

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**UZAKTAN EĞİTİMLE UYGULAMALI DERS ALAN
ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
GÖRÜŞ VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

**ZEYNEP TUNCER
18706025**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. NADİR ÇELİKÖZ**

**İSTANBUL
2021**

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**UZAKTAN EĞİTİMLE UYGULAMALI DERS
ALAN ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİME
YÖNELİK GÖRÜŞ VE TUTUMLARININ
BELİRLENMESİ**

**ZEYNEP TUNCER
18706025
ORCID NO: 0000-0001-5103-6407**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. NADİR ÇELİKÖZ**

**İSTANBUL
2021**

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UZAKTAN EĞİTİMLE UYGULAMALI DERS ALAN
ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
GÖRÜŞ VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

ZEYNEP TUNCER
18706025

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 10/06/2021

Tezin Savunulduğu Tarih: 09/07/2021

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mehmet GÜROL	
	Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay ŞEN	

İSTANBUL
HAZİRAN 2021

ÖZ

UZAKTAN EĞİTİMLE UYGULAMALI DERS ALAN ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞ VE TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Zeynep Tuncer

Haziran, 2021

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarını belirlemektir. Karma desenle hazırlanan çalışmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu; nicel boyutunda ise 35 maddeden oluşan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Beş farklı bölümde öğrenim gören ve uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan toplam 10 öğrenci ile görüşme yapılmış, 10 farklı bölümde öğrenim gören ve uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan toplam 236 öğrenciye ise ölçek uygulanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler sonucunda ortaya 6 adet tema çıkmıştır. Bu temalar detaylı olarak incelendikten sonra, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler fark etmeksizin uygulamalı dersleri uzaktan eğitimle almaktan memnun olmadığı ve bu süreçte birçok farklı zorlukla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, farklı zorluklarla karşılaşabildiği ve öğrencilerin bahsettiği bazı avantajlı durumların da olduğu anlaşılmıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen veriler incelendiğinde ise, tüm katılımcıların ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalaması 2,59 ve standart sapması 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki 19 madde için öğrenciler olumsuz görüş bildirmiş, 15 madde için kararsız kalmış, yalnızca 1 madde için olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumsuz tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler aynı zamanda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumunun, öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için de kullanılmıştır. Bu doğrultuda konservatuvar, diş hekimliği, tıp ve müzik öğretmenliği bölümleri incelenmiştir. Bölümlere göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda diş hekimliği öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalaması 2,52; tıp öğrencilerinin 2,55; konservatuvar öğrencilerinin 2,61 ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin 2,73 olarak, anlamlılık değeri (p) ise 0,82 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu bölümlerdeki öğrencilerin, uzaktan eğitime karşı tutumlarının, öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Uygulamalı Ders, Görüş, Tutum

ABSTRACT

DETERMINING THE VIEWS AND ATTITUDES OF STUDENTS TAKING ONLINE APPLIED PRACTICE COURSES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Zeynep Tuncer
June, 2021

The aim of this study is to determine the views and attitudes of students who take online applied practice courses towards distance education. The study was prepared with mixed method design. As data collection tools, a semi-structured interview form was used in the qualitative dimension, and Uzaktan Eğitime Yönelik Kaygı Ölçeği (Attitude Scale towards Distance Education) which consists of 35 items was used in the quantitative dimension. Ten students studying in five different departments and taking online applied practice courses were interviewed. The scale was applied to a total of 236 students studying in 10 different departments and taking applied practice courses with distance education. As a result of the data obtained from the interviews, 6 themes were determined. After examining these themes in detail, it was understood that the students were not satisfied with taking applied practice courses through distance education, regardless of their departments. It was understood that students studying in different departments might face different difficulties. It was also determined there were some advantageous situations that students mentioned. When the data obtained from the scale were examined, the mean of the scores obtained by all participants from the scale was calculated as 2,59 and the standard deviation as 0,93. Students gave negative opinions for 19 items in the scale, were undecided for 15 items, and gave positive opinions for only 1 item. According to these findings, it was determined that the students taking online applied practice courses had a negative attitude towards distance education. The data were also used to research whether students' attitudes towards distance education differ according to their departments. Accordingly, conservatory, dentistry, medicine and music teaching departments were examined. One-way ANOVA test was used to determine whether there was differentiation according to the departments. As a result of the analysis, the mean of the dentistry students' scores was calculated 2,52, the medical students' 2,55, the conservatory students' 2,61 and music teaching students' 2,73, and significance value (p) was calculated as 0,82. As a result, it was determined that the attitudes of the students in these departments towards distance education did not differ according to the departments they studied.

Key Words: Distance Education, Applied Practice Course, View, Attitude

ÖN SÖZ

Öncelikle bu çalışmanın her aşamasında bana rehberlik ederek yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım sayın Prof. Dr. Nadir Çeliköz hocama emekleri için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yine bu çalışma için hazırladığım görüşme formu ile ilgili görüşlerine başvurduğum, katkılarıyla çalışmama nitelik kazandıran hocalarıma ve yüksek lisans eğitimim boyunca aldığım derslerde öğrenmemi sağladıkları her bilgi için tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca, salgın sebebiyle evlere kapandığımız bu süreçte uzaktan da olsa, hem görüşme hem de anket uygulamasına katılan tüm katılımcılara ayırdıkları zaman için teşekkür ederim.

