bence olmadı. Ben sadece bir saatte lab raporu yazmayı öğrendim."

İktisat Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cengiz ise iktisat bölümü derslerinin etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli tahta kullanımının dijital araçlar vasıtasyla istenilen düzeyde gerçekleşemediğini ve buna bağlı olarak öğrenme hedeflerine ulaşamadıklarını şu şekilde açıklamıştır:

> "Şimdi iktisat için konuşursam, grafikler çizmeniz gerekiyor, tahta kullanmanız gerekiyor ve sınav yaparken de ona yönelik sormanız gerekiyor. Ama online eğitimde tahtayı kullanma imkanınız çok az ki hocalara o süreçte pad denilen, üzerine yazı yazılan o tabletlerden dağıtıldı. Onu alan arkadaşların da geri dönüşü olumsuz oldu. Hani çok kullanışlı olmadığı yönündeydi. ... Onlar alınca, tabletin küçük olduğunu düşündüler, fark ettiler. Dediler ki, hani normal bir ekranınki kadar bir ekranı var, onda da verimli bir şekilde kullanıp yazamıyoruz. Bunun üzerine bazı arkadaşlar arkalarına kartondan ya da işte tahta kalemle yazılacak bir tahta şeklinde aparatlar koymaya başladılar. Hani onunla da ders yapanlar da oldu. ... Belki bazı teorik dersler, bir kısım olmak üzere online verilebilir. Ama mevcut durumda, beklenen çıktıları -hani derslerde çıktılar var hedeflenen: Öğrenciler şunları öğrenecek, şu kabiliyetleri kazanacaklar- ama online eğitimle öğrencilere onu kazandırmanın, öğrencileri o noktaya getirmenin pek mümkün olmadığını gözlemledim."

Öğrenciyi Katılıma Teşvik Etme: Öğretim elemanlarının bir kısmının ifadelerine bakıldığında öğrencilerin çevrim içi derslerde aktif katılım göstermesine yönelik öğrencileri motive etme çabası içerisinde oldukları söylenebilir. Bu bağlamda öğretim elemanı ile öğrenciler arasında etkileşimin artırılması için öğrencilerin fikirlerini beyan etmeleri konusunda teşvik edildiği görülmektedir. Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Şeyma öğrencilerin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için yaptığı uygulamalardan şu şekilde bahsetmiştir:

> "İlk 1-2 derste bunu, yani saçma düşünce yoktur, düşünceyi nasıl ifade ettiğin önemlidir gibi vesaire birtakım atölyelerle başladık. Onun haricinde, onda bir yetenek olduğunu, onun bu yeteneği geliştirebilecek potansiyele sahip olduğunu vurgulayıcı tartışmalar hep yaptık derste, beşer onar dakika. Fikirlerine değer verildiğini görmelerini çok istediğim için ben."

Temel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Ayhan ise öğrencilere fikirlerinin değerli olduğunu hissettirmenin yanı sıra onların gündemlerinde yer alan konuların dersle ilişkilendirmesi doğrultusunda öğrenci katılımını sağlamaya çalıştığını şöyle aktarmıştır:

> "Hem ders ile bağlantılı öğrencilerin katılım sağlamasını, öğrencilerin birer fikrinin olduğu, fikrinin olduğundan öte edindikleri konuları da gündeme taşımış olmak: O dersin etkileşimini artırdığı gibi bizim de karşılıklı olarak kurduğumuz iletişimin kalitesini artırıyor. Biraz daha öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-psikolojik duruma dokunmaya çalışıyorum. Çünkü öğrenci şu an KPSS'yi kazanabilecek miyim; kazandıktan sonra atanabilecek miyim; atanırsam nereye atanacağım; atandığım zaman oraya nasıl gideceğim, ne yapacağım gibi düşünceler taşıyor. Bu düşüncelerle ilgili birinin konuşması ve kendisini de bunlarla ilgili yorumda bulunması ve bunun dersin konusunda bir bağlantı olarak konulması etkili oluyor diyebilirim."

Dikkat Çekme: Katılımcılardan bazıları, çevrim içi dersler esnasında öğretim elemanlarının dikkat çekici yöntemler kullanmasının öğrencilerin derse

bağlanmasına ve öğrenci katılımını artırdığına sebebiyet verdiği yönünde açıklamalarda bulunmuştur. Genetik ve Biyomühendislik Bölümü son sınıf öğrencisi Aydan; çevrim içi derslerde ders esnasında öğrencilerin dikkatini çekmek için soru yöneltilmesi, ses tonunun farklılaştırılması, örneklerin çeşitlendirilmesi, öğretimin farklı materyallerle zenginleştirilmesi ve önemli noktaların vurgulanması gibi yöntemlerin kullanımının öğrenci motivasyon ve katılımını olumlu yönde etkilediğini şu cümlelerle paylaşmıştır:

> "Anlatıyor mesela, o konu bitti ya, orası önemli. Diyor ki burdan soru, anlamayan var mı? Sonra tekrar farklı bir örnek vererek bu konuyu anlatıyor. Kimseden ses çıkmasa bile, konuyu farklı bir örnek vererek tekrar anlatıyor. Özellikle etrafında ne materyal varsa, kulaklık mı buluyor, kulaklıkla anlatıyor. Başka kalem mi buluyor, kalemle anlatıyor. Gerekirse onun evinde küçük oyuncaklar var, onlarla anlatıyor. Her yolu deniyor gerçekten öğretmek için. Çünkü öğretmeyi çok seviyor kendisi. Yani ciddi anlamda zor bir de dersler. Bizim bölümün en zor derslerini, birkaçını veriyor hatta. O bunları gerçekten toparlayarak anlatabiliyor. Ha o derste kopmuyor musunuz? Bir yerde kopuyor gibi oluyorsunuz. Sonra hoca o an şöyle diyor ya: Hadi arkadaşlar, burası önemli. Kimler anlamadı falan. ... Örneklendirme, dikkat çekici örnekler verme çok beni motive eden bir durum. En basitinden o anki bir ses değişikliği bile."

Hedeften haberdar etme: Katılımcı ifadelerinden hareketle çevrim içi derslerde öğrencilerin dersin hedeflerinden haberdar edilmesinin, öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasına ve derste anlatılanları gerçek hayatla ilişkilendirmesine sebep olduğu yargısına ulaşılabilir. Bunun, öğrenci katılımını sağlayan ve artıran bir durum olduğu görülmüştür. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı birinci sınıf öğrencisi Necip konu hakkındaki deneyimlerini şu şekilde paylaşmıştır:

> "Tasarım stüdyosu dersinde de hoca bizim evimizdeki şeylerden bahsediyor mesela. Daha da açmak gerekirse bir dersimiz vardı, benim için çok güzeldi. Renklerden bahsediyordu ve renklerin kullanımının insan psikolojisi üzerindeki etkisi. Mesela bir yer tasarlayacak orayı nasıl boyayacağız? Boyarsak bir insan oraya girdiğinde nasıl hisseder? Mesela tasarım stüdyosu bu yönden daha çok ilgimi çekiyor. .... Tasarım stüdyosu dersinin şöyle bir şeyi vardı: Mimarlık okumadan önce etraftaki hiçbir şeye dikkat etmezdim. Özellikle, mesela bir caddede dolaşırken... O dersten sonra mesela sokaktan geçiyorum hocanın anlattığı kavramlar geliyor aklıma: Aralık kavramı, yatay kavram, dikey kavram, çatılar, pencerenin falan kullanımı hepsi direk aklıma geliyor. Bu yüzden de tasarım stüdyosunda gördüklerimi gerçek hayatta görüyorum."

5.3.2. Öğretim Materyali Kullanımı

Öğretim materyali kullanımı başlıklı kategori altında "görsel işitsel materyal kullanımı ve Web 2.0 araçlarının kullanımı" konuları incelenmektedir.

Görsel işitsel materyal kullanımı: Katılımcı ifadeleri doğrultusunda; öğretim materyallerinin görsel ve işitsel ögelerle desteklenmesinin, öğrencilerin dikkat ve ilgilerinin derse yönelmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum ise öğrenci katılımını olumlu yönde etkilemiştir. Moleküler Biyoteknoloji üçüncü sınıf öğrencisi

Eylül *"Sunumları bir tık şey yapan hocalar vardı: Bazı efektler oluyor ya, mesela sırayla geliyor ya da bir şekil anlatacak bize: onu ayarlamış falan. Bunlar bence ilgi çekici şeyler. Bir slaytı geçmek, bütün yazıların olması bambaşka bir şey."* diyerek dikkat çekici görsel ögelerin slaytlara entegre edilmesinin derse olan ilgisini artırdığını aktarmıştır. Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Şeyma ise çevrim içi derslerde dijital teknolojiler aracılığıyla görsel ve işitsel materyal kullanımının fiziksel ortamda gerçekleşen derslere oranla daha rahat bir şekilde sağlandığını şöyle açıklamaktadır:

> "Bununla alakalı aklıma bir şey geliyor anlatırken. Evet şöyle de bir proje vardı. Hemen onu bulup ekranından yansıtıyorum. Laf lafı açıyor, mesela diyor ki: Hocam ben duvarı biliyorum ama bunun su yalıtımı nasıl yapılıyor, bilmiyorum. Ama ben de onu sunumum içinde anlatmamışım. Görsel olarak şöyle bir uygulama videosu var: Bunu böyle yapmış vesaire diye. Hemen onların sorularını görseli daha kuvvetli videolarla da desteklenen bir şekilde cevap verebilme fırsatım oluyor. Dolayısıyla yüz yüze eğitimde böyle çok ön hazırlığa, bir otomatik olarak gelecek cevaplara göre hazırlamadığım için sunumumu biraz daha sınırlı kalıyordu. Ama burada daha güçlü bir durumda bence teori dersleri."

Web 2.0 araçlarının kullanımı: Katılımcı öğretim elemanlarından birçoğunun çevrim içi dersler esnasında etkileşime yönelik dijital araçlardan faydalanmadığı söylenebilir. Bu bağlamda Web 2.0 araçlarından destek alan öğretim elemanlarının, öğrencilerin aktif olarak derse dahil olmalarını ve bu yönlü öğrenci katılımını sağladıkları görülmektedir. Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Gülru çevrim içi derslerde etkileşimi sağlamak üzere Web 2.0 araçlarından faydalandığını şu şekilde örneklendirmiştir:

> "Padlet açıyoruz, tıklıyorlar öğrenciler. Eş zamanlı olarak pencerelerde yazılar yazıyor ya. Ben de ordan takip edebiliyorum. Soruyu oraya yazıyorum bazen. O soruyu pencere açarak ikişer kişi yapıyor mesela. Ya da herkes fikrini yazabiliyor. O da etkileşimi artırıyor. Hem de düşünmeye de fırsat veriyor. Bazen söz alarak kendilerini ifade etmekte zorlananlar kendilerini daha iyi ifade edebiliyor. Benim hoşuma gidiyor o anlamda. Onu kullanıyorum."

5.3.3. Öğretim Yöntemi Kullanımı

Öğretim yöntemi kullanımı kategorisi kapsamında "düz anlatım yönteminin aşırı kullanılması ve etkin katılımı sağlayıcı yöntem ve teknikler kullanma" konuları ele alınmaktadır.

Düz anlatım Yönteminin Aşırı Kullanılması: Katılımcı öğrencilerden birçoğu çevrim içi derslerde yöntem çeşitliliğine gidilmeden yalnızca düz anlatım yönteminin tercih edilmesine yönelik eleştiride bulunmuştur. Çevrim içi dersler esnasında yalnızca düz anlatımın tercih edilmesi, öğretim elemanları ile öğrenciler arasında etkileşimin sağlanmasının önünde engel teşkil etmiştir. Bunun neticesi olarak ise

öğrencilerin derse yönelik ilgi, motivasyon ve katılımının azalması söz konusu oluştur. Moleküler Biyoteknoloji ikinci sınıf öğrencisi Seçil çevrim içi derslerde yalnızca düz anlatım yönteminin kullanılmasını şu ifadelerle değerlendirmiştir:

> "Mesela ben bir şey anlatıyor olsam, siz beni dinlemiyor olsanız, ben sizin ilginizi çekmek için bir şey yaparım değil mi yani? İşte size bir soru yöneltirim. İlginizi yani ayakta tutmaya çalışırım, sizi dinç tutmaya çalışırım. Can sıkıntısına sebebiyet vermek istemem. Hani hocalar bunu anlamıyorlar. Şey gibi sanıyorlar bunu. Tamam, bu günlük benim dersim bu. Ben geleyim, bunu böyle robot gibi anlatayım, sonra çekip gideyim. Zaten çok zor sürekli ekrana bakmak. Dersteyken hiç değilse dinliyormuş gibi yaparken bile bir şeyler akılda kalıyor. Karşınızda biri varsa, bir şeyler anlatıyorsa ister istemez dinliyorsunuz. Online'da öyle bir şey de olmuyor. Hiç değilse ders sırasında soru yöneltebilirlerdi."

Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencisi Meryem ise çevrim içi dersler ile yüz yüze dersleri kıyas ederek çevrim içi derslerde etkileşimi dikkate almadan yalnızca düz anlatım yöntemi kullanılan derslere yönelik şu ifadeleri kullanmıştır:

> "Dersler hep ders oldu yani. Hoca gelmiş, 80 sayfa slayt okuyor art arda. Birini bitirip birine geçiyor. Hani hiç öğrenci ne durumda sormuyor. Hani bir feedback mekanizması vardır, bunu çoğu hocamız uygulamadı. Hani 80 kişi derste ama acaba kaç tanesi beni dinliyor? Hani bunu ara ara derste sorular sorarak yapabilirlerdi amfideyken bu çok oluyordu. Hani öğrenci bizi dinliyor mu diye, bir bakıyorduk 5 slaytta bir hoca bize dönüyor. Bir şeyler soruyor ya da espiri yapıyor hani bizi canlı tutmak için şakalar falan yapıyor. Ama bu online'dayken olmadı ve çok üzücü bir durum açıkçası bizler açısından."

Etkin Katılımı Sağlayıcı Yöntem ve Teknikler Kullanma: Katılımcı ifadeleri doğrultusunda; çevrim içi dersler esnasında öğrencilerin derse aktif olarak dahil olmalarını sağlayan yöntem ve tekniklerden faydalanılmasının, genel anlamda öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik veya öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyici yönde olduğu görülmektedir. Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Gülru bu bağlamda çevrim içi derslerde gerçekleştirdiği uygulamaları şöyle aktarmıştır:

> "Lisansta daha ufak, işte role play'lerle, sürekli teorik bir şey anlatıyorsam, ders içi etkileşim sağlamak için, lisansta dediğim gibi daha çok teori ağırlıklı ama yine de etkileşimi sağlamaya çalışıyorum. En çok da lisansta kullandığım yöntemlerden biri, hani bir konuyu anlatacaksam da, birazcık beyin fırtınaları yapmalarını sağlamak, belki alt sınıflarını bulmalarını sağlamak, bir konu hakkında görüşlerini almak gibi."

Çalışma Ekonomisi bölümü ikinci sınıf öğrencisi Erdinç, etkin katılımı sağlayıcı öğrenme tekniklerinin kullanıldığı çevrim içi bir ders ile yalnızca düz anlatımın kullanıldığı bir dersi şu şekilde kıyaslamıştır:

> "Hükumet Dış Kuruluşlar dersi hocamdı. Slayttan belli bir noktaya kadar kendi anlattı ama soru-cevap şeklinde gittik. Bir kavram üzerinde tanımlama yaparken: Burada sizce ne demek istiyor? Bu nedir? diye gittik. Üç hafta boyunca da bize bir kitaptan anlatmamız için kısımlar verdi. Burayı siz anlatmalısınız, işte biz kendimiz seçtik oraları. Gönüllü olan arkadaşların içinde ben de vardım. O kısımları anlattık. Şimdi ben diğer derslere baktığımda, sadece slayttan işlenen derslere baktığımda arada çok büyük fark var. Hükumet Dışı Kuruluşlar dersi benim aklıma tamamen oturmuş durumda. Bu çok farklı bir durum ve bunu uzaktan yapmak çok zor bir şey aslında."

Grup Çalışmaları: Katılımcı ifadelerinden hareketle; çevrim içi derslerde öğretim elemanlarının öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayıcı grup çalışmaları gerçekleştirmesinin, öğrenci katılımını özellikle sosyal ve işbirlikli boyutta desteklediği söylenebilir. Genetik ve Biyomühendislik Bölümü bölümü son sınıf öğrencisi Aydan verilen grup ödevleri aracılığıyla akranları arasında kurdukları sosyal iletişimi *"Zaten biz dördüncü sınıf olduğumuz için herkesin belirli bir arkadaş grubu vardı. Bir de grup projeleri verilince, başka arkadaşlarımız da olabildi bu sayede açıkçası. Yani grup projeleri bunu bayağı bir desteklemiş oldu."* diyerek açıklamıştır. Psikoloji Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Gülru ise çevrim içi derslerde uyguladığı küçük grup etkinliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Bir de çok fazla grup çalışması yaptırınca onlar da kaynaşıyorlar. Mesela bir derste sürekli ikili gruplar yapıyorduk. Genelde de, o üç saatlik ders içinde dönüşümlü. Mesela birisi terapist rolü alıyor, birisi danışan rolü alıyor. Diğer çalışmada dengelensin diye aynı kişileri seçiyordum. O kişilerin özellikle bir bağ kurduklarını, arkadaşlık oluştuğunu fark ettim. Bu da güzel bir şey."