Son olarak, hem ders hem de tez aşamasından oluşan bu uzun süreçte, yaptıkları fedakarlıklarla her zaman desteklerini hissettiğim aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Haziran, 2021

Zeynep Tuncer

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları	3
1.3. Çalışmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Uzaktan Eğitim.....	6
2.1.1. Uzaktan Eğitim Kavramı ve Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	6
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Yaygınlaşması ve Teknolojiyle İlişkisi.....	10
2.1.3. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Sebepleri ve Yararları	12
2.1.4. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları ve Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar.	15
2.2. Uygulamalı Eğitim	17
2.2.1. Uygulamalı Dersler	19
2.2.2. Uygulamalı Derslerin Önemi	19
2.3. İlgili Araştırmalar.....	21
2.3.1. Ulusal Araştırmalar	21
2.3.2. Uluslararası Araştırmalar	24
3. YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Deseni.....	28
3.2. Çalışma Grupları	29
3.2.1. Nitel Çalışma Grubu	29

3.2.2. Nicel Çalışma Grubu.....	31
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	33
3.3.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği.....	34
3.4. Verilerin Analizi.....	37
3.4.1. Nitel Verilerin Analizi.....	37
3.4.2. Nicel Verilerin Analizi	38
3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği	39
3.5.1. Nitel Verilerin İç Geçerliği	39
3.5.2. Nicel Verilerin İç Geçerliği.....	39
4. BULGULAR	41
4.1. Nitel Bulgular.....	41
4.1.1. Uzaktan Eğitimle Uygulamalı Ders Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerine Dair Bulgular	41
4.1.1.1. Tema 1: Karşılaşılan Zorluklar	42
4.1.1.2. Tema 2: Avantajlı Durumlar	45
4.1.1.3. Tema 3: Öğrenci Motivasyonu	47
4.1.1.4. Tema 4: Aktif Olma	49
4.1.1.5. Tema 5: Materyal Sorunları	51
4.1.1.6. Tema 6: Sınav ve Notlandırma	53
4.1.2. Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Benzerlikler ve Farklılıklara Dair Bulgular	55
4.2. Nicel Bulgular	58
4.2.1. Uzaktan Eğitimle Uygulamalı Ders Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına Dair Bulgular	58
4.2.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular.....	60
5. TARTIŞMA VE YORUM	63
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
6.1. Sonuçlar	70
6.2. Öneriler	70
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	70
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	71
KAYNAKÇA	73
EKLER.....	82
Ek 1. Görüşme Formu	82

Ek 2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	84
Ek 3. Araştırma Etik İzin Formu.....	86
Ek 4. Ölçek Kullanma İzni.....	87
Ek 5. Katılımcı Onay Formu.....	88

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Görüşmeye Katılan Katılımcıların Dağılımı	30
Tablo 2:	Ankete Katılan Katılımcıların Dağılımı	32
Tablo 3:	KMO ve Bartlett Test Sonuçları.....	34
Tablo 4:	Ölçeğin Faktör Yükleri.....	35
Tablo 5:	Nitel Bulgulardan Elde Edilen Tema, Kategori ve Kodlar	41
Tablo 6:	Karşılaşılan Zorluklar Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar	42
Tablo 7:	Avantajlı Durumlar Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar	45
Tablo 8:	Öğrenci Motivasyonu Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar	47
Tablo 9:	Aktif Olma Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar	50
Tablo 10:	Materyal Sorunları Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar	52
Tablo 11:	Sınav ve Notlandırma Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar	53
Tablo 12:	Ölçekten Alınan Puanlara Ait Bulgular	58
Tablo 13:	Ölçekteki Bazı Maddeler için Betimsel Bulgular	58
Tablo 14:	Konservatuvar, Diş Hekimliği, Tıp ve Müzik Öğretmenliği Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilere Ait Betimsel Bulgular	61
Tablo 15:	Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) Ait Bulgular.....	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulamaları	8
Şekil 2:	Uzaktan Eğitimin, Dönem ve Evrelere Göre Gelişimi.....	9
Şekil 3:	Eğitim ve Teknoloji İlişkisi.....	12
Şekil 4:	Uzaktan Eğitim Veren Yükseköğretim Kurumlarının Coğrafi Dağılımları	25
Şekil 5:	Yakınsayan Paralel Desen Akış Diyagramı	28
Şekil 6:	Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	36

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
UEYTÖ	: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği
UZEM	: Uzaktan Eğitim Merkezi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, temel ve alt araştırma soruları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bugün, “teknoloji” olarak tanımlanan ve anlam itibariyle üretim hizmetlerinin gelişim ve yönetimini içeren bilimsel uygulamalar, özellikle sanayi alanıyla birlikte etkinliğini arttırarak günümüzde pek çok alanın ihtiyacını karşıladığı bir duruma gelmiştir (TDK, 2021; Ural, 2015). Bu gelişim, küresel anlamda neredeyse tüm toplumlar da etkisini göstermiş ve toplumlar giderek artan bir şekilde teknolojik uygulamalardan faydalanmaya başlamışlardır. Teknoloji, sosyal olarak da son yıllarda yediden yetmişe tüm bireylerde etkisini göstermiştir. Örneğin, yeni doğmuş bir bebeğin sağlık kontrolü teknolojik yöntemlerle yapılırken; aynı şekilde yetişkin bir birey de işe giderken teknolojinin ürünü olan ulaşım araçlarını kullanır. Gelişen teknoloji, dünyanın hemen her yerine o kadar çok yayılmıştır ki zaman içinde insanların yaşam şartlarını da değiştirmiştir (Çötök, 2017). Günümüzden 20-30 yıl öncesine kadar belki de çok az kişinin aklına gelebilecek görüntülü konuşma teknolojisi ile artık bugünlerde ülkeler arası toplantılar yapılarak ticaretin hareketliliği kolaylaştırılmaktadır. Bunun yanı sıra, modern toplumlar da yaşamak için kaçınılmaz olan paranın, somut varlığını dijital ortamlara bırakması üzerine bazı ülkelerde çalışmalar yapılmaktadır (Turan, 2018). Aynı zamanda gündelik hayatı düşündüğümüzde, kağıt para yerine uzun yıllardır dijital ortamdaki paranın kredi kartları aracılığıyla kullanıldığı görülmektedir.

Teknoloji; sağlık, ulaşım, ticaret ve ekonomi gibi alanlarda kullanılmasının yanı sıra, eğitim alanında da kullanılmaktadır. Warschauer’ın (2007) belirttiği gibi, teknolojik/dijital çağ, öğrenmenin ve eğitimin yapısını değiştirmektedir. Son yıllarda ülkemizde de, hem okullardaki eğitimde teknoloji kullanımı hem de uzaktan eğitim gibi farklı eğitim alanları yaygınlaşmıştır (S. Yıldırım, G. Yıldırım, Çelik ve

Karaman, 2014). Türkiye’de 2000’li yılların başından itibaren, teknolojideki gelişmelerin etkisiyle uzaktan/çevrimiçi eğitim, milyonlarca öğrenciye ulaşmaya başlamıştır (Bozkurt, 2017). Dünyada da ilkokuldan üniversiteye kadar örgün ve yaygın eğitimin her seviyesinde uzaktan eğitim kullanılmaktadır (İşman, 2008). Uzaktan eğitimin hızla yaygınlaşmasının en temel sebeplerinden biri, yüz yüze eğitime göre birtakım avantajlar sağlıyor olmasıdır (Natriello, 2005). Bu avantajların arasında, hem öğretmen ve öğrencilere, okula ulaşım gibi faaliyetlerde kaybettikleri zamandan tasarruf sağlaması, hem de mekan ve zamansal olarak esnek olmasından dolayı okullarda verilen eğitime göre maliyetinin düşüklüğü yer almaktadır (Baturay, 2010; Bawaneh, 2021; Kaya, 2002). Ayrıca, yapılan bir araştırmada çevrimiçi eğitimin avantajlı ve esnek olmasının, öğrencilerin öğrenmesini ve memnuniyetini arttırdığı ortaya çıkmıştır (Mark, Sibley ve Arbaugh, 2005). Tüm bunlar sebebiyle ve çağın getirdiği teknolojik kolaylıklardan faydalanmak için, yakın gelecekte uzaktan eğitimin daha da yaygınlaşacağı ve belki de yüz yüze eğitimden çok, uzaktan eğitimin tercih edilebileceği öngörülmektedir (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016).

Uzaktan eğitimin, avantajları olduğu gibi dezavantajları da mevcuttur. Çevrimiçi ortamda yürütülen bu dersler için, öğrenci ve öğretmenlerin rahatlıkla internete erişebilmesi, kendilerine ait bilgisayarlarının olması ve karşılaşılabilecekleri teknik problemlerle başa çıkabilmeleri gerekir (Güngören, Erdoğan ve Uyanık, 2019). Bunların yanında, öğrencilerin hazırbulunuşluğunun olmaması ve sınıf ortamına alışmış öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmeleri de uzaktan eğitimin dezavantajları olarak ortaya çıkmaktadır (Simpson, 2002).

Bu ana kadar uzaktan eğitime dair bahsedilen olumlu ve olumsuz pek çok etkene rağmen, Türkiye’nin dört bir yanındaki birçok üniversitenin UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) merkezlerinin olması, eğitim sistemimizde uzaktan eğitimin önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Teknolojinin hızla gelişmeye devam ettiği dünyada, gelecek kuşakların eğitim anlayışında belki de öğrenme ortamı olarak okullar yer almayacaktır. Bu sebeple ve uzaktan eğitim derslerinin yaygınlaştığı gerekçesiyle, bu alanda yapılan çalışmaların önemi de artmaktadır (Natriello, 2005).

Özellikle 2020 yılının başlarından itibaren, dünyanın karşı karşıya kaldığı küresel salgın pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da birtakım eksiklikleri ortaya çıkarmıştır. Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK, 2020) kararıyla, teorik derslerin çevrimiçi ortamda uzaktan eğitim ile verilmesi üniversitelerin altyapısına ve

inisiyatifine bırakılmış ve birçok üniversite teorik dersleri uzaktan eğitimle işlemeye başlamıştır. Ancak; birçok öğrenci ve öğretim elemanını yakından ilgilendiren uygulamalı dersler bir problem olarak kalmış ve YÖK (2020) tarafından yüz yüze eğitimle gerçekleştirilmek üzere salgın sonrasına veya uzaktan eğitimle işlenebilecek uygulamalı dersler için üniversitelerin inisiyatifine bırakıldığı açıklanmıştır. Bunun üzerine, birçok üniversite eğitimi sürdürebilmek için şartları zorlayarak uygulamalı dersleri uzaktan eğitim yoluyla vermeye başlamıştır.

Türkiye’deki üniversitelerde uygulamalı dersler, birçok farklı bölüm ve fakülteye yayılmış durumdadır. Bunların arasında tıp, diş hekimliği, hemşirelik, eczacılık, veterinerlik gibi laboratuvar kullanımı gerekli olan sağlık bölümleri; müzik, tiyatro, resim, heykeltiricilik ve bale gibi enstrüman, dans salonu ve araç-gereçlerin gerekli olduğu sanat bölümleri ve çocuk gelişimi, mütercim tercümanlık, pilotaj, arkeoloji gibi farklı fakültelerde bulunan bölümler de yer almaktadır.