Katılımcı öğrencilerden bazılarının ifadelerine dayanarak; grupların dağılımında her bir öğrencinin sorumluluk almamasının ve ayrıca grup içerisinde etkileşimi sağlayıcı stratejiler izlenmemesininin öğrenci katılımını hedeflenenin aksine olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Psikoloji bölümü ikinci sınıf öğrencisi Ceyda konuya ilişkin görüşlerini şöyle bildirmiştir:

> "Hani bu grupta şey olayı var ya, grupta kaçma, kaçınma. Sorumluluk ya bir kişiye kalıyor, ya da sorumluluğu hiç üstüne almayan bir grupla da karşılaşabiliyorsun, üstüne almak istemiyor ya da herkes bir anda konuşmak istiyor. Bütün liderleri hoca bir gruba da toplayabiliyor hoca farkına varmadan normal olarak. Onun için yani. ... Yüz yüzeyken de grup çalışması yapmıştık. Ama hatırladığım kadarıyla onda da ufak problemler yaşamıştık. Ama online'la yüz yüzenin farkı bence şu: Yüz yüzeyken, oturalım hep beraber toplanalım. Bir beyin fırtınası yapalım olayı vardı. Ama şöyle: Mesela işte örnek veriyorum aslında okuma değil de daha uygulamalı şeyler veriyor hoca. 10 sayfa okuma mı veriyor hoca: Beşini sen, beşini ben okuyayım ama karşılıklı beş sayfadan kimsenin haberi yok. Yani beraber yapılan bir şey değil de bölüşelim olayı."

Soru-Cevap Yöntemi: Katılımcı ifadeleri doğrultusunda; çevrim içi derslerde öğrencilerle etkileşimi sağlamak üzere soru-cevap yönteminden faydalanılmasının öğrenci katılımını artırdığı söylenebilir. Bu konu hakkında görüşlerini Genetik ve Biyomühendislik Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Kerem *"Katılımlarını sağlayan şeylerden bir tanesi, başka aklıma gelen yani etkileşimli sorular sorulması aslında genelde artırıyor."* diyerek bildirmiştir. Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Gülru derslerde etkileşimi artırmak üzere öğrencilere sorular yönelterek fikirlerini beyan etme imkanı sunduğunu *"Sürekli hani öğrencilere dönüp; siz ne düşünürsünüz? gibi.*

Yoksa bir yerden sonra onlar için de bir yerden sonra çok tekdüze oluyor. Sanki bir video açmışsın da dinliyor gibi oluyor. Ama o videonun içindeki kişi laf atınca, ne düşünüyorsunuz hadi bakalım deyince..." diyerek açıklamaktadır. Çalışma Ekonomisi Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Erdinç ders esnasında soru-cevap yöntemi kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmelerine imkan sunduğunu *"Soru-cevap şeklinde yapılan dersler kesinlikle bir kazanım elde ettiriyor. Çünkü bir kavramın açıklanması, öğrenci için ne ifade ettiği, hoca tarafından onun düzeltilmesi ve yeni bir anlam kazanması öğrenci için çok büyük bir fayda."* diyerek açıklamıştır.

5.4. Teknik Durumlar

5.4.1. Erişim Problemi

Çevrim içi derslerde katılımcıların internet bağlantısından kaynaklanan erişim problemlerinin öğrenci katılımını etkileyen faktörler arasında yer aldığı söylenebilir. Bu çerçevede ele alınan başlıklar "bağlantının kopması" ve "bağlantı hızı" konularıdır.

İnternet Bağlantısının Kopması: Katılımcı ifadelerine bakıldığında, çevrim içi dersler esnasında yaşanan bağlantı kopmalarının öğrencilerin dersi takip etmesinin önünde engel teşkil ettiği görülmektedir. Çalışma Ekonomisi ikinci sınıf öğrencisi Tülay ders sırasında yaşadığı bağlantı kopmaları hakkında *"O ara derste not tutuyorum mesela hoca ders anlatırken, panikliyordum. Hani derste hoca ne söylüyor, kaçırıyorum. Okulda olsaydım, bağlantı problemi olmadığı için hocanın dediğini direkt anlayabiliyordum. Böyle bir avantajımız vardı."* ifadelerini kullanmıştır.

İnternet Bağlantısı Hızı: Çevrim içi derslerde katılımcıların internet bağlantı hızlarının farklı seviyelerde olması, seslerin geç gitmesi ve birbirine karışması gibi durumlara sebebiyet vermiştir. Bunun neticesi olarak ise öğrencilerin ders esnasında aktif katılım göstermekten kaçınmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Psikoloji Bölümü ikinci sınıf öğrencisi Ceyda konu hakkında şunları paylaşmıştır:

> "Hepimizin internet bağlantıları bir kere aynı seviyede değil, kesinlikle değil. ... Benim internet hızımla hocamınki ve diğerlerininki sürekli uyuşmuyordu ve konuşurken herkesin cümleleri birbirinin üstüne biniyor. Bu sefer de hoca seni duymuyor, bir şey oluyor. Bir yerden sonra şey oluyorsun hani; bunu 10 defa yaşarsın, yine direnirsin, yine katılmaya çalışırsın hani. Bir yerden sonra olmuyor yani dersin. O yorgunlukta böyle geri çekilirsin. Ben de böyle bir şey yaşadığımı düşünüyorum. Bu bağlantı problemlerinden dolayı, birazcık böyle yorulduğumu."

Ekonomi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. İrfan öğrencileri derse dahil etme çabaları esnasında internet bağlantısı nedeniyle zorluklarla karşılaştığını şöyle ifade etmiştir:

> "Hoca sürekli birilerine soru sorsa, teknik sıkıntılar engelliyor. "Fatma sen bu konuda ne düşünüyorsun?" Fatma'nın ona cevap vermesi için zaten... bir zaman geçiyor o arada... mikrofonu açacak, konuşacak, beni duyuyor musunuz hocam? … Zaten bu online eğitimde, "Hocam bir şey sorabilir miyim? Hocam sesim geliyor mu? Hocam…" Bunlarla zaten önemli bir vakit kaybı oluyor. Ben o yüzden öğrencilerime kızıyorum. "Kardeşim, bir şey sorabilir miyim?" diye sormayın, sorun direkt diyorum yani. Onunla uğraştırmayın bizi. Ama bu sefer de öğrenci haklı olarak çekiniyor: Ya benle aynı zamanda birisi başlarsa bir şeye, konuşmaya."

5.4.2. Araçlar

Araç yetersizliği (Mikrofon/Kamera vb. çalışmaması): Katılımcıların ifadelerine bakıldığında çevrim içi derslere katılım göstermek için gerekli araçların bulunmaması veya çalışmaması gibi durumların öğrenci katılımının önünde engel teşkil ettiği görülmektedir. Moleküler Biyoteknoloji Bölümü Araştırma Görevlisi Ayşegül çevrim içi dersler esnasında konuya dair deneyimlerini şöyle paylaşmıştır:

> "Teknolojik sıkıntıları da olabiliyor. Mesela; o an mikrofonu çalışmıyor, bilmem nesi olmuyor falan. Veya şey diyorlar: Hocam tam dinliyoruz ama kamera donuyor, ses tıtıtı oluyor. Acaba o an ne kadar verimli yakaladı da soru sorabilmesi için, akışkan bir ders oldu mu? Ders akışı yüzde yüz müydü ki çocuk soruyu da gerçekleştirebilsin. Onları da bilmiyoruz."

Ekonomi Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. İrfan da aynı konu hakkında yaşadıklarını *"Sürekli birinin mikrofonu çalışmıyor, öbürünün bir şeyi eksik oluyor. ... Yani çok bölünmeler oluyor. Çok ders dışı, lüzumsuz teknik sıkıntılarla uğraşmak zorunda kalıyoruz."* diyerek dile getirmiştir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Fenomenolojik desen ile yürütülen bu araştırmada; *Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının sağlanmasında, öğretim elemanlarının ve lisans öğrencilerinin deneyimlerinin neler olduğu* sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda lisans eğitiminde Covid-19 pandemi dönemi çevrim içi derslere yönelik öğrenci katılımının sağlanmasında birçok faktörün rol oynadığı görülmüştür. Bu durum, öğrenci katılımının çok boyutlu olması ve öğrenme-öğretim süreçlerinde önemli bir yere sahip olması ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenci katılımının sağlanmasında rol oynayan faktörler araştırma kapsamında detaylı olarak incelenmiştir. Öğretim elemanları ve lisans öğrencilerinin deneyimlerine dayandırılan araştırma soruları çerçevesinde; *Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının nasıl sağlandığı* şu şekilde özetlenmiştir:

Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımı; *öğrenen-öğreten-öğrenme ortamı ile ilgili durumlar, ölçme ve değerlendirme ile ilgili durumlar, öğretim süreci ile ilgili durumlar ve teknik durumlara* bağlı olarak sağlanmaktadır. Araştırma bulgularını çerçeveleyen bu betimlemeden hareketle, Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımına etki eden faktörler sırasıyla ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, çevrim içi dersler esnasında öğretim elemanlarının coşku ve heyecanlarının eksik olması; monoton bir ses tonu ile anlatımda bulunması; teknoloji okuryazarlığının yeterli düzeyde olmaması; genel pedagojik bilgi ile teknolojik pedagojik bilgi konusundaki yetersizliği ve ders tasarımının çevrim içi ortama uygun şekilde dönüştürülememesi öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Çevrim içi dersler

esnasında öğretim elemanlarının kamerasını açması, yeterli alan bilgisine sahip olması, öğrenciye değerli olduğunu hissettirmesi, öğrenen görüşünü dikkate alması ve öğrencilerle çevrim içi platformlar aracılığıyla iletişimi sürdürmesi ise öğrenci katılımını destekleyen faktörler arasında bulunmaktadır.

Araştırma sonuçları kapsamında; öğrenciler arasında iletişimin azalması, yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin eğitim dili konusunda yetersiz kalması, öğrencilerin içsel motivasyonundaki eksiklik, ders esnasında kameralarının kapalı olmasından ötürü öğretim elemanlarının öğrencilerin sözel olmayan mesajlarını alamaması ve sosyoekonomik dezavantajlı öğrencilerin öğrenme sürecini yürütme konusunda yeterli dijital araçlara ve internet bağlantısına sahip olmaması öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin, öğrenme sürecinde birbirlerini destekleyerek iş birliği sağlamaları ve öğretim elemanlarının kullandıkları motive etme yöntemleri ise öğrenci katılımını olumlu yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre Covid-19 dönemi çevrim içi uzaktan eğitim sürecinde sanal öğrenme ortamında; öğrenci grubunun kalabalık olması, öğrencilerin içinde bulunduğu fiziksel ortamın dikkat dağıtıcı olması ve öğrenmeyi destekleyici mahiyette olmaması, öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmak zorunda olması, öğrencilerin günlük fiziksel hareketinin azalması, öz-düzenleme yetersizliği, öğrencilerin sosyal anlamda yalıtılmış hissetmeleri ve öğrenme sürecinde uyaran çeşitliliğinin yetersiz olması öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir.

Araştırma sonuçları Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi dersler esnasında soru-cevap yöntemi aracılığıyla öğrencilere sözel sorular yöneltmenin ve kısa sınavlar vasıtasıyla biçimlendirici değerlendirmede bulunmanın öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ölçme-değerlendirme aracı olarak öğrencilere ders süreci boyunca verilen ödevlerin aşırı olması ise öğrencilerin bilişsel yüklerinin artmasına, öğrenme motivasyonlarının azalmasına ve dolayısıyla öğrenci katılımının olumsuz etkilenmesine yol açan faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca, Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitimde çevrim içi ders süreci sonunda kopyayı önleyici stratejiler izlenerek yapılan sınavların öğrenci katılımı konusunda olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğrenciye dönüt sağlanmasının, canlı derslerde öğrencinin aktif katılım göstermesi için teşvik edilmesinin ve öğrencinin hedeften haberdar edilmesinin öğrenci katılımı üzerinde olumlu etkisi olduğu yönündedir. Öğrenme sürecinde disiplinin doğasına uygun uygulama yapılamamasının ise öğrenci katılımını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları kapsamında, çevrim içi dersler esnasında görsel-işitsel materyallerin kullanılması ve Web 2.0 araçları aracılığıyla etkileşimin sağlanmasının öğrenci katılımını desteklediği görülmüştür. Çevrim içi dersler esnasında öğretim yöntemi çeşitliliğine gidilmeyerek düz anlatım yönteminin aşırı kullanılması ise öğrenci katılımını olumsuz etkilemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, çevrim içi canlı dersler esnasında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının internet bağlantı hızlarının birbirinden farklı olması sebebiyle seslerin geç gitmesi/birbirine karışması ve zaman zaman yaşanan bağlantı kesintileri öğrenci katılımını olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Çevrim içi derslerde mikrofon/kamera gibi canlı etkileşimi sağlayan araçların ders esnasında hazır bulundurulmaması veya çalışmaması durumlarının ise öğrenci katılımını olumsuz etkilediği görülmektedir.

6.2. Tartışma

Bu bölümde sonuç kısmında özetlenen araştırma bulguları ilgili tema ve kategoriler doğrultusunda tartışılmaktadır.

Araştırma sonuçları, çevrim içi derslerde öğretim elemanlarının kameralarının açık olmasının öğrenme sürecinde görsel bir uyaran olarak işlev gördüğü yönündedir. Öğretim elemanlarının kameralarının kapalı olması halinde öğretenin jest ve mimiklerinin görülmesinin mümkün olmadığı, bu durumun ise öğrenci katılımını olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretim sürecinde öğretenlerin jest ve mimik kullanması önemli bir konu olarak vurgulanmaktadır (Çalışkan, Yeşil, 2005; Öztürk, 1999; Zeki, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin, öğretim elamanlarının tepkilerini görsel olarak algılayamamasının öğrenci katılımını olumsuz yönde etkilemesi muhtemel bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Martin, Parker ve Deale (2012) çalışmalarında öğretim elemanlarının görüntüsünün yer aldığı çevrim içi derslerde,

öğrencilerin içerik ile etkileşiminin desteklendiğine ve bu doğrultuda öğrenci katılımının olumlu etkilendiğine dair mevcut araştırma sonuçları ile örtüşen benzer sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada çevrim içi derslerde öğretim elemanlarının kamerasının açık olmaması durumunda, öğrencilerin öğretim elemanlarının varlığını hissedemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından tanımlanan *sosyal bulunuşluk* bağlamında, öğretim elemanlarının gerçek kimseler olarak algılanamaması şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının çevrim içi dersler esnasında coşku ve heyecan göstermemesinin öğrenci katılımını olumsuz etkilediği yönündedir. Bu sonuçlar, literatürde yer alan farklı çalışmaların sonuçları tarafından da desteklenmektedir (Bryson, Hand, 2007; Zhang, 2014). Zhang (2014) çalışmasında öğretim elemanlarının sahip oldukları heyecan ve coşkunun; öğrenci katılımının bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutlarda öngörücüsü olduğunu belirtmiştir. Bryson ve Hand (2007) ise öğrencilerle gerçekleştirdikleri odak grup görüşmeleri nihayetinde öğretim elemanının derslerdeki coşkusunun öğrenci katılımı için bir önkoşul olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan ve Yeşil (2005) öğretenlerin sahip olması gereken imajın canlı ve dinamik olması gerektiğine değinmektedir. Konuya Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim süreci çerçevesinde bakıldığında, öğretim elemanlarının daha önce deneyimlemedikleri ve gerekli hazırlıkları gerçekleştiremedikleri bir süreci yürütmek durumunda kalmalarının dikkate alınması gündeme gelmektedir. Öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukların, sahip oldukları coşku ve dinamizmin düşmesinde etkili olduğu düşünülebilir. Bunun neticesinde ise öğrenci katılımı üzerinde olumsuz bir etkinin oluştuğu ifade edilebilir.

Mevcut araştırma sonuçları; öğretim elemanlarının çevrim içi dersler esnasında monoton ses tonu ile ders sunumunda bulunmasının öğrencilerin dikkat, ilgi ve motivasyonunun azalmasına ve dolayısıyla katılımlarının olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet verdiği yönündedir. Literatürde bu doğrultuda öğretenlerin ders esnasında anlatılan konuya göre seslerini farklı tonlarda inişli çıkışlı olarak kullanmasının gereği vurgulanmaktadır (Bozan, Ekinci, 2020; Öztürk, 1999). Ses tonundaki iniş ve çıkışlar aracılığıyla önemli noktaların vurgulanmaması öğrenenlerde duyusal uyumun oluşmasına ve dikkatlerinin farklı uyaranlara kaymasına yol açmaktadır (Öztürk, 1999). Bu bağlamda monoton bir ses tonu ile

yürütülen çevrim içi derslerin öğrenci katılımını olumsuz etkilemesi beklenen bir sonuçtur. Zira çevrim içi dersler esnasında öğrencinin bulunduğu fiziksel ortamdaki farklı uyaranların etkisi devreye girmektedir (Dennis, 2021). Bu bağlamda öğrencinin, öğretenin ses tonunun monoton olmasına bağlı olarak fiziksel ortamdaki uyaranlara dikkatinin kayması muhtemel görünmektedir.

Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının yaş ve yoğunluk gibi sebeplerden ötürü teknoloji kullanımı konusunda yetersiz kalmalarının öğrenci katılımı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Acil uzaktan eğitim çerçevesinde içerik ve iletişim platformları oluşturma konusunda dijital okuryazarlığı yüksek olan öğretmenler, öğrencilere daha etkili bir şekilde ulaşabilmektedir (Bozkurt, 2020). Literatür kapsamında öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık konusunda yaşadıkları yetersizliğin öğrenci katılımı üzerindeki doğrudan etkisine değinen çalışmalara rastlanamamıştır. Ancak Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde, dijital okuryazarlığın yetersiz olmasına bağlı olarak çevrim içi derslerde zorluklarla karşılaşıldığı yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Gares, Kariuki, Rempel, 2020; Kayaduman, Battal, 2021). Bu bağlamda, sanal öğrenme ortamında öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde yaşanan kısıtlılık ve aksamaların öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının genel pedagojik bilgi ile teknolojik pedagojik bilgi konusundaki eksikliklerinin öğrenci katılımını sağlama konusunda olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar çevrim içi uzaktan eğitimde öğrenci katılımının sağlanması için pedagoji temelli bir program hazırlanması gereği (Salazar, 2010) ile de örtüşmektedir. Eğitimde yeni bir teknoloji gündeme geldiğinde, öğretenin sahip olduğu teknoloji anlayışının ötesinde her üç alandaki (teknoloji, pedagoji ve içerik) anlayışının da yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Mishra, Koehler, 2006). Bu durum Covid-19 pandemisi ile eğitimde yaşanan dönüşüm bağlamında ele alındığında ise çok daha büyük önem arz etmektedir. Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu (2011) tarafından Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının çevrim içi öğretim konusundaki durumunun incelendiği çalışmada, öğretim elemanlarının pedagojik ve teknik desteğe gereksinim duydukları vurgulanmaktadır. Mevcut araştırma sonuçlarının da bu yönde bir gereksinimi doğrular mahiyette olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının alan bilgisi konusunda yeterli olmasının öğrenci katılımını sağlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğu yönündedir. Literatürde, öğretenin alan bilgisi ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara rastlanamamıştır. Ancak Gningue, Peach ve Schroder (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretim elemanlarının alan bilgileri ile öğrenci katılımını sağlama konusundaki öğrenci-merkezli pedagojik uygulamaları arasında küçük bir ilişki olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Diğer taraftan; öğretim elemanlarının alan bilgileri arasındaki farkın ötesinde, öğrenci-merkezli pedagojik uygulamalarda bulunmalarının öğrencilerin çok daha yüksek katılım göstermelerini sağladığı bulgulanmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmada elde edilen alan bilgisinin öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği bulgusunun, ilgili öğretim elemanlarının pedagojik uygulamaları dahilinde incelenmesinin daha isabetli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; Covid-19 pandemisi ile yükseköğretimde acil ve hazırlıksız bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi neticesinde öğretim elemanları, çevrim içi ders tasarımı için yeterli hazırlık ve donanıma sahip olmaksızın dersleri yürütmek durumunda kalmıştır. Öğretim elemanlarının bu bağlamda yetersiz kalmasının, öğretim sürecinde öğrenci katılımını sağlayıcı uygulamaların gerçekleştirilmesi konusunda eksiklikler yaşanmasına yol açtığı düşünülmektedir. Zira acil uzaktan eğitim kapsamında yürütülen dersler ile planlanmış çevrim içi öğrenme deneyimleri arasında önemli farklılıklar bulunması beklenen bir durumdur (Bozkurt ve diğ., 2020; Hodges ve diğ., 2020). Bu çerçevede, çevrim içi ortamda öğretim elemanlarının sahip oldukları planlama ve tasarım rolü (Álvarez, Guasch, Espasa, 2009) ile öğretimsel bulunuşluğun (Garrison, Anderson, Archer, 2000) yetersiz kaldığı; dolayısıyla öğrenci-merkezli ve katılımı destekleyen tasarımların söz konusu olamadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının öğrencilere değer verdiklerini hissettirmesinin ve öğrencilerin görüşlerini dikkate almasının öğrenci katılımını desteklediğini göstermektedir. Katılımın duygusal boyutunun öğrencinin öğrenme sürecine yönelik verdiği duygusal tepkiler olduğu (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Reeve, 2012) göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin olumlu duygular geliştirmesinin katılımı desteklemesi beklenen bir sonuçtur. Toufaily, Zalan ve Lee (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarının mevcut araştırmada bu

bağlamda elde edilen bulguları destekler mahiyette olduğu söylenebilir. Buna göre; öğretim elemanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi ve etkileşim için hazır olduğunu hissttirmesi çevrim içi eğitimde öğrencilerin büyük önem atfettiği konulardandır. Uzaktan eğitimde en etkili etkileşim türü olarak belirtilen öğrenen-öğreten etkileşiminin (Jaggars, Xu, 2016; Martin, Bolliger, 2018) sağlanmasında, öğrencilerin kendilerine öğretim elemanı tarafından değer verildiğini hissetmesinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde ortaya konulan öğretim sürecinde öğrenci fikirlerinin dikkate alınmasının, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bir dereceye kadar söz sahibi olmalarına imkan verdiğinin de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenenlerin ihtiyaçlarının ve görüşlerinin dikkate alınması temelinde öğrenci merkezli bir anlayış barındırmaktadır. Dolayısıyla çevrim içi ortamda öğrenenlerin öğretim sürecinde kontrol sahibi olmaları bireyselleştirilmiş bir öğrenme sürecinin oluşmasına imkan sunmaktadır (Hung ve diğ., 2010). Bu doğrultuda çevrim içi derslerin tasarımında öğrencilerin tercihlerinin dikkate alınması önerilmektedir (Banna ve diğ., 2015).

Mevcut araştırmada katılımcı ifadelerinin birçoğunda öğretim elemanlarının e-posta ve WhatsaApp başta olmak üzere farklı dijital kanallar aracılığıyla öğrenciler ile iletişimi sürdürdükleri görülmekdir. Bu durumun öğrencilerin çevrim içi derslere yönelik bağlılıklarını ve dolayısıyla katılımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde Gares, Kariuki ve Rempel (2020) Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının, öğrencilerle farklı dijital kanallar aracılığıyla iletişimi sürdürmelerinin öğrenci katılımını artırdığını öne sürmektedir. Seçkin, Alev ve Doğan (2020) ise Covid-19 pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin eğitime yönelik algıları konusunda gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanları ile iletişimi sürdürme konusunda yaşadıkları aksaklıkların öğrenme süreci üzerinde olumsuz etki yarattığı bulgusuna ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmaların bu bağlamda mevcut araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada öğrencilerin birçoğunun çevrim içi platformlar aracılığıyla derslere yönelik birbirlerini destekleme yönünde iş birliği kurduğu görülmektedir. Öğrencilerin birbirini bu bağlamda desteklemesi öğrenen-öğrenen etkileşimini (Moore, 1989) artırmakta, bilişsel bulunuşluğu desteklemekte (Garrison, Anderson, Archer, 2000) ve çevrim içi öğrenci katılımının işbirlikli boyutunu

(Redmond ve diğ., 2018) yansıtmaktadır. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenenler arasında iş birliğinin geliştiğine dair bulgular farklı çalışmalarda da yer almaktadır (Brown, Finn 2021; Pal, Paul, 2020). Mevcut araştırmada akranlar arasındaki iş birliğinin dersler bağlamında birbirlerini destekleme yönünde olduğu görülmektedir. Sosyal anlamda öğrenciler arasındaki iletişimin ise yüz yüze ortamdaki iletişime göre azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Baber (2021) çalışmasında Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğrenenlerin birbirini öğrenme odaklı destekledikleri bir etkileşim içerisine girmekle beraber sosyal bulunuşluğun azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında yabancı dilde eğitimin, öğrenci katılımının sağlanmasında karşılaşılan bir güçlük olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Sarıkaya (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da rastlanmaktadır. Çalışmada İngilizce tıp eğitimi alan öğrencilerin dersleri takip etmekte yetersiz kaldıkları ve öğretim elemanlarının yabancı dilde öğretim yapmalarının öğrenci katılımını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretimde İngilizce iktisat öğretimi konusunda gerçekleştirilen bir çalışmada ise alana yönelik İngilizce eğitimi alınmamış olmasının dersleri anlamayı zorlaştırdığı bulgusu yer almaktadır (Erkal, Baloğlu, 1998). Bu durumun özellikle bilişsel ve duygusal katılımın gerçekleşmesinin önünde bir engel olduğu düşünülebilir. Mevcut araştırma sonuçları çevrimiçi dersler bağlamında ele alınmaktadır. Bu çerçevede sözel olmayan mesajların yeterli olarak alınamamasının, yabancı dilde eğitim konusunda yaşanan zorluklarla beraber öğrenci katılımının sağlanmasını daha da zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının bir kısmı öğrenci katılımını sağlamak için devam zorunluluğu getirerek öğrenciyi derse katılım konusunda motive etme çabasına girmiştir. Uzaktan eğitimde çevrim içi dersleri takip etmek akademik başarıyı olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ancak bu durumun senkron veya asenkron olarak gerçekleşmesi arasında bir farklılık olmadığı belirtilmektedir (Nieuwoudt, 2020). Çevrim içi eğitimin dayandığı kuramsal temeller açısından ve uygulamada öğrenciye sağladığı esneklik çerçevesinden bakıldığında, öğrencilerin öz-yönelimli olarak dersleri takip etmesinin beklendiği söylenebilir. Akdemir ve Kılıç (2020) Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan öğretim sürecinde, öğrencilerin bilinçli davranış gösterme ve sorumluluklarını yerine getirme gibi öz-yönelim

bağlamındaki konularda olumsuz tutum sergilediklerini bulgulamıştır. Kılınç (2021) çalışmasında acil uzaktan eğitimde, öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonlarını sağlayabilmeleri için dersleri düzenli takip etmeleri ve aktif katılım göstermeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının öğretim sürecini ilgi çekici kılmaları ve öğrenci ile güçlü bir iletişim kurmaları önerilmektedir. Mevcut araştırmada, katılımcı öğretim elemanlarının dıştan motive edici bir strateji izlemelerinin özellikle davranışsal katılımı artırma yönünde olduğu ancak diğer boyutlar açısından nasıl bir etkisi olduğunun daha detaylı incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin ifadeleri acil uzaktan eğitim sürecinde içsel motivasyonlarında azalma olduğu yönündedir. Bu sonuçlar Seçkin, Alev ve Doğan (2020) tarafından, lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine yönelik algıları ile ilgili gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Motivasyon ve katılım ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Gedera, Williams, Wright, 2015; Reeve, 2012), öğrenci motivasyonundaki azalmanın öğrenci katılımını olumsuz yönde etkilemesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Çevrim içi canlı dersler esnasında öğrencilerin kameralarını kapattıkları durumlarda dersi dinlediklerine dair sözlü veya yazılı herhangi bir geri bildirimde bulunmamaları; öğrenci katılımının sağlanmasında önemli rolü olan öğreten-öğrenen etkileşiminin (Moore, 1989) ve öğrecilerin öğretim elamanlarınca gerçek kimseler olarak algılamasının (Garrison, Anderson, Archer, 2000) önünde bir engel teşkil etmiştir. Ayrıca öğrencilerin kameralarının açık olduğu durumlarda da -sözel olmayan ifadelerin bedensel bir bütün olarak algılanamamasına bağlı olarak- öğrenen-öğreten etkileşiminde kısıtlılık yaşandığı ve bunun öğrenci katılımı üzerinde bir kıstlılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zira iletişimde karşıdan verilen mesaj bedensel bütünlük içerisinde algılanmakta ve anlaşılmaktadır. Video konferanslar vasıtasıyla ise sözsüz olarak verilen bu mesajların pek çoğu elimine edilmektedir (Wiederhold, 2020). Bu durum öğrenciler ile öğretim elemanları arasında gerçekleşen geri bildirim mekanizmasının da daha kısıtlı bir çerçevede gerçekleşmesine neden olmaktadır. Müller ve diğ. (2021) çalışmalarında mevcut araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar elde etmiştir. Buna göre, öğrencilerin kameralarının kapalı olmasından ötürü öğretenlerin öğrencilerin tepkilerine göre geri

bildirim sunamadıkları; dolayısıyla öğrenci katılımının güçleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde; sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin yetersiz internet bağlantısı, kaynaklar ve öğrenme süreci için gerekli dijital araçlarının bulunmamasına bağlı yaşadıkları dijital bölünmenin (Bozkurt ve diğ., 2020; Day ve diğ., 2021; Lai, Widmar, 2021) öğrenci katılımının sağlanması konusunda engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Goin, Kono ve Taylor (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile de uyum içerisindedir. Benzer sonuçlara Ekici ve Ekici (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da rastlanmaktadır. Bahsedilen çalışmada internet bağlantısı ve dijital kaynaklar konusunda yetersizlik yaşayan öğrencilerin bilişsel ve duygusal boyutta daha düşük katılım sergiledikleri görülmüştür.

Araştırma sonuçları çevrim içi derslerde bulunan öğrenci sayısının fazla olmasından ötürü iletişimin ve etkileşimin azalmasına/kurulamamasına bağlı olarak öğrenci katılımının olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuçların, öğrenci katılımının sağlanması için öğrenen grubununun küçük olmasını tavsiye eden çalışmalar (Ahlfeldt, Mehta, Sellnow, 2005; Palloff, Pratt, 2013) ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada sanal öğrenme ortamında, öğrenenin bulunduğu fiziksel ortamın şartlarına bağlı olarak öğrenci katılımının etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin içerisinde bulunduğu fiziksel ortamın öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemesi, öğretim elemanlarının öğrencilerin derse katılım gösterme yönünde gösterdikleri motivasyon ve çabanın önünde engel teşkil etmiştir. Bu çerçevede Dennis (2021) acil uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının kontrolü dışında kalan çevresel faktörlerin öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Aguilera-Hermida (2020) ise çalışmasında lisans öğrencilerinin ev ortamında bulunmalarının çevrim içi derslere yönelik odakalanma konusunda ciddi bir zorluk oluşturduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamında acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olan durumlardan biri de sanal öğrenme ortamında öğrencilerin uzun süreli ekran başında kalma zorunluluğudur. Benzer sonuçlara Aguilera-Hermida (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da

rastlanmaktadır. Bu çalışmada, lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde uzun süreli ekran başında kalmalarına bağlı olarak yorgunluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma kapsamında, birçok üniversitenin acil uzaktan eğitimde uyguladığı öğretim programının fiziksel ortamda uygulanan program ile oldukça benzer olduğu söylenebilir. Bu bağlamda fiziksel ortamda gerçekleştirilen derslerin olduğu gibi çevrim içi ortama aktarılması söz konusudur. Netice olarak, öğrencilerin çevrim içi canlı dersleri takip etmek ve ders sorumluluklarını yerine getirmek için uzun süreli ekran karşısında bulunma durumu ortaya çıkmıştır. Bozkurt (2020) acil uzaktan eğitimde fiziksel ortamda yürütülen derslerin gerekli değişiklikler yapılmadan olduğu gibi çevrim içi derslere dönüştürülmesinin hatalı bir uygulama olduğuna değinmektedir. Bu çerçevede acil uzaktan eğitimde eksik kaldığı belirtilen, ancak normal şartlar altında çevrim içi öğrenme ortamlarında dikkatli bir şekilde gerçekleştirilen planlama ve tasarımların öğretimin kalitesi üzerindeki etkisi gündeme gelmektedir (Hodges ve diğ., 2020). Planlama ve tasarım konusundaki eksikliklerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz etki öğrenci katılımı üzerine olumsuz bir şekilde yansımıştır.

Araştırma sonuçlarına göre uzun süreli ekran başında kalma durumu öğrencilerin günlük fiziksel hareketlerinin de kısıtlanmasına sebebiyet vermiştir. Bu sonuç López-Valenciano ve diğ. (2020) tarafından gerçekleştirilen üniversite öğrencilerinin pandemi öncesi ve sonrası fiziksel hareket etme durumlarının değerlendirildiği meta-analiz çalışması ile paralellik göstermektedir. Mevcut araştırma sonuçları, öğrencilerin zihinsel olarak yaşadıkları yoğunluğu fiziksel hareket ile hafifleterek dengeleyemediği için derslere yönelik davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım göstermekte zorlandıkları yönündedir. Benzer şekilde; Gares, Kariuki ve Rempel (2020) pandemi sürecinde uzun süreli çevrim içi ortamda odaklanmaya çalışma durumunun, hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için zihinsel ve fiziksel olarak zahmetli olduğunu belirtmektedir. Literatürde zoom yorgunluğu olarak nitelendirilen bilgisayar tabanlı iletişim platformlarının uzun süreli kullanımı (Nadler, 2020) öğrenme süreci üzerinde olumsuz bir etki oluşturmuştur (Bozkurt, 2020). Mevcut araştırmada katılımcı öğretim elemanlarından bir kısmı çevrim içi canlı derslerin uzun sürmesine bağlı olarak öğrenenlerin ilgisinin azaldığını ve dikkatlerinin dağıldığını belirtmişlerdir. Bu sebeple ders sürelerini daha kısa tuttuklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu yöndeki uygulamalarının

öğrenci katılımını özellikle duygusal ve bilişsel boyutta desteklediği düşünülmektedir. Bu durum çevrim içi derslerde öğrenci katılımının sağlanmasında 60 dakikayı aşılmaması gereği ile örtüşmektedir (Dennis, 2021).