Özellikle yükseköğretim düzeyinde çevrimiçi ders alan öğrenci sayısı, diğer öğretim türlerine göre daha yüksektir (Allen ve Seaman, 2013). Hem bu gerekçeyle hem de Yıldırım vd. (2014) tarafından belirtildiği gibi uzaktan eğitimde gerekli tüm standartlar sağlansa bile, öğrenenin bu ortamlara yönelik tutum ve yaklaşımı, doğru orantılı bir şekilde başarısını da etkileyeceği için bu çalışmada, uzaktan eğitim ile uygulamalı ders gören öğrencilerin görüşleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları araştırılmıştır. Uzaktan eğitimin gelecek yıllarda daha etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayabilmek için de öğrencilerin bu eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi önem teşkil etmektedir (Barış, 2015).

1.2. Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu ve bu süreçte yürütülen uygulamalı derslere yönelik görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek ve tutumlar ile görüşlerin birbirini destekleme, doğrulama durumunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda “Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumları nasıldır?” araştırma sorusu ve aşağıdaki alt araştırma soruları araştırılmıştır:

1. Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nelerdir?

2. Öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik görüşlerine ilişkin benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?
4. Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Çalışmanın Önemi

Uzaktan eğitim ile ilgili birçok çalışma, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek için birçok ölçek bulunmasına rağmen, bunların büyük bir çoğunluğu teorik dersler üzerine yapılmıştır. Türkiye’de uygulamalı derslerin birçok farklı fakülte ve öğrenciyi ilgilendirdiği düşünüldüğünde, bu çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda, uzaktan eğitimle farklı alanlarda uygulamalı ders alan öğrencilerin görüş ve tutumlarının belirlenmesi daha önce araştırılmamış bir konu olduğu için bu çalışma önem kazanmıştır. Bu çalışma ile, bazı meslekler için çok önemli olan uygulamalı derslerden, salgın sürecinde öğrencilerin ne kadar verim alabildikleri araştırılmış ve önemli bazı sorunların öğrenciler tarafından gündeme getirildiği görülmüştür. Bu çalışma sayesinde, salgın sebebiyle acil ve zorunlu bir şekilde geçilen uzaktan eğitim süreci, uygulamalı dersler açısından detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitimle yürütülen uygulamalı derslerin niteliğinin artırılabilmesi için öğrencilerin görüş ve tutumları doğrultusunda çalışmada sunulan önerilerle, bu süreçte öğrenim gören öğrencilerin verimsiz eğitim almalarının önüne geçilmesi amaçlanmıştır ve bu anlamda çalışma önem kazanmıştır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın katılımcılarının, yapılan görüşmede ve uygulanan anket çalışmasında samimi ve içten bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, uygulamalı dersleri uzaktan eğitimle veren 4 farklı devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan

öğrenciler ile sınırlıdır. Salgın sebebiyle üniversitelerin yüz yüze eğitime devam etmemesi, verilerin toplanması aşamasında özellikle anket uygulaması için örnekleme ulaşmayı zorlaştırmış ve dolayısıyla örneklem grubunu sınırlandırmıştır. Bunlara ek olarak, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının, devlet üniversitelerindeki öğrencilerden farklı olabileceği ve bu durumun araştırma sonuçlarına etki edebileceği sebebiyle hem görüşme hem de anket uygulaması için katılımcılar, devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini, çevrimiçi ortamlarda iletişim teknolojileri ile gerçekleştirdikleri eğitim (İşman, 2008)

Uygulamalı Ders: Eğitim sürecinde, öğrenciye mesleği için gerekli kuramsal bilgilerin yanında, öğrencinin bu bilgileri uygulama alanlarında da davranışa dönüştürebilmesi için verilen ders (Özgür, Karaaslan ve Kılıç, 1997)

Çevrimiçi Ortam: Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca içerik, öğretmen ve diğer öğrencilerle bilgi ve yeterlilik kazanmak için etkileşim kurduğu bir öğrenme ortamı (Moore ve Kearsley, 2012)

Sanal Sınıf: Bilgisayar ve internet ağları aracılığıyla, seçtikleri yer ve zamanda derse katılan öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen, yazılımla oluşturulmuş bir öğrenme ve öğretme ortamı (Hiltz, 1995)

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; uzaktan eğitim, uygulamalı ders, çevrimiçi ders gibi kavramlar ile farklı veri tabanlarında, İngilizce ve Türkçe tez, makale ve kitaplar dahil edilerek literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, çok geniş bir tanım olduğu ve bünyesinde birçok konuyu barındırdığı için, literatürde de uzaktan eğitimle ilgili birçok kaynak bulunmaktadır. Tüm bu kaynaklardan daha etkili bir şekilde faydalanabilmek ve literatürü en iyi şekilde inceleyebilmek için araştırma, farklı başlıklar altında yapılmıştır.

2.1.1. Uzaktan Eğitim Kavramı ve Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

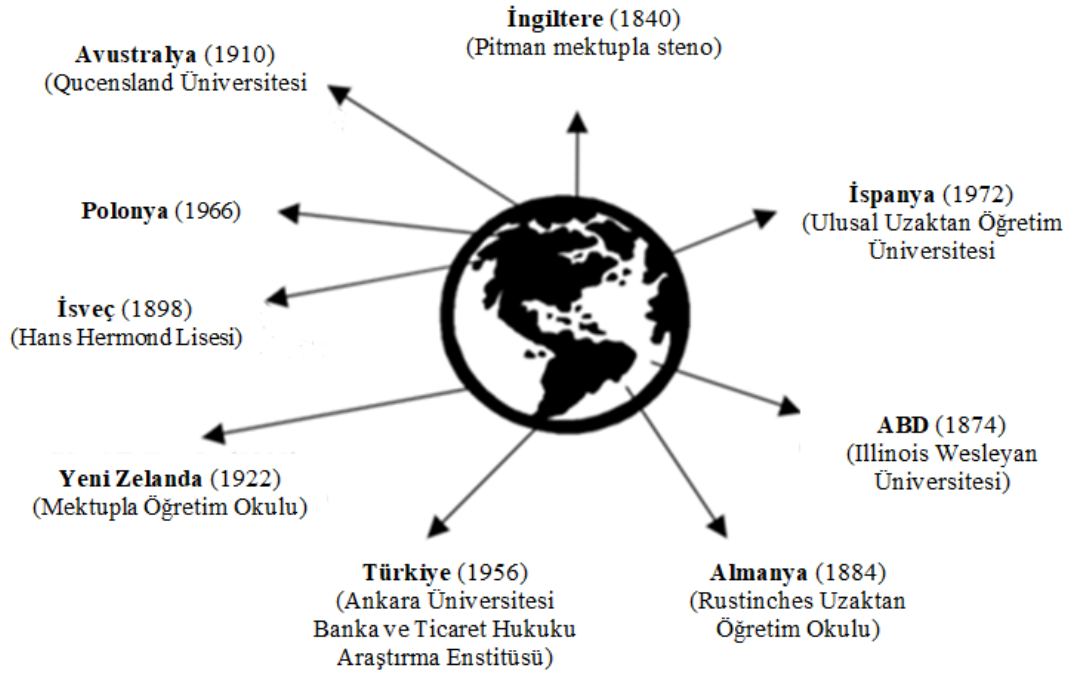
Literatür taraması yapılırken, öncelikle uzaktan eğitim kavramının ne zaman, nasıl, hangi şartlarda ve ne gibi ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıktığı ile ilgili bilgi edinmenin, uzaktan eğitimin bugünü ve geleceğini anlamakta daha anlamlı olacağı düşünülmüş ve bu sebeple öncelikle uzaktan eğitimin kökleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu konuda Kaya (2002), uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini incelemenin hem günümüzdeki hem de gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarının gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Yapılan literatür taramasında, uzaktan eğitimin başlangıç noktası olarak farklı kaynaklarda farklı bilgilere rastlanmıştır. Bu konuda Akdemir (2011), dünyada uzaktan eğitimin 1800’lü yıllara dayanan bir geçmişi olduğunu, Kaya (2002) ise 1700’lü yıllarda bu kavramın ortaya çıkıp o tarihten beri uygulandığını belirtmiştir. Verduin ve Clark (1991), 20 Mart 1728 tarihli Boston gazetesinde ve 1833 yılında ise bir İsveç gazetesinde mektupla ders verileceğine dair ilanların yer aldığını ifade etmiştir ancak; bu derslerin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair bir bilgiye rastlanmamıştır (Kaya, 2002). Kaya (2002) araştırmasında, dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamasının 1840 yılında İngiltere’de, mektupla öğrencilere ders verilerek başladığını savunmuş ve bu derslerde öğrencilerin başarılarının notla

değerlendirildiğini belirtmiştir. İngiltere’den sonra, 1874 yılında Amerika’daki Illinois Wesleyan Üniversitesi’nde uzaktan eğitim çalışmaları başlamış, 1884 yılında Almanya’da öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlamak için bir uzaktan eğitim okulu ve 1898 yılında da İsveç’te uzaktan eğitim uygulayan bir lise kurulmuştur (Kaya, 2002). Keegan (1996) da, uzaktan eğitimin köklerinin 1840’lara dayandığını ifade etmiş, aynı zamanda da uzaktan eğitimin, ulaşım ve iletişim alanlarında teknolojik gelişmelerin yaşanması sayesinde ortaya çıktığını savunmuştur. Uzaktan eğitimin ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı ve ne zaman ilk uzaktan eğitim dersinin verildiği konusunda birçok farklı görüş olsa da, “distance education” yani uzaktan eğitim kavramının ilk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılında yayımlanan bir katalogunda yazılı olarak geçtiği düşünülmektedir (Raymond, 2000; Rumble, 1986). 1920’li yılların başında (Hains, Belland, Conceicao Runlee, Santos ve Rothenberg’e (2000) göre 1919 yılında), yine aynı üniversitede radyo yayınları aracılığıyla uzaktan eğitim dersleri başlatılmış ve bu dersler, uzaktan eğitimin tarihinde çok önemli bir dönüm noktası haline gelerek binlerce öğrencinin bu üniversitedeki önemli profesörlerden ders almasına olanak sağlamıştır (Bullock, Gable ve Mohr, 2008; Prewitt, 1998; Watkins ve Wright, 1991). 1930’lu yıllara gelindiğindeyse, Iowa Üniversitesi’nin televizyon aracılığıyla ders vermeye başlaması Bullock, Gable ve Mohr’a (2008) göre yükseköğretimde yeni bir çağ başlatmış oldu (Chamberlain, 1980; Verduin ve Clark, 1991). Tüm bunlardan anlaşılabileceği üzere, dünyada uzaktan eğitim çalışmaları genel olarak 19. yüzyılda ortaya çıkarak yaygınlaşmış ve o dönemden beri yoğun bir biçimde evrensel olarak kullanılmaya başlanmıştır (İşman, 2008).