Araştırma sonuçları öğrencilerin öz-düzenleme yetersizliği nedeniyle sabah saatlerindeki çevrim içi canlı derslere katılım gösteremedikleri yönündedir. Benzer sonuçlar Erdem ve Arı (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da vurgulanmıştır. Öğrencilerin sabah saatlerinde ders için hazır bulunamaması, gerekli öz-denetim ve öz-yönelim gösteremediklerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Akdemir, Kılıç, 2020). Konuya yönelik Bozkurt (2020); öğrencilerin öz-yönelim ve öz-yönetim becerilerindeki eksikliğin, uzaktan eğitim sürecinde sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sıkıntı oluşturduğuna değinmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, sanal öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmeleri sonucu öğrenci katılımının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Acil uzaktan eğitim sürecinde, sosyal yalıtılmışlık hissinin öğrenme sürecindeki olumsuz etkisi farklı çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Hill, Fitzgerald, 2020; Serçemeli, Kurnaz, 2020). Trinidad (2021) Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını etkileyen faktörler bağlamında sosyal yalıtılmışlığın dikkate alınması gereken bir konu olduğuna değinmektedir. Konuya yönelik Conrad ve Donaldson (2004) çevrim içi derslerde, etkileşim olmaksızın bilgi aktarımına odaklanmanın öğrencilerin yalıtılmış hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında öğrenciler ve öğretim elamanları arasındaki etkileşimin sınırlı olması ön plana çıkan konular arasındadır. Öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki etkileşimin sınırlı olmasının ise öğrenci katılımını olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir. Uzaktan eğitimde, öğrenen ve öğreten arasındaki etkileşimin sağlanmasının önemi birçok çalışma bağlamında vurgulanmaktadır (Bernard ve diğ., 2009; Chickering, Ehrmann, 1996; Conrad, Donaldson, 2004; Çakıroğlu, 2014; Dixson, 2015; Garrison, Anderson, Archer, 2000; Gedera, Williams, Wright, 2015; Kennedy, 2020; Lear, Ansorge, Steckelberg, 2010; Martin, Bolliger, 2018; Moore, 1989; Palloff, Pratt, 2013; Redmond ve diğ., 2018; Salazar, 2010). Mevcut araştırmada öğretim elemanlarının çevrim içi canlı dersler esnasında öğrencilerin görsel/işitsel tepkilerini alamamalarının, öğretim elemanlarının öğrenci katılımını sağlamaya yönelik motivasyon ve çabalarını olumsuz etkilediği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu durumun Araştırma Topluluğu Modeli bağlamında, öğrencilerin gerçek kimseler olarak algılanamamasına ve sosyal bulunuşluğun (Garrison, Anderson, Archer, 2000) önemli ölçüde gerçekleşememesine yol açtığı düşünülmektedir. Literatürde Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenen-öğreten etkileşiminin öğrenci katılımını desteklediği yönünde mevcut araştırma ile paralellik gösteren çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Abou-Khalil ve diğ, 2021; Müller ve diğ., 2021).

Araştırma sonuçları çevrim içi ortamda gerçekleştirilen program dışı faaliyetlerin öğrenen-öğreten etkileşimini artırarak öğrenci katılımını desteklediği yönündedir. Benzer sonuçlara Pillai ve diğ. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da rastlanmaktadır. Bahsi geçen çalışmada, Covid-19 pandemi döneminde tıp fakültesi öğrencileriyle yürütülen program dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal bağlarını ve deneyimlerini artırarak bu bağlamda katılımı desteklediği bildirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, çevrim içi derslerde soru-cevap yönteminden faydalanılması öğrenci katılımını olumlu yönde etkilemiştir. Çakıroğlu (2014) çalışmasında, sanal ortamda öğrencilerin öğretim elemanına senkron olarak soru sorabilmesinin öğrenciler tarafından memnun edici olarak değerlendirildiğini bildirmektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde soru-cevap yöntemi ile öğrenci katılımının artırılması konusunda mevcut araştırma sonuçları ile örtüşen sonuçların, farklı çalışmalar kapsamında da yer aldığı görülmektedir (Abou-Khalil ve diğ., 2021; Chen, Kaczmarek, Ohyama, 2020).

Araştırmada öğrencilerin aşırı ödevlendirmeye bağlı olarak zorlandıkları ve strese girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde aşırı ödevlendirme sonucu öğrencilerin zorlanması veya strese girme durumları farklı çalışmalar kapsamında da yer almaktadır (Alqurshi, 2020; Abdelrahim, 2021; Baloch ve diğ., 2021; Niemi, Kousa, 2020; Saroinsong ve diğ., 2020; Serçemeli, Kurnaz, 2020; Siswati, Astiena, Savitri, 2020; Wallace ve diğ., 2021). Araştırma bulguları doğrultusunda aşırı ödevlendirmenin öğrencilerin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutta katılım göstermelerinin önünde engel teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, acil uzaktan eğitim çerçevesinde uzaktan eğitim için gerekli tasarım ve planlama eksikliğinin (Bozkurt, 2020; Hodges ve diğ., 2020) bir yansıması olarak değerlendirilmiştir.

Mevcut araştırmada yer alan katılımcı öğrenci ve öğretim elemanlarından bir kısmı çevrim içi derslerde gerçekleştirilen kısa sınavların öğrenci katılımını sağlamada olumlu bir etkisi bulunduğunu beyan etmişlerdir. Bu sonuçlar literatürde yer alan farklı çalışma sonuçları ile örtüşmektedir (Akkuş, Özhan, Çakır, 2021; Banna ve diğ., 2015; Kardaş, Güvenir, 2020; Khan ve diğ., 2021; Portela, 2020; Raes ve diğ., 2020). Öğrencilerin öğrenme sürecinde kısa sınavlar aracılığıyla değerlendirilmeleri öğrencileri derste aktif hale getirmenin yanı sıra, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının eksik noktaları ve ihtiyaçları belirlemesini sağlamaktadır. McPherson (2021) Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımı üzerine gerçekleştirdiği çalışmada; ders esnasında gerçekleştirilen kısa anketlerin geri bildirim, fikir, tecrübe ve bilgi paylaşımı vasıtasıyla öğrencilerin dikkatini toplayan etkili bir katılım sağlama aracı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca biçimlendirici değerlendirmeler aracılığıyla düzenlenen öğretim sürecinin, öğrenci motivasyonu (Cauley, McMillan, 2010) ve katılımını (Cauley, McMillan 2010; Sorensen, 2013) artırması mevcut araştırmadan elde edilen sonuçları destekler mahiyettedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı ders süreci başlangıcında, kameraların açık bulunduğu ve kopyayı önlemeye karşı çeşitli tedbirlerin alındığı dönem sonu sınavlarının kendilerine bildirilmesinin derse yönelik motivasyon ve katılımlarını artırdığını bildirmişlerdir. Benzer sonuçlara Karaman (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da rastlanmaktadır. Bahsi geçen çalışmada çevrim içi sınavların, öğrencilerin öğrenmeye yönelik çalışmalarda bulunmasını sağladığı ve bu bağlamda akran iş birliğinin desteklenerek öğrenci katılımının olumlu yönde etkilendiği bildirilmektedir. Kaysi (2020) tarafından Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin değerlendirildiği çalışmada ise üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmede canlı sınavları dijital ödevlere oranla daha düşük oranda tercih ettikleri tespit edilmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bahsi geçen çalışmalar doğrultusunda; çevrim içi ders süreci sonunda yapılan sınavların, ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmasının farklı perspektiflerden detaylı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada yer alan katılımcılar çevrim içi eğitim sürecini acil uzaktan eğitim bağlamında deneyimlemişlerdir. Bu durum dikkate alındığında; öğrencilerin sonuca dayalı değerlendirme yöntemlerinin kendilerini dersleri dinleme ve katılma yönünde daha çok motive ettiğini belirtmesi,

bu yöntemlere alışkın olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Konu ile ilgili olarak Palloff ve Pratt (2013), çevrim içi ortamda gerçekleştirilen sınavların ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmasının uygun olmadığına değinmektedir. Zira çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenenlerin daha çok; öğrenmeye yönelik sorumluluklarını yerine getiren, öz-yönelim ve öz-denetim becerilerine sahip yetişkin kimseler olduğu ifade edilebilir (Bozkurt, 2020). Covid-19 pandemi dönemi ile zorunlu uzaktan eğitim sürecine dahil olan öğrencilerin ise çevrim içi öğrenme süreçlerinde idealize edilen öğrenen profilinden bu anlamda farklılaştığı düşünülebilir. Daniels, Goegan ve Parker (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mevcut araştırmada dönem sonu sınavlarının öğrenci katılımını desteklediği yönünde elde edilen sonuçlar ile örtüşen sonuçlara rastlanmaktadır. Daniels, Goegan ve Parker (2021) Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin başarı hedeflerindeki azalma sonucu öğrenci katılımının bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutları ile başarı algılarında azalma olduğunu; kopya algılarında ise yükselme olduğunu tespit etmiştir. Bu çerçevede; öğrencilerin kopya çekmenin mümkün olmadığı algısına sahip olduğu dönem sonu sınavlarının, öğrenci katılımını destekler mahiyette olması beklenebilir.

Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının çevrim içi derslerde öğrencilere dönüt sunmasının öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrenme sürecinde dönüt vermenin önemi literatürde yer alan farklı çalışmalarda vurgulanmaktadır (Chickering, Ehrmann, 1996; Chickering, Gamson, 1987; Conrad, Donaldson, 2004; Gedera, Williams, Wright, 2015; Moore, 1989; Palloff, Pratt, 2003; Salazar, 2010; Tümen, Akyildiz, 2020). Gares, Kariuki, ve Rempel'in (2020) acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını sağlamak için izledikleri stratejiler arasında dönüt vermeyi de sıralamaktadır. Mevcut araştırmada katılımcı ifadeleri doğrultusunda öğrenciye sunulan dönütün öğrenci katılımını özellikle sosyal, duygusal ve bilişsel boyutta desteklediği söylenebilir. Bununla beraber, çevrim içi derslerde öğrenciye yazılı dönüt sağlamanın öğretim elemanları açısından ciddi bir iş yükü oluşturduğu ve bu durumun sunulan dönütün niteliğini etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda Chetwynd ve Dobbyn (2011), uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının iş yükünün fazlalığına bağlı olarak öğrencilere nitelikli dönüt sağlamanın güçleştiğine işaret etmektedir.

Çevrim içi ortamda bazı disiplinlerin doğasına özgü uygulamaların gerçekleştirilememesi öğrenci katılımını özellikle bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta olumsuz olarak etkilemiştir. Bu bağlamda, fen ve doğa bilimleri kapsamındaki çevrim içi laboratuvar dersleri esnasında deneylerin bizzat öğrenci tarafından yapılamaması önemli bir eksiklik olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde; Gares, Kariuki ve Rempel (2020) çevrim içi uygulanan laboratuvar derslerinde, öğrencilerin öğrenim sürecine aktif dahil edilememesine bağlı olarak öğrenci katılımını sağlamanın güç olduğuna değinmiştir. Hsu ve Rowland-Goldsmith (2021) acil uzaktan eğitime geçişte ele aldıkları çevrim içi moleküler biyoloji dersinde, öğrencilerin deneyleri bizzat uygulayamamasını öğrenmeye yönelik en büyük engel olarak algıladıklarını ve ders sürecinde etkileşime imkan sunan etkin öğrenme tekniklerinin uygulanmasına rağmen öğrenci katılımında düşüş yaşandığını belirtmiştir. Özer ve Turan (2021) da öğretmen adaylarının uzaktan eğitim konusundaki görüşlerini incelediği çalışmasında laboratuvar ve staj gibi derslerin uzaktan verilmesinin uygun bulunmadığı doğrultusunda sonuçlar elde etmiştir. Termini ve Traver (2020) ise sanal etkileşimlerin işbirlikli araştırma sürecini desteklediğini fakat fiziksel laboratuvarların yerini tutamadığını belirtmiştir.

Araştırma sonuçları, çevrim içi derslerde öğretim elemanlarının öğrencilerin fikirlerini bildirmesi yönünde motive etme ve etkileşimi artırma çabalarının öğrenci katılımı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade etmesinin teşvik edilmesi, destekleyici öğretmen davranışı olarak ele alınabilir. Destekleyici öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonunu ve katılımını olumlu yönde etkilediği bildirilmektedir (Reeve, 2012; Skinner, Belmont, 1993). Etkileşimin öneminin vurgulandığı çevrim içi öğrenme sürecinde, öğrencilerin duygu ve fikirlerini beyan ederek tartışmalara katılması yönünde stratejiler uygulanması önerilmektedir (Conrad, Donaldson, 2004; Palloff, Pratt, 2013).

Araştırma sonuçları, çevrim içi canlı dersler esnasında öğretim elemanlarının öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekecek yöntemler kullanmasının öğrenci katılımını artırdığı yönündedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının ders esnasında öğrencilere soru yöneltmesi, ses tonlarında meydana gelen değişiklikler, ilgici çekici örnek ve uyaran kullanma gibi yöntemlerin öğrenciyi derse dahil ettiği tespit edilmiştir. Ders esnasında öğretenin; uyaranları etkili bir şekilde kullanması, jest ve mimikler

aracılığıyla hareketli bir görüntü sunması, öğrenenlere sorular yöneltmesi, önemli noktaları vurgulayarak ses tonunda iniş ve çıkış göstermesi önerilmektedir (Öztürk, 1999). Öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekerek öğrenme sürecine dahil edilmesi, bir anlamda öğretimsel bulunuşluğun sağlanması (Garrison, Anderson, Archer, 2000) olarak da değerlendirilebilir.

Mevcut araştırma kapsamında, çevrim içi derslerde öğrencilerin dersin hedeflerine yönelik bilgilendirilmesinin öğrenci katılımını sağlayıcı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme sürecinde öğrenenin hedeften haberdar edilmesi, dikkatini önemli noktalara yöneltmesinin yanında hedeflenen davranışları kazanmasında da etkili olmaktadır (Öztürk, 1999). Katılımcı ifadelerinden hareketle hedefe yönelik sahip olunan bilgilerin gerçek hayatla ilişkilendirilerek anlamlandırıldığı görülmektedir. Bu durumun ise özellikle duygusal ve bilişsel katılımı sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre çevrim içi derslerde kullanılan öğretim materyallerinin görsel ve işitsel ögelerle desteklenmesinin öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğretim esnasında kullanılan dışsal uyaranın, uyaranın özelliğine göre öğrencilerin optimum düzeyde algılamasını sağlayacak şekilde tercih edilmesi öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırmasına yardımcı olmaktadır (Öztürk, 1999). Bu doğrultuda tercih edilen öğretim materyali kullanımının öğrenen-içerik etkileşimini destekleyerek öğrenci katılımını artırdığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları çevrim içi canlı dersler esnasında etkileşimi artırmaya yönelik kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrenci katılımını olumlu etkilediği yönündedir. Dennis (2021) teknoloji vasıtası ile etkileşime yönelik iletişim platformu oluşturulmasının öğrenci katılımını artırdığını ifade etmektedir. Kardeş (2020) öğretim sürecine öğrencilerin dahil edilmesinin öğrenci motivasyonunu artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda öğrenciler arası etkileşim ve iş birliğini sağlayan senkron dijital araçların kullanılarak öğrenci katılımının artırılabileceğine değinmektedir. Başal ve Eryılmaz (2020) ise Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmada Web 2.0 araçlarının derse entegre edilmesinin öğrenci katılımını artırdığı yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Mevcut araştırmadan elde edilen Web 2.0 araçlarının etkileşim amaçlı kullanımının öğrenci katılımını artırması yönündeki sonuçlar, bahsi geçen araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çevrim içi dersler esnasında öğretim yöntemi çeşitliliğine gitmeden yalnızca düz anlatım yönteminin kullanılması öğrenci katılımı üzerinde olumsuz bir etki oluşturmuştur. Szeto (2015) öğrenme çıktılarına erişmede öğretimsel bulunuşluğun, sosyal ve bilişsel bulunuşluğa göre daha önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun, çevrim içi derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenci katılımı ile olan ilişkisine işaret ettiği düşünülmektedir. Bu çerçevede, Joshi ve Paranjape (2021) yaptıkları çalışmada Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde içeriğin sunulmasında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenci katılımı üzerinde etkisi bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Konu ile ilgili olarak Bryson ve Hand (2007) öğretim elemanlarının derslerde yalnızca slaytları okuyarak öğretim sürecini yürütmesinin öğrenci katılımını olumsuz etkilediği yönünde bulgular elde etmiştir. Dolayısıyla düz anlatım yönteminin aşırı kullanılarak; öğrenme sürecinde anlayışı derinleştirme ve bilgiyi yapılandırma yönünde farklı öğretimsel yöntemlere gidilememesinin öğrenci katılımı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olması muhtemel bir neticedir. Araştırma kapsamında ayrıca, çevrim içi derslerde yalnızca düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğretim elemanlarının gerçek kimseler olarak algınlanmasının, içeriğin ilgi çekici bulunmasınının ve öğrencilerin derslerde dikkatini toplamasının önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada öğretim elemanlarının çevrim içi derslerde kullandıkları etkin katılımı sağlayıcı yöntem ve tekniklerin öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik ve öğrenen-öğreten arasındaki etkileşimi sağlayarak öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Martin, Parker ve Deale (2012) çevrim içi derslerde öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğrenci katılımı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Collaço (2017) öğretim elemanlarının öğrenci katılımının boyutlarının farkındalığına sahip olarak bu yönde öğretim teknikleri kullanmaları gereğine değinmektedir. Öğrenci katılımı konusunda literatürde önemli bir yere sahip olan "Lisans Eğitiminde Nitelikli Uygulamalar için Yedi İlke" adlı çalışmada yedi ilke arasında etkin öğrenme tekniklerinin kullanımına da yer verilmektedir (Chickering, Gamson, 1987). Chickering ve Ehrmann (1996) bahsi geçen çalışma doğrultusunda teknoloji aracılığıyla etkin öğrenme tekniklerinin öğrenci katılımını sağlama yönünde nasıl kullanılabileceğine değinmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen katılımcı ifadeleri doğrultusunda, çevrim içi derslerde kullanılan bazı yöntemlerin öğrenci katılımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde yer alan çalışma sonuçları ile de örtüşen bu sonuçlar; soru-cevap yöntemi (Abou-Khalil ve diğ., 2021; Chen, Kaczmarek, Ohyama, 2020), öğrenen-öğreten etkileşimi (Chickering, Ehrmann, 1996; Chickering, Gamson, 1987) , öğrenen-içerik etkileşimi (Martin, Parker, Deale, 2012) ve öğrenen-öğrenen etkileşimi/iş birliğinin sağlanması (Palloff, Pratt, 2013) doğrultusundaki uygulamalar olarak ortaya konulmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğrenci katılımını duygusal, davranışsal, bilişsel, sosyal ve işbirlikli boyutta desteklediği düşünülmektedir. Çevrim içi derslere yönelik gerçekleştirilen grup çalışmaları çerçevesinde, katılımcılardan bazıları grup içerisinde yer alan öğrencilerin sorumluluk almadığından ve buna bağlı olarak etkileşimin sağlanamadığından bahsetmiştir. Bu durum ise öğrenci katılımının olumsuz olarak etkilenmesine sebep olmuştur. Benzer sonuçlara Anderson ve Simpson (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ulaşılmıştır. Buna göre; çevrim içi ortamda küçük grup çalışmalarında herkesin katılım göstermemesi durumunda grup işleyişinde, öğrenme sürecine atfedilen değerde ve öğrenci katılımına yönelik motivasyonun sürekliliğinde zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Konu ile ilgili olarak Banna ve diğ. (2015), çevrim içi derslerde yapılan grup çalışmalarında öğrencilere belirli görevler atanmasını önermektedir. Bu ise çevrimiçi öğrenme sürecinde öğretim elemanlarının sahip olduğu rollerin yerine getirilmesini gündeme getirmektedir (Álvarez, Guasch, Espasa, 2009). Mevcut araştırma kapsamında ortaya çıkan öğrencilerin grup içerisinde sorumluluk almamaları sonucunun, öğrencilerin öz-yönetim ve öz-yönelim gösterme davranışları bağlamında da değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede Bozkurt (2020); acil uzaktan eğitim kapsamında öğrencilerin öz-yönetim ve öz-yönelim becerilerinin yeterli olmamasının, sorumluluklarını yerine getirme noktasında sıkıntı oluşturabildiğini belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çevrim içi canlı dersler esnasında yaşanan internet bağlantısı sorunları ve bağlantı hızının farklılıkları gibi sıkıntılar öğrenci katılımının olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet vermiştir. İnternet bağlantısından kaynaklanan sorunların, öğrencilerin stres yaşamasına ve katılım göstermekten kaçınmasına neden olduğu görülmektedir. Bu durum ise özellikle öğrenen-öğreten etkileşimi önünde bir engel oluşturmaktadır. Literatürde farklı çalışmalar kapsamında Covid-19 pandemi dönemi çevrim içi ders sürecinde yaşanan internet bağlantısı problemlerinin oluşturduğu zorluğa değinilmektedir (Kayaduman,