Bozkurt (2017), uzaktan eğitimin dünyada üç yüzyıl önce başladığını, ülkemizde ise ilk olarak ancak 20. yüzyılda gündeme geldiğini belirtmiştir. Göktaş, Gedik, Karoğlu ve Çağıltay’ın (2009) çalışmalarında bahsettiğine göre ise, ülkemizde uzaktan eğitimin başlangıcı Tanzimat Dönemi’nde halkın yararlanması için başlatılan dersleri kaçıran kişilerin takip edebilmesini sağlamak amacıyla, 1860’lı yılların başında derslerin gazete vasıtasıyla insanlara ulaştırılması şeklinde olmuştur. İşman (2008) ise, 1924 yılında John Dewey’in ülkemize gelmesi ve öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimi önermesi üzerine uzaktan eğitim kavramıyla tanıştığımızı ifade etmiştir. Kaya (2002) ise bu konuda, ülkemizde ilk kez 1927 yılında uzaktan eğitim fikrinin gündeme geldiğini ancak; o yıllarda halkın

büyük bir çoğunluğu okuma yazma bilmediği için, mektupla uzaktan eğitimin gerçekleştirilemeyeceği sebebiyle 1956 yılına kadar ülkemizde uzaktan eğitimin uygulanamadığını dile getirmiş; 1956 yılında ise Ankara Üniversitesi'nde uzaktan eğitim uygulamalarının başladığını belirtmiştir. İşman'a (2008) göre ise, ülkemizde 1952 yılında radyo programlarıyla uzaktan eğitime başlanmıştır. Aşağıdaki Şekil 1'de, Kaya (2002) tarafından hazırlanmış, dünyadaki bazı uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıç tarihleri ve ilk uygulamaları görülmektedir.



Şekil 1: Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulamaları

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Buraya kadar elde edilen kaynaklardan anlaşıldığı gibi, uzaktan eğitimin hem dünyada hem de ülkemizdeki başlangıç noktasıyla ilgili birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bu konuda fikir birliğine varılmış bir bilgi bulunmadığı için farklı görüşlerin hepsine yer verilmiştir.

İlk olarak 18. yüzyıl civarında başladığı belirtilen uzaktan eğitimin, o devrin şartları düşünüldüğünde, günümüzdekinden çok daha farklı olduğu söylenebilir. Tanzimat Dönemi'nde derslerin gazetede yayımlanmasının yanı sıra Holmberg (1995) de, günümüzde uygulanan uzaktan eğitimin kaynağının mektuplaşarak öğretmeyle başladığını söylemiştir. Günümüzde internet üzerinden canlı bağlantılarla, yüz yüze eğitime benzer bir biçimde öğretmenlerin öğrencileri

görebildiği ve öğrencilerin de öğretmenleri görebildiği bir şekilde uzaktan eğitim dersleri yürütülebilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, eş zamanlı yürütülen uzaktan eğitim derslerinde rahatlıkla okul ortamındaki gibi, öğretmenlerine sorular sorabilirler. Bunun yanı sıra, internet ortamında dersler, dersi kaçıran veya tekrar dinlemek isteyen öğrenciler için depolanabilmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğretmeninden aldığı mektupları saklayan ve tekrar etmek amaçlı gerektiği zaman o mektupları okuyan öğrencilerin davranışlarının, internet ortamındaki dersleri tekrar izleyen öğrencilerin davranışlarıyla birbirine benzer olduğu söylenebilir. Türk Dil Kurumu (2021), uzaktan eğitimi “Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım, hem günümüz uzaktan eğitimini hem de üç asır önceki uzaktan eğitimi kapsamaktadır. Günümüzde iletişim aracı olarak internet, bilgisayar, telefon ve tablet kullanılırken, geçmişte de mektup, gazete ve radyo gibi iletişim araçları kullanılarak eğitim verilmiştir. Bozkurt (2016), uzaktan eğitimin gelişimini dönem ve evrelere ayırarak aşağıdaki Şekil 2 ile görselleştirmiştir.



Şekil 2: Uzaktan Eğitimin, Dönem ve Evrelere Göre Gelişimi

Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bozkurt (2016) tarafından hazırlanan bu görselde yer almamasına rağmen, gazete yoluyla uzaktan eğitim verildiğine de literatür taramasında rastlanmıştır (Göktaş, Gedik, Karoğlu ve Çağıltay, 2009). Ancak genel olarak Şekil 2’de görüldüğü gibi, uzaktan eğitim uygulamalarının mektupla başladığı, radyo ve televizyon yayınlarıyla devam ederek günümüzde ise internet ve bilgisayarlar aracılığıyla devam ettiği anlaşılmaktadır. Örneğin; İşman (2008) uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini beş evreye ayırmıştır: Mektupla öğretimden önce olan dönem, ders materyallerinin posta yoluyla öğrencilere gönderildiği mektupla öğretim dönemi, radyo ve televizyon aracılığıyla yürütülen tek yönlü öğretim dönemi, çift yönlü etkileşimin mümkün olduğu video konferans dönemi ve son olarak bilgisayar, uydu,

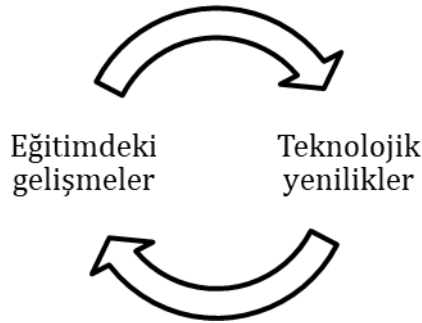
fiberoptik gibi iletişim teknolojilerinin kullanıldığı dönem. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan eğitimin teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli değiştiği ve en önemlisi de tek yönlü eğitimden, öğrencilerin gerçek bir sınıftaymış gibi aktif rol alabildikleri çift yönlü eğitime doğru yol aldığı anlaşılmaktadır. Kısacası, birkaç yüzyıl önce mektuplaşma yöntemiyle başladığı düşünülen bu serüven, günümüzde yerini gerçek okul ve sınıf ortamını aratmayacak nitelikteki “sanal sınıflara” bırakmıştır. Bu tarihsel sürecin sonunda belki de çok yakın bir zamanda, fiziksel sınıfların tamamen ortadan kalktığına tanıklık edebiliriz (İşman, 2008).

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Yaygınlaşması ve Teknolojiyle İlişkisi

Moore ve Kearsley (2012) yaklaşık 300 yıl önce başlayan uzaktan eğitimin, Şekil 2’de de görüldüğü gibi mektuplaşma, radyo ve televizyon, açık üniversite, telekonferans ve internet kullanımlarıyla günümüze kadar ulaştığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitimin varlığını sürdürdüğü dört asırlık süre boyunca, çeşitli sebeplerle birtakım değişiklikler geçirmiş olması kaçınılmazdır. Mektuplaşma yöntemi ile başlayan uzaktan eğitim, giderek teknolojinin gelişmesi ve günümüzde sanal ortamların hayatımıza girmesiyle beraber bambaşka bir boyut kazanmış durumdadır. Uzaktan eğitim üzerine literatür taraması yapılırken yerli ve yabancı hemen her çalışmada uzaktan eğitim ve teknolojik gelişmelerin birlikte anıldığı ve bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ya 2000’li yıllarda ya da 2000’lere birkaç yıl kala ortaya konduğu dikkat çekmiştir (Lenar, Artur, Ullubi ve Nailya, 2014). Bunun sebebinin, özellikle 21. yüzyılla birlikte teknolojideki durdurulamaz gelişim olduğu düşünülebilir. Bu devamlı gelişim, öğrenmenin ve eğitimin yapısını da kaçınılmaz bir şekilde değiştirmektedir (Warschauer, 2007). Teknolojik gelişmelerin uzaktan eğitimi yaygınlaştırdığına, birçok çalışmada birçok araştırmacı tarafından değinilmiştir. Bu konuda, Natriello (2005) ve Simpson (2002), teknoloji ve internetin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının giderek arttığını belirtmiştir. Aynı şekilde Kılınç (2015) da uzaktan eğitimin gelişmesi ve yaygınlaşmasında teknolojinin önemine vurgu yapmıştır. Levshov, Dzhura ve Chursinova (2015) da, Avrupa ve Amerika’da uzaktan eğitimin hızlı bir şekilde gelişmesinin, teknoloji çağına yakınlığıyla dikkat çeken 1970’li yıllarda başladığını ve günümüzde de uzaktan eğitimin, internet ve teknolojik araçlar yoluyla yürütüldüğünü ifade etmiştir. Yine aynı doğrultuda Yücel (2006), gelişen teknolojiyle beraber eğitim

yöntemlerinin değiştiğini, Palloff ve Pratt (2013), akıllı telefon ve tablet bilgisayarların uzaktan eğitimi büyük ölçüde değiştirdiğini savunmuştur. Ağır, Gür ve Okçu (2008), günümüzde hızla gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek için uzaktan eğitime duyulan ihtiyacın yadsınamaz olduğunu ve gelişen teknolojinin, var olan eğitim sisteminde değişiklik yapmayı zorunlu kıldığını belirtmiştir. Dikmenli ve Ünalı (2013) da, teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelerin birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da vazgeçilmez hale geldiğini, eğitim bir toplumun varlığının devamını sağlayan en önemli etken olduğu için de eğitim ortamlarında iletişim teknolojilerinden faydalanmak gerektiğini savunmuştur. Raymond'a (2000) göre, internetin kullanılmadığı eski yıllardaki uzaktan eğitimde, kaliteli bir eğitim için gerekli görülen hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci etkileşimi sınırlıydı; ancak teknolojinin gelişmesi ve internetin hayatımıza girmesiyle birlikte bu sınırlılıklar ortadan kalkmış ve derslerde yüz yüze eğitimde olduğu kadar etkili bir iletişim sağlanmaya başlanmış oldu (Bullock, Gable ve Mohr, 2008). Bu sınırlılıkların giderilmesi üzerine Raymond (2000), artık yüz yüze eğitimin şart olmadığını savunmuştur. Birkaç yüzyıl önce başlamış olan uzaktan eğitim, aslında günümüze yakın sayılabilecek bir tarih olan 1990'ların başında "World Wide Web (www)" yani Türkçeye "Dünya Çapında Ağ" olarak çevrilen ve internetin dünya çapında kullanılmasını kolaylaştıran buluş sayesinde hızla gelişmeye ve bu sayede belki de iki yüzyıldan fazla süre boyunca ulaşamadığı kadar öğrenciye ulaşmaya başlamıştır (Garrison ve Kanuka, 2004; Power, 2007). Guohong, Ning, Wenxian ve Wenlong (2012), günümüzde internet tabanlı uzaktan eğitimin istikrarlı bir şekilde ilerleyip güçlü bir gelişim ivmesi gösterdiğini ve giderek daha fazla insana hitap ettiğini ifade etmiştir. İnternet sayesinde iletişim teknolojilerinin akılalmaz bir hızla gelişim göstermesi, okulların sınırlarını da değiştirmiş durumdadır (Buckland ve Dye, 1991; İşman, 2008). Duvall ve Schwartz (2000), internetin hayatımıza girmesiyle sanal sınıfların, geleneksel sınıf ve okulları aratmadığı uzaktan eğitimin artık "technology-assisted education" yani "teknoloji destekli eğitim" haline geldiğini belirtmiştir. Teknoloji destekli eğitim, eğitim sürecinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için eğitimde teknoloji kullanımını ifade etmektedir (Duvall ve Schwartz, 2000; Richardson, 1996). Bu ifadeden, uzaktan eğitim ve teknolojinin ne kadar iç içe olduğu ve yapılan bütün bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda da, birçok araştırmacının, çalışmalarında uzaktan eğitim, teknoloji ve internet kavramlarını birbiriyle bağlantılı gördüğü açıkça anlaşılmaktadır. Dolayısıyla,

uzaktan eğitimin daha da gelişmesi ve yaygınlaşması için, teknolojik yeniliklere ihtiyaç duyulduğu çıkarımı yapılabilir. Teknolojik yenilikler ve gelişmeler yaşandıkça da, eğitim programları ve eğitim politikaları bu yönde düzenlenmektedir (İşman, 2008). İşman (2008) bu konuda, hızla gelişen iletişim teknolojilerinin, eğitim sisteminin yapısını ve öğrenme-öğretme faaliyetlerini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Boone ve Anderson (1995) da aynı şekilde, teknolojinin giderek daha fazla gelişeceğini ve bu gelişmeyle de eğitimde yenilikler yaşanacağını ifade etmiştir. Buradan da anlaşıldığı üzere, teknolojik yenilikler eğitimdeki gelişmeyi, eğitimdeki gelişmeler ise teknolojik yenilikleri doğurmaktadır. Şekil 3'te eğitim ve teknoloji arasındaki ilişki görselleştirilmiştir.