Battal, 2021; Gares, Kariuki, Rempel, 2020; Hamutoğlu, 2021; Joshi, Paranjape, 2021; Shim, Lee, 2020). Salazar (2010) senkron dersler aracılığıyla öğretim elemanları ve öğrencilerin bir topluluk oluşturabilmesi için internet bağlantı hızının yüksek olması ve bilgisayar, kamera ve mikrofon gibi araçların hazır bulunması gerektiğini belirtmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi canlı dersler esnasında etkileşimi artırmaya yönelik kullandıkları araçlar konusunda problem yaşamalarının, öğrencilerin ders esnasında aktif katılım göstermelerinin ve öğretim elemanlarının katılımı sağlama yönündeki çabalarının önünde engel teşkil ettiği görülmektedir. Bu bağlamda Martin, Parker ve Deale (2012) çevrim içi canlı derslerde öğrenen-öğreten etkileşimini sağlama konusunda mikrofonun en önemli işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Araştırma kapsamında teknik yetersizliğe bağlı olarak kameraların kullanılamamasının öğrenciden geri bildirim alınmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elamanlarının kameraların kapalı olması dolayısıyla öğrencilerin tepkilerini almamaları, öğrenciye dönüt sunulmasını ve öğrenci katılımının sağlanmasını güçleştirmektedir (Müller ve diğ., 2021).

6.3. Öneriler

Araştırma kapsamında lisans öğrencileri ile öğretim elemanlarının deneyimleri Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımı bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında çevrim içi öğrenci katılımının öğrenme/öğretim süreçleri ile ilişkili birçok konu açısından önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda dijital teknoloji kullanımının önemi ile pandemi döneminde deneyimlenen uzaktan eğitim sürecinin pandemi sonrasında eğitimde alacağı öngörülen mühim konum dikkate alındığında, çevrim içi öğrenci katılımının anlaşılması ve sağlanması konusunda atılacak adımların oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çevrim içi ortamda öğrenci katılımının sağlanması için bazı uygulamaların işe koşulması önerilebilir.

6.3.1. Uygulayıcılar için Öneriler

Yükseköğretimde Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim süreci ile kriz zamanlarında eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için öğretim

elemanlarının bazı donanımlara sahip olması gereği gün yüzüne çıkmıştır. Bu bağlamda teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi ile bu üçünün kesişiminden ortaya çıkan teknolojik pedagojik alan bilgisinin öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütmek ve öğrenci katılımını sağlamak için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, öğretim elemanlarına öğretim sürecini pedagojik amaçlara yönelik olarak yürütme konusunda destek sunulması gerektiği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birbirine entegre ederek kullanma becerisine sahip olması fiziksel ve çevrim içi ortamda yürütülen eğitimin niteliğini ve öğrenci katılımının sağlanmasını artırmakla beraber, kriz zamanlarında acil işe koşulan çözüme yönelik uygulamaların da yerine getirilmesine katkı sağlayacaktır.

Acil uzaktan eğitim kapsamında fiziksel ortamda yürütülen öğretim sürecininin olduğu gibi çevrim içi platforma taşınmasının bazı sorunlara yol açtığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin kuramsal temellerine dayanan rollerinin, acil uzaktan eğitim sürecinde yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu durum ise öğrenci katılımını olumsuz yönde etkilemiştir. Acil uzaktan eğitim sürecinde, çevrim içi derslerin öğrenci katılımını merkeze alan bir planlama ve tasarım olmaksızın sunulması, bahsedilen durumun sebeplerinden biri olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının çevrim içi öğretim tasarımı konusunda desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Araştırma sonuçları kapsamında, ders tasarımlarının program içerisinde yer alan farklı derslerin birbiri ile ilişkisi dikkate alınarak gerçekleştirilmesinin de önemi açığa çıkmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek tasarımlar ile aşırı ödevlendirme gibi öğrencileri fiziksel ve psikolojik açıdan olumsuz etkileyen durumların önüne geçilebileceği söylenebilir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemlerin öğrenciye makul sorumluluk verecek ve öğrenci katılımını destekleyecek şekilde planlanması önerilmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında öğretimin bir sanat olduğu yargısının teyit edildiği düşünülmektedir. Bu sanatın hangi platformda icra edildiği ise dikkate alınması gereken bir husustur. Bu bağlamda; çevrim içi ortamda öğretim elemanlarının coşku ve heyecana sahip olması, ses tonu, jest ve mimikleri ile öğrenci motivasyon ve katılımını sağlamasının oldukça önemli bir husus olduğu görülmüştür. Elbette ki bu durumun gerçekleşmesinde tek sorumluluğun öğretim elemanlarına

atfedilmesi makul bir yaklaşım değildir. Öğretim elemanlarının kendilerinden beklenen coşku ve heyecanı göstermeleri konusunda sahip oldukları iş yükünün hafifletilmesi ve içerisinde bulundukları mevcut şartların desteklenmesi gerekmektedir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar çevrim içi öğretim sürecinde öğrenci katılımının merkeze alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci katılımı çok boyutlu bir kavramdır. Bu çerçevede, öğretim elemanlarının ders sürecinde boyutların farkındalığına sahip olması ve buna yönelik stratejiler izlemesi gerekmektedir. Öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin sağlanması araştırma kapsamında öğrenci katılımını artırmaya yönelik dikkate alınması gereken hususlar olarak ortaya çıkmıştır. Bahsedilen etkileşim türelerinden ise öğrenen-öğreten etkileşiminin önemli derecede ön plana çıktığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenciye değer verilmesi, öğrenci ile iletişimin sürdürülmesi, vaktinde dönüt sağlanması, dikkat ve ilgi çekici yöntemler kullanılması, dijital teknolojilerden faydalanılması, akran iş birliğinin desteklenmesi, etkin öğrenme tekniklerine ve öğrenci katılımını sağlayıcı biçimlendirici değerlendirmelere ders sürecinde yer verilmesi başlıca uygulanabilecek stratejiler olarak önerilebilir. Ayrıca, araştırma sonuçları doğrultusunda çevrim içi sınıflarda bulunan öğrenen grubunun kalabalık olmasının etkileşimi ve buna bağlı olarak öğrenci katılımını önemli ölçüde engellediği düşünülmektedir. Dolayısıyla çevrim içi ortamlarda oluşturulan sınıflardaki öğrenci sayılarının öğrenci katılımını sağlayıcı ölçüde makul seviyelere düşürülmesi önerilmektedir.

Zorunlu olarak yaşadığımız acil uzaktan eğitim süreci sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerimizin ve öğrencilerimizin yaşadıkları dijital bölünmeyi gündeme getirmiştir. Üniversitelerin sahip oldukları dijital alt yapı, öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve öğrencilerin dijital kaynaklara erişim imkanlarında bulunan eksikliklerin tespit edilerek bu eksikliklerin giderilmesi için ihtiyaç bulunan desteğin Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler iş birliğiyle sağlanması gerekmektedir.

Ülkemizde yabancı dilde eğitim konusunda yaşanan sıkıntıların acil uzaktan eğitim kapsamında yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Öğrencilerin yabancı dilde eğitim alma konusunda yetersiz olmaları, çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenci katılımının gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu meselenin

Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelerin gündemine taşınarak öğrencilerin yabancı dil eğitimi konusunda yeterlilik göstermelerinin ve ilgili alana yönelik dil eğitimi almalarının sağlanması önerilebilir.

Araştırma kapsamında öğrenme sürecini ve öğrenci katılımını engelleyen hususlardan birinin de ilgili disiplinin doğasına uygun uygulama yapılamaması olduğu görülmektedir. Acil uzaktan eğitim çerçevesinde fen ve doğa bilimleri başta olmak üzere fiziksel uygulamayı gerektiren derslerin telafisinin yapılması önerilebilir. Bu doğrultuda yaz döneminde küçük gruplar halinde uygulama derslerinin yapılması veya pandemi döneminin tamamlanması durumunda ilgili dersler konusunda öğrencilere pratik yapma imkanı sunan ek ders/staj imkanlarının sunulmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Çevrim içi canlı dersler esnasında öğrenci katılımının önündeki önemli engellerden birisi de internet bağlantısından kaynaklanan problemlerdir. Öğrencilere ve öğretim elemanlarına eğitimi sekteye uğratmayacak hız ve seviyede internet bağlantısına sahip olma imkanı sunulması gerektiği düşünülmektedir. İnternet bağlantısının yüksek hız ve kalitede olması canlı dersler esnasında öğretim elemanlarının kameralarını açık bulundurmasını sağlayarak ve seslerin birbirine karışmasını engelleyerek öğrenen-öğreten etkileşimini önemli ölçüde destekleyebilir.

Tecrübe ettiğimiz acil uzaktan eğitim süreci ortaöğretimi tamamlamış lisans öğrencilerimizin yaşadıkları zorlukları da farklı açılardan ortaya koymuştur. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı ve bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamaların önemli bir yere sahip olduğu çevrim içi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının da rolleri buna bağlı olarak şekillenmek durumundadır. Bu çerçevede ani bir dönüşümle başlayan çevrim içi lisans eğitiminde öğrencilerin sahip oldukları içsel motivasyon ile öz-yönelim ve öz-denetim becerilerinin öğrenci katılımını sağlayıcı etkisi açığa çıkmıştır. Okulöncesi kademeden başlayarak ortaöğretim sürecinin sonuna kadar öğrencilerimizin bu becerileri kazanmış bir şekilde yetişmesine yönelik gerçekleştirilecek uygulamaların oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir. Meseleye daha geniş açıdan bakıldığında ise çocuklarımızın doğumdan itibaren okul çağına kadar öz-bakım ve öz-düzenleme becerilerinin desteklenmiş bir şekilde yetiştirilmesini sağlayıcı çalışmaların yürütülmesinin, sorunu daha köklü çözecek bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu ise toplum olarak

sorumluluk sahibi bilinçli bireyler yetiştirmemizin önemini ortaya koyan bir durumdur.

6.3.2. Araştırmacılar için Öneriler

Araştırma bulguları ışığında Türkiye'de lisans eğitiminin yabancı dilde gerçekleştirilmesinin öğrenci katılımı üzerine etkilerini inceleyen çalışmalar taranmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'de lisans eğitiminin yabancı dilde sunulmasının öğrenci katılımı üzerindeki etkisine yönelik yeterli çalışmanın yer almadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, yabancı dilde öğretimin gerçekleştirildiği fiziksel ve çevrim içi derslerde öğrenci katılımını ayrı ayrı ve karşılaştırmalı olarak ele alacak çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırma ile Covid-19 pandemi döneminde çevrim içi lisans derslerine yönelik öğrenci katılımının nasıl sağlandığı fenomenolojik bir çalışma olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında çevrim içi ortamda öğrenci katılımının sağlanması ile ilişkili pek çok konunun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konulardan birçoğunun farklı çalışmalarda kullanılmak üzere birer hipotez olarak test edilebileceği düşünülmektedir. Ülkemizde öğrenci katılımı üzerine dünya genelinde gerçekleştirilen çalışmalara oranla literatürde daha az sayıda çalışmanın yer aldığı söylenebilir. Mevcut çalışmanın, ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda gelecekte öğrenci katılımını ele alacak çalışmalara rehberlik sağlaması ümit edilmektedir.

KAYNAKÇA

Abdelrahim, Yousif. 2021. How COVID-19 Quarantine Influenced Online Exam Cheating: A Case of Bangladesh University Students. **Journal of Southwest Jiaotong University.** c. 56. s. 1:137-146.

Abou-Khalil, Victoria, Samar Helou, Eliane Khalifé, MeiRong Alice Chen, Rwitajit Majumdar, Hiroaki Ogata. 2021. Emergency Online Learning in Low-Resource Settings: Effective Student Engagement Strategies. **Education Sciences.** c. 11 s. 1: 24.

Adams, Catherine, Michael Anders van Manen. 2008. **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods.** ed. Lisa M. Given. USA: Sage publications: 614-619.

Aguilera-Hermida, A Patricia. 2020. College Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning due to Covid-19. **International Journal of Educational Research Open.** c.1:100011.

Ahlfeldt, Stephanie, Sudhir Mehta, Timothy Sellnow. 2005. Measurement and Analysis of Student Engagement in University Classes Where Varying Levels of PBL Methods of Instruction are in Use. **Higher Education Research & Development.** c. 24. s. 1:5-20.

Akdemir, Ayşe Betül, Abdurrahman Kılıç. 2020. Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Bakışının Belirlenmesi. **Milli Eğitim Dergisi.** c. 49. s. 1: 685-712.

Akkuş, İlyas, Uğur Özhan, Hasan Çakır. 2021. Öğrenci Yanıtlama Sistemlerinin Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri: Kahoot! Örneği. **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi.** c. 25: 243-262.

Alqurshi, Abdulmalik. 2020. Investigating the Impact of COVID-19 Lockdown on Pharmaceutical Education in Saudi Arabia–A Call for a Remote Teaching Contingency Strategy. **Saudi Pharmaceutical Journal.** c. 28. s.9: 1075-1083.

Álvarez, Ibis, Teresa Guasch, Anna Espasa. 2009. University Teacher Roles and Competencies in Online Learning Environments: A Theoretical Analysis of Teaching and Learning Practices. **European Journal of Teacher Education.** c. 32. s. 3: 321-336.

Anderson, Bill, Mary Simpson. 2004. Learning and Affective Support Online in Small Group and Class Contexts. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning.** c. 5 s. 3: 1-15.

Aragon, Steven, Elaine Johnson. 2008. Factors Influencing Completion and Non-completion of Community College Online Courses. **The Amer. Jrnl. of Distance Education.** c. 22: 146-158.

Astin, Alexander W. 1984. Student involvement: A developmental Theory for Higher Education. **Journal of College Student Personnel.** c. 25. s. 4: 297-308.

Axelson, Rick D., Arend Flick. 2010. Defining Student Engagement. **Change: The Magazine of Higher learning.** c. 43. s.1 :38-43.

Baber, Hasnan. 2021. Social Interaction and Effectiveness of the Online Learning–A Moderating Role of Maintaining Social Distance during the Pandemic COVID-19. **Asian Education and Development Studies.**

Baloch, Gul Muhammad, Sheela Sundarasen, Karuthan Chinna, Mohammad Nurunnabi, Kamilah Kamaludin, Heba Bakr Khoshaim, Syed Far Abid Hossain, Areej AlSukayt. 2021. COVID-19: exploring impacts of the pandemic and lockdown on mental health of Pakistani students. **PeerJ.** c. 9: e10612.

Balwant, Paul T. 2018. The Meaning of Student Engagement and Disengagement in the Classroom Context: Lessons from Organisational Behaviour. **Journal of Further and Higher Education.** c. 42. s.3: 389-401.

Banna, Jinan, Meng-Fen Grace Lin, Maria Stewart, Marie K. Fialkowski. 2015. Interaction Matters: Strategies to Promote Engaged Learning in an Online Introductory Nutrition Course. **Journal of online learning and teaching/MERLOT.** c. 11. s. 2: 249.

Barber, Wendy, Sherry King, Sylvia Buchanan. 2015. Problem Based Learning and Authentic Assessment in Digital Pedagogy: Embracing the Role of Collaborative Communities. **Electronic Journal of E-Learning.** c. 13. s. 2: 59-67.

Başal, Ahmet, Ali Eryılmaz. 2020. Engagement and Affection of Pre-service Teachers in Online Learning in the Context of COVID 19: Engagement-based Instruction with Web 2.0 Technologies vs Direct Transmission Instruction. **Journal of Education for Teaching.** c. 47. s. 1: 1-3.

Bavlı, Bünyamin. 2017. A Case Study of Turkish and Polish English Teachers Effectiveness. Doktora Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berg, Bruce L., Howard Lune. 2019. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** çev. ed. Asım Arı. Konya: Eğitim Yayınevi.

Bernard, Robert M., Philip C. Abrami, Eugene Borokhovski, C. Anne Wade, Rana M. Tamim, Michael A. Surkes, Edward Clement Bethel. 2009. A Meta-analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. **Review of Educational Research**. c. 79. s. 3: 1243-1289.

Bozan, Serdar, Abdurrahman Ekinci. 2020. Öğretmenlerin Mesleklerinin İlk Yıllarında Sınıf Yönetiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c. 28. s.1: 137-153.

Bozkurt, Aras. 2020. Koronavirüs (Covid-19) Pandemi süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması. **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi.** c. 6. s. 3: 112-142.

Bozkurt, Aras, Insung Jung, Junhong Xiao, Viviane Vladimirschi, Robert Schuwer, Gennady Egorov, Sarah R. Lambert, Maha Al-Freih, Judith Pete, Don Olcott Jr. 2020. A Global Outlook to the Interruption of Education due to COVID-19

Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis. **Asian Journal of Distance Education.** c. 15. s. 1: 1-126.

Braun, Virginia, Victoria Clarke. 2012. Thematic analysis. **APA Handbook of Research Methods in Psychology.** ed. H. Cooper. c. 2: 57-71.

Brown, Megan EL, Gabrielle M Finn. 2021. Intra-COVID Collaboration: Lessons for a post-COVID World. **Medical Education.** c. 55. s. 1: 122-124.

Brush, Thomas, John Saye. 2008. The Effects of Multimedia-supported Problem-based Inquiry on Student Engagement, Empathy, and Assumptions about History. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning.** c. 2. s. 1: 4.

Bryson, Colin, Len Hand. 2007. The Role of Engagement in Inspiring Teaching and Learning. **Innovations in Education and Teaching International.** c. 44. s. 4: 349-362.

Çakıroğlu, Ünal. 2014. Evaluating Students' Perspectives about Virtual Classrooms with Regard to Seven Principles of Good Practice. **South African Journal of Education.** c. 34. s. 2.

Çalışkan, Nihat, Rüştü Yeşil. 2005. Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 6. s. 1: 199-207.

Cauley, Kathleen M., James H. McMillan. 2010. Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas.** c. 83. s. 1: 1-6.

Chen, Emily, Kristie Kaczmarek, Hiroe Ohyama. 2020. Student Perceptions of Distance Learning Strategies during COVID-19. **Journal of Dental Education.**

Chen, Pu-Shih Daniel, Amber D. Lambert, Kevin R. Guidry. 2010. Engaging Online Learners: The Impact of Web-based Learning Technology on College Student Engagement. **Computers & Education.** c. 54. s. 4: 1222-1232.

Chen, Zexuan, Jianli Jiao, Kexin Hu. 2021. Formative Assessment as an Online Instruction Intervention: Student Engagement, Outcomes, and Perceptions. **International Journal of Distance Education Technologies (IJDET).** c. 19. s. 1: 1-16.

Chetwynd, Frances, Chris Dobbyn. 2011. Assessment, Feedback and Marking Guides in Distance Education. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.** c. 26 s.1: 67-78.

Chickering, Arthur W., Stephen C. Ehrmann. 1996. Implementing the Seven Principles: Technology as Lever. AAHE bulletin, October 1996. c. 49: 3-6.

Chickering, Arthur W., Zelda F. Gamson. 1987. Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE bulletin, March 1987: 3-7.

Cleveland-Innes, Marti, Prisca Campbell. 2012. Emotional Presence, Learning, and the Online Learning Environment. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning.** c. 13. s. 4: 269-292.

Coates, Hamish. 2005. The value of student engagement for higher education quality assurance. **Quality in higher education.** c. 11 s. 1 :25-36.

_____. 2007. A Model of Online and General Campus- Based Student Engagement. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c. 32. s. 2: 121-141.

Collaço, Christine M. 2017. Increasing Student Engagement in Higher Education. **Journal of Higher Education Theory and Practice.** c. 17. s. 4: 40-47.

Conrad, Rita-Marie, J. Ana Donaldson. 2004. **Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction.** 1. bs. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Creswell, John W., Dana L. Miller. 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. **Theory into Practice.** c. 39. s. 3: 124-130.

Creswell, John W., Cheryl N. Poth. 2018. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches.** 4. bs. USA: Sage publications.

Daniels, Lia M., Lauren D. Goegan, Patti C. Parker. 2021. The Impact of COVID-19 Triggered Changes to Instruction and Assessment on University Students' Self-Reported Motivation, Engagement and Perceptions. **Social Psychology of Education.** c. 24. s. 1: 299-318.

Day, Terence, I. Chun Catherine Chang, Calvin King Lam Chung, William E. Doolittle, Jacqueline Housel, Paul N. McDaniel. 2021. The Immediate Impact of COVID-19 on Postsecondary Teaching and Learning. **The Professional Geographer.** c. 73. s. 1: 1-13.

Delialioglu, Ömer. 2012. Student Engagement in Blended Learning Environments with Lecture-Based and Problem-Based Instructional Approaches. **Educational Technology & Society.** c. 15. s. 3: 310-322.

Dennis, Michelle. 2021. "Best Practices for Emergency Remote Teaching." **Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education: Trauma-Informed, Care, and Pandemic Pedagogy.** ed. Bozkurt, Aras. Hershey, PA: IGI Global, 2021: 82-100.

Dixson, Marcia D. 2015. Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). **Online Learning.** c. 19. s. 4: n4.

Dumford, Amber D., Angie L. Miller. 2018. Online Learning in Higher Education: Exploring Advantages and Disadvantages for Engagement. **Journal of Computing in Higher Education.** c. 30. s. 3: 452-465.

Ekici, Murat, Didem Inel Ekici. 2021. "Factors Influencing Student Engagement During COVID-19 Emergency Remote Teaching." **Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education: Trauma-Informed, Care, and Pandemic Pedagogy.** ed. Bozkurt, Aras. Hershey, PA: IGI Global, 2021: 127-144.

Erdem, Samed, Aslı Görgülü Arı. 2021. Çevrim İçi Eğitimde Öğrencilerin Devamsızlık Nedenlerinin Araştırılması. **Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi.** c. 4. s. 1: 57-79.

Erkal, Mustafa E, Burhan Baloğlu. 1998. Yabancı Dilde Eğitim ve Öğretim ve Bir Anket. **Sosyoloji Konferansları.** c. 25. s: 1-9.

Fredricks, Jennifer A., Phyllis C. Blumenfeld, Alison H. Paris. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research.** c. 74. s. 1: 59-109.

Gares, Sheryl L, James K Kariuki, Brian P Rempel. 2020. Community Matters: Student Instructor Relationships Foster Student Motivation and Engagement in an Emergency Remote Teaching Environment. **Journal of Chemical Education.** c. 97. s. 9: 3332-3335.

Garrison, D. Randy, Terry Anderson, Walter Archer. 2000. Critical Inquiry in A Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education.** c. 2. s. 2-3: 87-105.

Gedera, Dilani, John Williams, Noeline Wright. 2015. "Identifying factors Influencing Students' Motivation and Engagement in Online Courses". **Motivation, leadership and curriculum Design.** ed. Caroline Koh. (Springer, 2015): 13-23.

Gningue, Serigne M, Roger Peach, Barbara Schroder. 2013. Developing Effective Mathematics Teaching: Assessing Content and Pedagogical Knowledge, Student-Centered Teaching, and Student Engagement. **The Mathematics Enthusiast.** c. 10. s. 3: 621-646.

Goin Kono, Kari, Sonja Taylor. 2021. Using an Ethos of Care to Bridge the Digital Divide: Exploring Faculty Narratives during a Global Pandemic. **Online Learning.** c. 25. s.1: 151-165.

Gray, Julie A., Melanie DiLoreto. 2016. The Effects of Student Engagement, Student Satisfaction, and Perceived Learning in Online Learning Environments. **International Journal of Educational Leadership Preparation**. c. 11. s. 1: n1.

Hamutoglu, Nazire Burcin. 2021. "A Road Map for the COVID-19 Pandemic Process to Ensure Quality of Assurance Active Learning Strategies in Online Learning Environments: How to Plan, Implement, Evaluate, and Improve Learning Activities." **Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education: Trauma-Informed, Care, and Pandemic Pedagogy.** ed. Bozkurt, Aras. Hershey, PA: IGI Global, 2021: 101-126.

Handelsman, Mitchell M., William L. Briggs, Nora Sullivan, and Annette Towler. 2010. A Measure of College Student Course Engagement. **The Journal of Educational Research.** c. 98. s. 3: 184-192.

Hartnett, Maggie. 2016. **Motivation in Online Education.** Springer: Singapore, 2016.

Hill, Katie, Rebecca Fitzgerald. 2020. Student Perspectives of the Impact of COVID-19 on Learning. **All Ireland Journal of Higher Education.** c. 12. s. 2.

Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust, Aaron Bond. 2020. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause review.** c. 27: 1-12.

Hsu, Jeremy L, Melissa Rowland-Goldsmith. 2021. Student Perceptions of an Inquiry-Based Molecular Biology Lecture and Lab Following A Mid-

Semester Transition to Online Teaching**. Biochemistry and Molecular Biology Education.** c. 49. s. 1 :15-25.

Hung, Min-Ling, Chien Chou, Chao-Hsiu Chen, Zang-Yuan Own. 2010. Learner Readiness for Online Learning: Scale Development and Student Perceptions. **Computers & Education.** c. 55. s. 3: 1080-1090.

Jaggars, Shanna Smith, Di Xu. 2016. How Do Online Course Design Features İnfluence Student Performance? **Computers & Education.** c. 95: 270-284.

Joshi, Sumita, Mugdha Paranjape. 2021. A Study Of Effectiveness Of Online Academic Engagement On Undergraduate Students During Covid-19. **International Journal of Future Generation Communication and Networking.** c. 14. s. 1: 1668-1675.

Karaman, Selcuk. 2011. Examining the Effects of Flexible Online Exams on Students Engagement in E-learning. **Educational Research and Reviews.** c. 6. s. 3: 259-264.

Kardaş, Karani, H. Altay GÜVENİR. 2020. Kısa Sınavların, Ödevlerin ve Projelerin Dönem Sonu Sınavına Olan Etkilerinin Farklı Makine Öğrenmesi Teknikleri ile Araştırılması. **EMO Bilimsel Dergi.** c. 10. s. 1: 21-27.

Kardes, Ilke. 2020. Increasing Classroom Engagement in International Business Courses via Digital Technology. **Journal of Teaching in International Business.** c. 31. s. 1: 51-74.

Kayaduman, Halil, Ali Battal. "The University Instructors' Opinions About Emergency Remote Education in Turkey." **Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education: Trauma-Informed, Care, and Pandemic Pedagogy.** ed. Bozkurt, Aras. Hershey, PA: IGI Global, 2021: 66-81.

Kaysi, Feyzi. 2020. "Covid-19 SAalgını Sürecinde Türkiye'de Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi" **5th International Scientific Research Congress (IBAD - 2020) Bildiriler, 1-2 Eylül, 2020:** 17-22.

Kennedy, Gregor. 2020. Kennedy, Gregor. "What is student engagement in online learning… and how do I know when it is there." **Melbourne CSHE Discussion Papers (2020):** 1-6.

Khan, Rehan Ahmed, Komal Atta, Madiha Sajjad, and Masood Jawaid. 2021. Twelve Tips to Enhance Student Engagement in Synchronous Online Teaching and Learning. **Medical Teacher.** s. 1-6.

Kılınç, Hakan. 2021. "Opinions of Field Experts on Practices That Will Increase the Motivation Levels of Learners During the COVID-19 Pandemic Process." **Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education: Trauma-Informed, Care, and Pandemic Pedagogy.** ed. Bozkurt, Aras. Hershey, PA: IGI Global, 2021: 191-208.

Kim, Yunhwan, Michael Glassman, Michael Steven Williams. 2015. Connecting Agents: Engagement and Motivation in Online Collaboration. **Computers in Human Behavior.** c. 49: 333-342.

Koehler, Matthew, Punya Mishra. 2009. What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education.** c. 9. s. 1: 60-70.

Krause, Kerri-Lee. 2005. Understanding and Promoting Student Engagement in University Learning Communities. **Paper Presented as Keynote Address: Engaged, Inert or Otherwise Occupied.** 3-15.

Kuh, George D. 2003. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. Change: The Magazine of Higher Learning 35 (2):24-32.

_____. 2009a. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. **New Directions for Institutional Research.** c. 141: 5-20.

_____. 2009b. What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. **Journal of College Student Development.** c. 50. s. 6: 683-706.

Lai, John, Nicole O. Widmar. 2021. Revisiting the Digital Divide in the COVID-19 Era. **Applied Economic Perspectives and Policy.** c. 43. s. 1: 458-464.

Lear, Janet L., Charles Ansorge, Allan Steckelberg. 2010. Interactivity Community Process Model for the Online Education Environment. **Journal of Online Learning and Teaching.** c. 6. s. 1: 71-77.

Li, Fei, Jingyao Qi, Guiwei Wang, Xiaofeng Wang. 2014. Traditional classroom vs e-learning in higher education: Difference between students' behavioral engagement. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET).** c. 9. s. 2: 48-51.

López-Valenciano, Alejandro, David Suárez-Iglesias, Miguel A Sanchez-Lastra, Carlos Ayan. 2020. Impact of COVID-19 Pandemic on University Students' Physical Activity Levels: An Early Systematic Review. **Frontiers in Psychology.** c. 11: 624567.

Markwell, Don. 2007. "The Challenge of Student Engagement", **Keynote address at the Teaching and Learning Forum, University of Western Australia, 30-31 January 2007.** University of Western Australia, 2007: 6-15

Martin, Florence, Doris U. Bolliger. 2018. Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. **Online Learning.** c. 22. s. 1: 205-222.

Martin, Florence, Michele A Parker, Deborah F Deale. 2012. Examining interactivity in synchronous virtual classrooms. **International Review of Research in Open and Distributed Learning.** c. 13. s. 3: 227-261

McPherson, Joyce. 2021. "Increasing Online Engagement through Active Learning". **The Virtual ReSEARCH Dialogues Conference Proceedings, April 12-15, 2021.** University of Tennessee at Chattanooga, 2021.

Merriam, Sharan B., Elizabeth J. Tisdell. 2016. **Qualitative Research: A guide to design and implementation**. John Wiley & Sons.

Meyer, Katrina A. 2014. Student Engagement in Online Learning: What Works and Why. **ASHE Higher Education Report.** c. 40. s.6: 1-114.

Mishra, Punya, Matthew J. Koehler. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**. c. 108. s. 6: 1017-1054.

Moore, Michael G. 1989. **Three Types of Interaction**. Taylor & Francis.

Moustakas, Clark. 1994. **Phenomenological Research Methods.** Sage publications.

Müller, Andre Matthias, Charlene Goh, Li Zhen Lim, Xiaoli Gao. 2021. COVID-19 Emergency e-Learning and Beyond: Experiences and Perspectives of University Educators. **Education Sciences.** c. 11. s. 1: 19.

Nadler, Robby. 2020. Understanding "Zoom fatigue": Theorizing Spatial Dynamics as Third Skins in Computer-Mediated Communication. **Computers and Composition.** c. 58: 102613.

Niemi, Hannele Marjatta, Päivi Kousa. 2020. A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School During the COVID pandemic. **International Journal of Technology in Education and Science.** c. 4. s. 4: 352-369.

Nieuwoudt, Johanna Elizabeth. 2020. Investigating Synchronous and Asynchronous Class Attendance as Predictors of Academic Success in Online Education. **Australasian Journal of Educational Technology.** c. 36. s. 3: 15-25.

Özer, Selda, Emine Zehra Turan. 2021. Öğretmen Adaylarının Covid-19 Nedeniyle Sunulan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. **Turkish Studies – Education.** c. 16. s. 2: 1049-1068.

Öztürk, Bülent. 1999. Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. **Milli Eğitim Dergisi.** c. 144. s: 51-58.

Pal, Sima, Mithun Paul. 2020. Methodologies and Advantage in Open Distance Learning with Digital System for Higher Education Learner Supports During Covid-19 at Cacher District in Assam. **Journal of Critical Reviews.** c.7 s.15: 6228-6234

Palloff, Rena M., Keith Pratt. 2003. **The Virtual Student: A Profile and Guide to Working with Online Learners.** John Wiley & Sons.

_____. 2013. **Lessons from the Virtual Classroom: The Realities of Online Teaching.** 2. bs. John Wiley & Sons.

Patton, Michael Quinn. 2005. Qualitative Research. **Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science.** ed. Brian S. Everitt, David C. Howell. John Wiley & Sons: c. 3. s. 1633-1636.

Pillai, S, A Efstathiadou, U Aujayeb, A Shawley, C Nguyen, G Vairaperumal. 2021. Promoıng an Extra-Curricular Learning Experience for Medical Students: Reflections on the Impact of 2020 Hybrid Teaching Modes and COVID-19 on the Medical Students. **15th International Technology, Education and Development Conference, 8-9 March 2021.** Online Conference : 9252

Polkinghorne, Donald E. 1989**. Phenomenological Research Methods.** ed. R.S. Vallet et al. Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology. MA: Springer US: 41-46.

Portela, Filipe. 2020. TechTeach-An Innovative Method to Increase the Students Engagement at Classrooms. **Information.** c. 11. s. 10: 483.

Raes, Annelies, Pieter Vanneste, Marieke Pieters, Ine Windey, Wim Van Den Noortgate, Fien Depaepe. 2020. Learning and Instruction in the Hybrid Virtual Classroom: An ınvestigation of Students' Engagement and the Effect of Quizzes. **Computers & Education.** c. 143: 103682.

Ramsden, Paul. 2003. **Learning to Teach in Higher Education**. 2. bs. Routledge.

Redmond, Petrea, Lindy-Anne Abawi, Alice Brown, Robyn Henderson, Amanda Heffernan. 2018. An Online Engagement Framework for Higher Education. **Online Learning.** c. 22. s. 1: 183-204.

Reeve, Johnmarshall. 2012. A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement. **In Handbook of Research on Student Engagement.** Boston, MA: Springer: 149-172.

Richards, Lyn. 2015. **Handling Qualitative Data: A Practical Guide**. Sage Publications Limited.

Richardson, Jennifer C., Tim Newby. 2006. The Role of Students' Cognitive Engagement in Online Learning. **American Journal of Distance Education.** c. 20. s. 1: 23-37.

Robinson, Chin Choo, Hallett Hullinger. 2008. New Benchmarks in Higher Education: Student Engagement in Online Learning. **Journal of Education for Business.** c. 84. s. 2: 101-109.

Rotgans, Jerome I., Henk G. Schmidt. 2011. Cognitive Engagement in the Problem-Based Learning Classroom**. Advances in Health Sciences Education.** c. 16. s. 4: 465-479.

Saeed, Sitwat, David Zyngier. 2012. How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. **Journal of Education and Learning.** c. 1. s. 2: 252-267.

"Sağlık Bakanlığı'ndan YÖK'e Uzaktan Eğitim Tavsiyesi". TRTHABER, Gündem. https://www.trthaber.com/haber/gundem/saglik-bakanligindan-yoke-uzaktan-egitim-tavsiyesi-514052.html [30.03.2021].

Salazar, Jose. 2010. Staying Connected: Online Education Engagement and Retention Using Educational Technology Tools. **American Society for Clinical Laboratory Science.** c. 23. s. 3 Supplement: 53-58.

Saldaña, Johnny. 2013. **The Coding Manual for Qualitative Researcher**. 2. bs. Sage.

Saraç, M. A. Yekta 2020. **"Basın Açıklaması"**. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx [18.03.2021].

Sarıkaya, Özlem. 2003. Yabancı Dilde Tıp Eğitimi Tartışması.**Tıp Eğitim Dünyası.** c. 10: 14-19.

Saroinsong, Wulan P, Muhammad Reza, Nurul Khotimah, Brwa Aziz Sidiq, Chinun Boonroungut. 2020. A Stress Immunity System of Covid-19 Through Academic Stress. **International Joint Conference on Arts and Humanities.** (Atlantis Press, 2020): 455-462.

Schindler, Laura A., Gary J. Burkholder, Osama A. Morad, Craig Marsh. 2017. Computer-Based Technology and Student Engagement: A Critical Review of the Literature. **International Journal of Educational Technology in Higher Education.** c. 14. s. 1: 1-28.

Seçkin, Zeliha, Elçi Alev, Onur Doğan. 2020. Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Dönemi Öğrenme Sürecine İlişkin Algılarına Yönelik Nitel Bir

Araştırma. **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.** c. 22. s. 39: 187-205.

Serçemeli, Murat, Ersin Kurnaz. 2020. COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakiş Açilari Üzerine Bir Araştirma. **Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi**. c. 4 s. 1: 40-53.

Shim, Tae Eun, Song Yi Lee. 2020. College Students' Experience of Emergency Remote Teaching due to COVID-19. **Children and Youth Services Review** c. 119: 105578.

Siswati, Sri, Adila Kasni Astiena, Yolanda Savitri. 2020. Evaluation of Online-Based Student Learning: Models During New Normal Pandemic Covid-19 in Indonesia. **Journal of Nonformal Education.** c. 6. s. 2: 148-155.

Skinner, Ellen A, Michael J Belmont. 1993. Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. **Journal of Educational Psychology.** c. 85. s. 4: 571-581.

Skinner, Ellen A., Thomas A. Kindermann, Carrie J. Furrer. 2009. A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. **Educational and Psychological Measurement.** c. 69. s. 3: 493-525.

Smith, Karl A., Sheri D. Sheppard, David W. Johnson, Roger T. Johnson. 2005. Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. **Journal of Engineering Education.** c. 94. s. 1: 87-101.

Sorensen, Eva. 2013. Implementation and Student Perceptions of E-Assessment in a Chemical Engineering Module. **European Journal of Engineering Education.** c. 38. s. 2: 172-185.

Sundler, Annelie J., Elisabeth Lindberg, Christina Nilsson, Lina Palmér. 2019. Qualitative Thematic Analysis Based on Descriptive Phenomenology. **Nursing Open.** c. 6. s. 3: 733-739.

Szeto, Elson. 2015. Community of Inquiry as an Instructional Approach: What Effects of Teaching, Social and Cognitive Presences are there in Blended Synchronous Learning and Teaching?. **Computers & Education.** c. 81: 191-201.

Telli, Sahure Gonca, Deniz Altun. 2020. Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. **Üniversite Araştırmaları Dergisi.** c. 3. s. 1: 25-34.

Termini, Christina M., David Traver. 2020. Impact of COVID-19 on Early Career Scientists: an Optimistic Guide for the Future. **BMC Biology.** c. 18. s. 1: 95.

Toufaily, Elissar, Tatiana Zalan, Dennis Lee. 2018. What Do Learners Value in Online Education? An Emerging Market Perspective**. E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching.** c. 12. s. 2: 24-39.

Trinidad, Jose Eos. 2021. Equity, Engagement, and Health: School Organisational Issues and Priorities during COVID-19. **Journal of Educational Administration and History.** c. 53. s. 1: 67-80.

Tümen Akyıldız, Seçil. 2020. College Students' Views on the Pandemic Distance Education: A Focus Group Discussion. **International Journal of Technology in Education and Science.** c. 4. s. 4: 322-334.

Wallace, Sharon, Monika S Schuler, Michelle Kaulback, Karen Hunt, and Manisa Baker. 2021. Nursing Student Experiences of Remote Learning during the COVID-19 Pandemic. **Nursing Forum.** 1-7.

Wankel, Charles, Patrick Blessinger. 2013. **Increasing Student Engagement and Retention in e-learning Environments: Web 2.0 and Blended Learning Technologies.** Emerald Group Publishing.

Wiederhold, Brenda K. 2020. Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding "Zoom Fatigue". **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking.** c. 23. s. 7: 427-438.

Yüksel, Pelin, Soner Yıldırım. 2015. Theoretical Frameworks, Methods, and Procedures for Conducting Phenomenological Studies in Educational Settings. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry.** c. 6. s. 1: 1-20.

Zeki, Canan P. 2009. The Importance of Non-Verbal Communication in Classroom Management. **Procedia-Social and Behavioral Sciences.** c.1. s. 1: 1443-1449.

Zepke, Nick, Linda Leach. 2010. Improving Student Engagement: Ten Proposals for Action. **Active Learning in Higher Education.** c. 11. s. 3: 167-177.

Zhang, Keshun, Shizhen Wu, Yanling Xu, Wanjun Cao, Thomas Goetz, Elizabeth J. Parks-Stamm. 2020. Adaptability Promotes Student Engagement Under COVID-19: The Multiple Mediating Effects of Academic Emotion. **Frontiers in Psychology.** c. 11: 633265.

Zhang, Qin. 2014. Assessing the Effects of Instructor Enthusiasm on Classroom Engagement, Learning Goal Orientation, and Academic Self-Efficacy. **Communication Teacher.** c. 28. s. 1: 44-56.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu

COVID-19 PANDEMİSİ UZAKTAN VE ÇEVRİM İÇİ ÇEVRİM İÇİ EĞİTİM SÜRECİNDE YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KATILIMI: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

I. Kapsam ve Bilgilendirme

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yüksek lisans öğrencisi Hatice Uslu Kocabaş tarafından, Dr. Öğretim Üyesi Bünyamin Bavlı danışmalığında tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan ve çevrim içi eğitimde derslere yönelik katılımlarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında **öğrenci katılımı**; *"Üniversite eğitimi sürecinde, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek üzere etkinliklere ayırdıkları zaman, enerji ve kaynaklar" (Krause, 2005, 3)* olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda; Covid-19 pandemisi döneminde eğitim sürecine uzaktan ve çevrim içi ortamda devam eden ve araştırmaya gönüllü katılan lisans öğrencilerine, uzaktan ve çevrim içi derslere katılımları konusunda bazı sorular yöneltilecektir. Sorulara verilen cevaplar zoom meetings vasıtasıyla kayıt altına alınacaktır. Katılımcı tarafından sunulan bilgiler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup 3. kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmenin 40-60 dakika süreceği tahmin edilmektedir.

Görüşme sürecinde mazeret beyan etmeksizin görüşmeyi sonlandırma hakkına sahipsiniz. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

II. Demografik Bilgiler

Yaş:
Cinsiyet:
Fakülte/ Bölüm:
Yükseköğretimde geçirdiği toplam sömestr ve sınıf:
Ders saati dışında eğitsel amaçlı iştirak edilen etkinlikler:
Herhangi bir işte çalışma durumu/Okul harici sorumluluklar:

III. Görüşme Soruları

1. COVID-19 Pandemisi nedeniyle karşılaştığınız uzaktan ve çevrim içi eğitimi nasıl tanımlarsanız? Neden? Açıklar mısınız?
   [Anlamlandırma (öğrenci, akademisyen, üniversite), avantajlar, dezavantajlar, yükseköğretim süreciyle ilişkilendirme]

2. Uzaktan ve çevrim içi eğitim sürecinde "derslere katılımınıza- ders esnasında ve öğrenme sürecinde aktif olmanıza" dair neler söylemek istersiniz? Neden? Açıklar mısınız?

Alt soru:
-"Derse katılımınızı- ders esnasında ve öğrenme sürecinde aktif olmayı" yüz yüze eğitim süreciyle kıyasladığınızda neler söylemek isterseniz?
-Uzaktan ve çevrim içi eğitim sürecinde "derse katılımınızda -ders esnasında ve öğrenme sürecinde aktif olmanızda" hangi faktörlerin rol oynadığını düşünüyorsunuz? Neden? Açıklar mısınız?
- Derslere ayırdığınız zaman ve sarf ettiğiniz çaba hakkında neler söylemek istersiniz?

3. Uzaktan ve çevrim içi eğitim sürecinde aldığınız derslerin tasarımını ve işleniş şeklini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden? Açıklar mısınız?
[Öğretim elemanının rolü ve yeterliği, kullandığı öğretim yöntemleri, ölçme araçları, iletişim ve motivasyon araçları, öğretim materyalleri]

   Alt soru:
   -Uzaktan ve çevrim içi eğitim sürecinde derse katılımınızı öğretim elamanıyla ilişkilendirecek olsanız neler söylerdiniz? Neden? Açıklar mısınız?
   -Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları ile etkileşiminiz nasıl gerçekleşti? Bu etkileşimin derse katılımınız noktasında size nasıl katkıları oldu?

4. Çevrim içi canlı dersler öncesinde, ders sürecinde ve ders sonrasında ne tür etkinlikler yaptınız? Bu faaliyetlerinizle derse katılımınızı ilişkilendirir misiniz? Neden? Açıklar mısınız?

5. Uzaktan ve çevrim içi eğitim sürecinde diğer öğrencilerle ile etkileşiminiz nasıl gerçekleşti? Bu etkileşimin derse katılımınız noktasında size nasıl katkıları oldu? Neden? Açıklar mısınız?

6. Uzaktan ve çevrim içi eğitim sürecinde aldığınız derslerde hangi teknolojik araçlardan faydalandınız? Bu araçların size nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

7. Uzaktan ve çevrim içi eğitimde derslere yönelik gösterdiğiniz çaba ve verdiğiniz emekte sizi motive eden faktörler nelerdir? Açıklar mısınız?

8. Çevrim içi ortamda eğitim alan bir öğrenci olarak bahsettikleriniz dışında paylaşmak istediğiniz düşünceleriniz veya tecrübeleriniz var mıdır?

Ek 2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

COVID-19 PANDEMİSİ UZAKTAN VE ÇEVRİM İÇİ EĞİTİM SÜRECİNDE YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ KATILIMI: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

I. Kapsam ve Bilgilendirme

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yüksek lisans öğrencisi Hatice Uslu Kocabaş tarafından, Dr. Öğretim Üyesi Bünyamin Bavlı danışmalığında tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan ve çevrim içi eğitimde derslere yönelik katılımlarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında **öğrenci katılımı**; *"Üniversite eğitimi sürecinde, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek üzere etkinliklere ayırdıkları zaman, enerji ve kaynaklar" (Krause, 2005, 3)* olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda; pandemi döneminde eğitim sürecini uzaktan ve çevrim içi ortamda yürüten ve araştırmaya gönüllü katılan öğretim elemanlarına, öğrencilerin uzaktan ve çevrim içi derslere katılımları konusunda bazı sorular yöneltilecektir. Sorulara verilen cevaplar zoom meetings vasıtasıyla kayıt altına alınacaktır. Katılımcı tarafından sunulan bilgiler, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup 3. kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmenin 40-60 dakika süreceği tahmin edilmektedir.

Görüşme sürecinde mazeret beyan etmeksizin görüşmeyi sonlandırma hakkına sahipsiniz. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

II. Demografik Bilgiler

Yaş:
Cinsiyet:
Akademik derece:
Görev unvanı:
Öğretimin verildiği fakülte/bölüm:
Pedagojik Eğitim/Formasyon durumu:
Çevrim içi ortamda eğitime yönelik alınan eğitim:
Mevcut görev yerinde yüz yüze eğitim hizmet süresi (Yıl olarak):
Akademik personel olarak yüz yüze eğitim hizmet süresi (Farklı üniversiteler de dahil, yıl olarak):
Uzaktan ve çevrim içi eğitim tecrübesi ve süresi:
Covid-19 Pandemisi dönemi öncesi uzaktan ve çevrim içi eğitim tecrübesi ve süresi:

III. Görüşme Soruları

1. Covid-19 Pandemisi döneminde uzaktan ve çevrim içi olarak uygulanan eğitim sürecini nasıl tanımlarsınız? Yüz yüze eğitimle kıyasladığınızda nelerin değiştiğini söylemek istersiniz? Neden, açıklar mısınız?

2. Uzaktan ve çevrim içi olarak uygulanan eğitimde öğrencilerin derse katılım (öğrenme sürecinin bir parçası olma ve de aktif olma) göstermelerini nasıl tanımlarsınız? (Öğrencilerin derse yönelik katılımlarının göstergeleri sizce nelerdir?) Neden? Açıklar mısınız?

3. Uzaktan ve çevrim içi olarak uygulanan eğitimde öğrencilerin derse yönelik katılımlarında ne tür faktörlerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Açıklar mısınız? *(Öğrenenin kendisi, öğrenme ortamı, eğitim süresi, imkan ve olanaklar, üniversite, öğrenci ve öğrenme anlamlandırmaları, kullanılan içerik, yöntem, teknik, materyal, ölçme aracı vs.)*

4. Uzaktan ve çevrim içi olarak uygulanan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılımı yönünde özeleştiri yapacak olsanız neler söylerdiniz? Neden? Açıklar mısınız?

   Alt sorular:
   -Uzaktan verdiğiniz bir dersin tasarımını ve planlamasını nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
   -Öğrenciler arası etkileşimin, aktif ve işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik nasıl uygulamalarda bulunuyorsunuz?
   -Süreç içerisinde planınızda, kullandığınız teknolojik araçlar ya da platformlarda yöntem ve materyallerde değişiklilere gittiniz mi? Neden? Açıklar mısınız?

5. Uzaktan ve çevrim içi eğitimde öğrencilerinizin derse yönelik olumlu duygular geliştirmesi, öğrenmeye yönelik ilgi, istek, motivasyon ve gösterdikleri çabanın artması için nasıl bir yol izliyorsunuz? Neden? Açıklar mısınız?

6. Uzaktan ve çevrim içi eğitimde öğrencilerinizden yürüttüğünüz derse aktif katılım göstermeleri konusunda beklentileriniz nelerdir?

   Alt sorular:
   -Beklentilerinizin karşılanması için, öğrencilerinize ders içinde ya da dışında ne tür görevler/ödevler veriyorsunuz?
   -Öğrencilerin ders süreci boyunca veya ders süreci sonunda göstermiş oldukları performansı nasıl değerlendiriyorsunuz?

7. Uzaktanve çevrim içi eğitimde öğrencileriniz ile etkileşimi nasıl sağlıyorsunuz? Neden? Açıklar mısınız?

   Alt Sorular:
   -Öğrencileriniz size ihtiyaç duyduklarında nasıl erişiyorlar?
   -Öğrencilerinize hangi durumlarda ve nasıl dönüt veriyorsunuz?

8. Çevrim içi ortamda yürüttüğünüz derslere yönelik öğrencilerin katılımı hakkında bahsettikleriniz dışında paylaşmak istediğiniz düşünceleriniz veya tecrübeleriniz varsa lütfen paylaşınız.

Ek 3. Öğrenci Onam Formu

KATILIMCI ONAM FORMU

Araştırmanın adı: Covid-19 Pandemisi Uzaktan ve Çevrim içi Eğitim Sürecinde Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı: Fenomenolojik bir Çalışma
Araştırmacının adı: Hatice Uslu Kocabaş
E-mail adresi: haticeuslukocabas@gmail.com
Danışman: Doktor Öğretim Üyesi Bünyamin Bavlı
E-mail adresi: bbavli@yildiz.edu.tr

Araştırmanın konusu:

Bu araştırma, Covid-19 pandemisi döneminde lisans öğrencilerinin uzaktan ve çevrim içi eğitimde derslere yönelik katılımlarının incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu bağlamda; öğrencilerin uzaktan ve çevrim içi derslere katılımları konusunda eğitim sürecine uzaktan ve çevrim içi ortamda devam eden ve araştırmaya gönüllü katılan lisans öğrencileri ile açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşmeler sosyal mesafe ve hijyen kuralları çerçevesinde çevrim içi ortamda yürütülecektir. Görüşmelerin 40-60 dakika arasında süreceği tahmin edilmektedir.

Onam:

Bu araştırmanın herhangi bir riski veya dezavantajı bulunmamaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde sizinle, 40-60 dakika arasında süreceği tahmin edilen bir görüşme yapılacaktır. Görüşmelerde sorulara verdiğiniz yanıtlar bilimsel amaçla kayıt altına alınacaktır ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya katılmanız tamamen isteğe bağlıdır. İstediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırma hakkına sahipsiniz. Bu durumda görüşmeden elde edilen kayıtlar veri olarak kullanılmayarak silinecektir. Araştırmada katılımcının ismine yer verilmeyecektir. Katılımcının görüşlerinden alıntılanan ifadeler sayı veya rumuz verilerek paylaşılacaktır. Görüşme kayıtları yalnızca araştırmacı tarafından dinlenecek ve arşivde saklanmayıp veri analizinden sonra silinecektir.

Bu formu imzalamadan önce, çalışmayla ilgili sorularınız varsa lütfen sorunuz. Daha sonra sormak istediğiniz konular söz konusu olursa, yukarıda iletişim bilgileri sunulan araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

Bana anlatılanları ve yukarıda yazılanları anladım. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı:……..
İmzası:……
Tarih (gün/ay/yıl):...../...../.....

Ek 4. Öğretim Elemanı Onam Formu

KATILIMCI ONAM FORMU

Araştırmanın adı: Covid-19 Pandemisi Uzaktan ve Çevrim içi Eğitim Sürecinde Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı: Fenomenolojik bir Çalışma
Araştırmacının adı: Hatice Uslu Kocabaş
E-mail adresi: haticeuslukocabas@gmail.com
Danışman: Doktor Öğretim Üyesi Bünyamin Bavlı
E-mail adresi: bbavli@yildiz.edu.tr

Araştırmanın konusu:

Bu araştırma, Covid-19 pandemisi döneminde lisans öğrencilerinin uzaktan ve çevrim içi eğitimde derslere yönelik katılımlarının incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu bağlamda; öğrencilerin uzaktan ve çevrim içi derslere katılımları konusunda eğitim sürecini uzaktan ve çevrim içi ortamda yürüten ve araştırmaya gönüllü katılan öğretim elemanları ile açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşmeler sosyal mesafe ve hijyen kuralları çerçevesinde çevrim içi ortamda yürütülecektir. Görüşmelerin 40-60 dakika arasında süreceği tahmin edilmektedir.

Onam:

Bu araştırmanın herhangi bir riski veya dezavantajı bulunmamaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde sizinle, 40-60 dakika arasında süreceği tahmin edilen bir görüşme yapılacaktır. Görüşmelerde sorulara verdiğiniz yanıtlar bilimsel amaçla kayıt altına alınacaktır ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya katılmanız tamamen isteğe bağlıdır. İstediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırma hakkına sahipsiniz. Bu durumda görüşmeden elde edilen kayıtlar veri olarak kullanılmayarak silinecektir. Araştırmada katılımcının ismine yer verilmeyecektir. Katılımcının görüşlerinden alıntılanan ifadeler sayı veya rumuz verilerek paylaşılacaktır. Görüşme kayıtları yalnızca araştırmacı tarafından dinlenecek ve arşivde saklanmayıp veri analizinden sonra silinecektir.

Bu formu imzalamadan önce, çalışmayla ilgili sorularınız varsa lütfen sorunuz. Daha sonra sormak istediğiniz konular söz konusu olursa, yukarıda iletişim bilgileri sunulan araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

Bana anlatılanları ve yukarıda yazılanları anladım. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı:……..
İmzası:……
Tarih (gün/ay/yıl):...../...../.....

Ek 5. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı :15.02.2021 - E.2102150019 Yazının Ekidir

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Akademik Etik Kurul

Toplantı Tarihi: 10.02.2021 **Toplantı No:2021/01**

AKADEMİK ETİK KURUL TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin BAVLI'nın danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Hatice USLU KOCABAŞ'ın yapacağı **"COVID-19 Pandemisi Uzaktan ve Çevrimiçi Eğitim Sürecinde Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı: Fenomenolojik Bir Çalışma"** adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Akademik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Belkız BİLGİN ERAN
Başkan

Prof. Dr. Erhan ALTAN
Üye

Prof. Dr. Kenan AYDIN
Üye

Prof. Dr. Muhammet ARICI
Üye

Prof. Dr. Nihan ÇETİN DEMİREL
Üye

Yıldız Kampüsü 34349 Yıldız /İstanbul **Tel:** ((0212) 260 21 99 **Faks:** (0212) 258 51 40 , Tlx:26837 IYU
E-posta: apry@yildiz.edu.tr **Web:** http://www.yildiz.edu.tr
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2102150019&ErisimKodu=07497536

Ek 6. Analiz Sürecinde Kodların Oluşturulmasına İlişkin Örnek Tablo-1

Kod	İlgili Katılımcı İfadeleri
Kamera açma-Jest ve mimik kullanma (Görsel uyaran olarak öğreten)	MERYEM: Amfideki eğitimin avantajı şuydu açıkçası: Hocayla yüz yüzesin. Yani hocanın mimiklerini görüyorsun. Hocanın anlatmak istediklerini hani vurgusunu görüyorsun daha çok; hal ve hareketlerinden o konu üstündeki vurgusunu görüyorsun daha çok, hocayı izleyerek. Ama online eğitimde bu pek mümkün olmuyor; çünkü kameralar açıldığında, hocanın kamerası açıldığında hocanın ses kalitesi düşüyor. O yüzden kamerasını kapatarak ders anlatıyor. Sanki bir ses kaydı dinliyormuşsun gibi. ... Teams uygulaması çok kaldırmıyor kamera ve ses ortamını birlikte. Hani birinden kısmanız gerekiyor. MERYEM: Ben açıkçası şuna inanıyorum: Bir insan, bir şeyi öğretirken, vurgularını, tepkilerini, biraz önceki söylediğimiz gibi de hani, bunları görmek, görsel bir şeye maruz kalmak, sürekli karşıya doğru odaklanmak, bu öğrenim açısından büyük bir avantaj. Yani daha iyi odaklanmayı sağlar. NADİRE: Kendi görüntümü bile gördüğümde mutlu oluyorum. Yani ben muhakkak görüntümü de açıyorum. Teknik bir sorun yoksa, görüntüm açık; sunum orada yüklü. AHMET: Özellikle hocalar kameralarını kapadığında dikkatim çok dağılıyor. Ben sadece slayta baktığımda kendimi o derste hissetmiyorum. Hocanın yüzüne de bakıyorum. Sadece bir ya da iki hocamız kamerasını açıyordu. Eğer hocanın kamerası açıksa ben bir slayta bir de hocanın yüzüne bakıyordum. O anki ifadelerine de bakıyordum. Daha bir etki, daha bir bağlantı oluyordu ikimizin arasında. Ama diğer türlü pek olmuyordu. SENEM: ... hani en azından gördüğüm zaman en azından orda biri olduğunu biliyorum. Orda konuşuyor. Ona dikkatimi yönlendirebiliyorum. Ama sadece ses duyduğumda o uçup gidiyor.

Ek 7. Analiz Sürecinde Kodların Oluşturulmasına İlişkin Örnek Tablo-2

Kod	İlgili Katılımcı İfadeleri
Kalabalık Öğrenme Ortamı	MERYEM: Derse katılım açısından ben online derslerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü hocanın 150 öğrencinin 150'sine de cevap verecek zamanı yok. Ama yüz yüzedeyken bu böyle olmuyor. Hocayı her yerde görüyorsun, her an sorunu sorabiliyorsun, seninle ilgilenebiliyor. NECİP: Bu derslerde de sayımızın elliyi gördüğü oluyor o yüzden de hoparlörü açmak sıkıntı olabiliyor. Derste anlatılması gereken kısımlar var ve eğer hocalar da sürekli söz verirse ders de işlenemez. Hoca mesela atıyorum bize eğimden bahsediyor. Eğimin nasıl verildiğini tam anlayamıyoruz. Onu klavyeden sormak yerine hocaya yüz yüze sorsaydık daha iyi olurdu. Neyi nasıl tam olarak anlamadığımız için; işin içine hem mimikler de giriyor, tonlama da giriyor. Neyi nasıl anlamadığımızı daha iyi bir şekilde dile getirebilirdik. Aynı şekilde hoca da bize o şekilde geri dönebilirdi. EYLÜL: Mesela birkaç dersi, biz başka fakültelerle beraber aldık. Kredisi az olan ve mesleki olmayan derslerdi. Mesela İngilizce gibi ya da iş sağlığı ve güvenliği gibi. Ortak dersler, mühendislik falan. Biz normalde dersleri 10 kişi falan alırken, onları böyle 100 kişi falan aldık. Dolayısıyla, hocaları duydum ama iletişimim olmadı. O derse çok katılasım gelmiyordu dürüst olmak gerekirse. Çok motive olmuyordum. Çok böyle önemseyerek derslerine girmiyordum. CEYDA: Maalesef psikoloji derslerimizi 40 kişi aldık bu dönem. Normalde çok daha az kişi alıyorduk ve benim için çok verimliydi o zamanlar. Felsefe derslerimi de 6 kişilik sınıflarda alıyorum. ... Dehşet bir fark var. Felsefe derslerime, zaten bir de şöyle oldu bu dönem bir de, felsefe sınıfımdaki öğrenci sayısı daha az olduğu için, hoca benimle birebir iletişime geçiyordu. Bana sürekli bir söz hakkı veriyor, seslerimiz birbirine karışmıyor, konuşmak zorundasın zaten. Yani sen sınıfta kendini var hissediyorsun. Sadece ekran karşısında oturan bir birey olmuyorsun, var oluyorsun orda. Ama psikoloji derslerinde hani 40 kişiyiz. Kim nerde ne konuşuyor belli değil, kim atılacak? Hoca bir şey söylüyor. Sesler birbirine biniyor vb. konular. Ben bundan çok şikayetçiydim zaten; ve ikisi arasında da çok büyük fark olduğunu düşünüyorum ve bu farktan dolayı da felsefe derslerine daha çok yöneldiğimi fark ettim ben bu dönem. Zaten bölümün ortalamaları da 2'ydi. Durumu çok açık bir şekilde gösteriyor. GÜLRU: Mesela bir devlet üniversitesinde bir derse misafir hoca olarak çağrıldım, 3 saatlik bir ders verdim. Orada şunu fark ettim: 70-80 kişilik bir gruptu. Orada da biraz etkileşimli yapmaya çalışıyorsun ama çok zorlanıyor. Orada şu da oluyor: İnsanlar -hani çekingen olmasa da- söze karıştıklarında, az önce de bahsettiğim sözel olmayan sinyallerimiz var ya; işte görürsün hani biri hareket etti, doğruldu falan gibi. Onlar olmadığı için sanki herkes birbirine bakıyor, başlasam mı? Bazen aynı anda başlanıyor falan. Bunlar biraz zorlaştırıyor. Büyük bir grupla olması mesela çok zorlaştırıyor işi. İRFAN: Bizim dersler genelde böyle formülasyon, işte çıkarımlar yapmanız gerekiyor, tablolar vesaire. Yani emek biraz daha yoğun olduğu için öğrenciyle ilişki çok önemli. Yani öğrenci diyelim ki, sizin yaptığınız bir bilgisayardaki bir işlemi anlamayınca yanınıza oturtup, 'Bak şurayı şöyle yapıyorsun, burayı böyle yapıyorsun.' Böyle bir interaktiflik gerekebiliyor. Uzaktan eğitimde de onu yapabiliyorsunuz, sonuçta benim burada ne yaptığımı öğrenci ekranda takip edebiliyor. En önemli sorun şu: Öğrenci sayısının fazlalığından dolayı öğrenciye ek zaman ayırmanız sınırlı olabiliyor.

Ek 8. Analiz Sürecinde Kategorilerin Oluşturulmasına İlişkin Örnek Tablolar

Kategori	İlişkili Kodlar
Öğrenen ile ilgili durumlar	▪ Akran iş birliği ▪ Yabancı dil yetersizliği ▪ Motivasyon: Dıştan motive etme-İçsel motivasyon eksikliği ▪ Kamera açma-Sözel olmayan mesajları almada kısıtlılık ▪ Dijital bölünme

Kategori	İlişkili Kodlar
Öğrenme Süreci	▪ Dönüt verme ▪ Uygulama eksikliği ▪ Katılıma teşvik etme ▪ Dikkat çekme ▪ Hedeften haberdar etme

Ek 9. Analiz Sürecinde Temaların Oluşturulmasına İlişkin Örnek Tablo

Tema	Kategori	Kod
Teknik durumlar	Erişim Problemi	▪ İnternet bağlantısının kopması ▪ İnternet hızı
	Araçlar	▪ Araç yetersizliği (Kamera, mikrofon vb. çalışmaması)

Ek 10. Bulgular: Kod, Kategori ve Temalar Tablosu

Tema	Kategori	Kod
Öğreten/Öğrenen/Öğrenme Ortamı ile İlgili Durumlar	Öğreten ile İlgili Durumlar	▪ Kamera açma-Jest ve mimik kullanma (Görsel uyaran olarak öğreten) ▪ Dinamizm (coşku) eksikliği ▪ Monoton ses tonu ▪ Teknoloji okuryazarlığının yetersizliği ▪ Genel pedagojik bilgi eksikliği ▪ Teknolojik pedagojik bilgi eksikliği ▪ Alan bilgisi yeterliliği ▪ Çevrim içi ders tasarımı ▪ Öğrenene değerli olduğunu hissettirme ▪ Öğrenen görüşünü dikkate alma ▪ Öğrenenle iletişimi sürdürme
	Öğrenen ile İlgili Durumlar	▪ Akran iş birliği-iletişimi ▪ Yabancı dil yetersizliği ▪ Motivasyon: Dıştan motive etme-İçsel motivasyon eksikliği ▪ Kamera açma-Sözel olmayan mesajları almada kısıtlılık ▪ Dijital bölünme
	Öğrenme ortamı ile İlgili Durumlar	▪ Kalabalık öğrenme ortamı ▪ Sanal öğrenme ortamı (Öğrenenin bulunduğu fiziksel ortam, uzun süre ekran başında kalma, fiziksel hareketsizlik, uzun ders süresi, öz-düzenleme yetersizliği, sosyal yalıtılmışlık, uyaran eksikliği) ▪ Etkileşim sınırlılığı: Öğreten-öğrenen ▪ Öğrenenlerin program dışı faaliyetler ile desteklenmesi
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Durumlar	Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme	▪ Sözlü soru sorma (Ders anında soru-cevap) ▪ Aşırı ödevlendirme ▪ Kısa sınav yapma
	Sonuca Dayalı Ölçme ve Değerlendirme	▪ Sınavlar
Öğretim Süreci ile İlgili Durumlar	Öğrenme Süreci	▪ Dönüt verme ▪ Uygulama eksikliği ▪ Öğrenciyi katılıma teşvik etme ▪ Dikkat çekme ▪ Hedeften haberdar etme
	Öğretim Materyali Kullanımı	▪ Görsel işitsel materyal kullanımı ▪ Web 2.0 araçlarının kullanımı
	Öğretim Yöntemi	▪ Düz anlatım yönteminin aşırı kullanımı ▪ Etkin katılımı sağlayıcı yöntem ve teknikler kullanma (Grup çalışmaları, soru-cevap yöntemi)
Teknik Durumlar	Erişim Problemi	▪ İnternet bağlantısının kopması ▪ İnternet bağlantısı hızı
	Araçlar	▪ Araç yetersizliği (Mikrofon, kamera vb. çalışmaması)