Şekil 3: Eğitim ve Teknoloji İlişkisi

Farklı bir görüş olarak Natriello (2005), uzaktan eğitimin yaygınlaşmasının, eğitim talebindeki artışla doğru orantılı olduğunu savunmuştur. Yani, günümüzde dünya nüfusunun hızla artması sonucunda daha çok insanın eğitim almak istemesi yüz yüze eğitimde daha fazla okul ve öğretmen gerektirirken, uzaktan eğitimde okula ve fazla öğretmene ihtiyaç duyulmadan çok daha fazla öğrenciye eğitim verilebilir. Dolayısıyla, daha çok insanın eğitim talebini karşılamak için uzaktan eğitimin yaygınlaşması kaçınılmaz olmuştur (Natriello, 2005). Sonuç olarak günümüzde uzaktan eğitim dünya çapında yayılmış durumdadır. İşman (2008) çalışmasında, o dönemin verileriyle dünyada yüz milyondan fazla öğrencinin uzaktan eğitim programlarına devam ettiğini ve yaklaşık elli milyon öğrencinin de bu programlardan mezun olup bir işte çalışmakta olduğunu ifade etmiştir.

2.1.3. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Sebepleri ve Yararları

Uzaktan eğitim bazı zamanlarda bireylerin özgür iradesiyle tercih edilmiş, bazı zamanlardaysa tercih edilmek zorunda kalınmıştır. Örneğin; II. Dünya Savaşı

sıralarında, Avustralya ve Fransa gibi bazı ülkelerde öğrencilerin okula gitmekte güçlük çekmeleri ya da belki okul binalarının savaşta zarar görmesi gibi sebeplerden uzaktan eğitim yoluyla eğitim sürdürülmüştür (Raymond, 2019). 2020 yılında küresel bir salgın haline gelen Covid-19 virüsü sebebiyle de, dünyada 100’den fazla ülkede okulların kapanması sonucunda yüz yüze eğitim, ülkemiz dahil birçok ülkede yerini uzaktan eğitime bırakmak zorunda kalmıştır (Kürtüncü ve Kurt, 2020; Sahu, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Viner vd., 2020). Bu gibi zorunlu haller dışında da uzaktan eğitim günümüzde çokça tercih edilmektedir. Yapılan literatür taramasında uzaktan eğitimin tercih edilme sebepleri arasında çeşitli hususlara değinildiği görülmüştür. Türkiye’de yapılan bir çalışmada, bireylerin uzaktan eğitimi tercih etme sebepleri incelenmiş ve çalışmanın sonucunda, katılımcıların %28,02’sinin “bir üniversite diploması almak”, %24,1’inin “halihazırda çalışmakta oldukları iş yerinde yükselmek” ve yalnızca %2,85’inin maddi sebeplerle uzaktan eğitimi tercih ettiği ortaya konmuştur (Fırat, 2017). İşman (2008) ve Ağır, Gür ve Okçu (2008) ise, geleneksel eğitimde yaşanan ve geleneksel yöntemlerle çözülemeyen birtakım sorunların, uzaktan eğitim sayesinde çözülebileceğini ve bu yüzden tercih edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bahsedilen bu sorunlar arasında, yeterli sayıda okul ve öğretmen bulunmaması, bazı bölgelerdeki okullarda öğretmen başına 70-100 civarında öğrenci düşmesi sebebiyle eğitimdeki kalitenin azalması, hızlı nüfus artışına bağlı olarak yeni okul binalarının yapılması gerekliliğinden doğan maliyet artışları ve her okulda aynı nitelikte öğretmen ve araç-gereçlerin bulunmamasından kaynaklanan fırsat eşitsizliği gibi durumlar bulunmaktadır (İşman, 2008). İşman (2008), birçok ülkenin bütün bu sorunların önüne, bilişim teknolojilerinin kullanıldığı çağdaş yaklaşımlarla geçtiğini belirtmiştir. Yani, geleneksel eğitimdeki sorun ve yetersizlikler, uzaktan eğitim ile giderilebilmektedir. Farklı bir görüş olarak Palloff ve Pratt (2013), daha küçük üniversite ve yüksekokulların daha fazla öğrenciye ulaşabilmek için uzaktan eğitimi tercih ettiğini ifade etmiştir. Bir başka çalışmada, artan okul masraflarının bazı öğrenciler için ağır bir yük olduğu, çok sayıda öğrencinin aynı zamanda bir işte çalıştığı ve okula uzak mesafelerden gidip gelmesi gereken çok fazla öğrenci olduğundan dolayı tam zamanlı bir üniversite eğitimi yerine uzaktan eğitimin önemli bir fırsat olduğundan bahsedilmektedir (Raymond, 2000).

Uzaktan eğitimin tercih edilme sebepleri, uzaktan eğitimin yararlarıyla bağlantılıdır. Geleneksel eğitimdeki yetersizlikler sebebiyle uzaktan eğitimin tercih edilmesi, daha faydalı ve etkili bir eğitim arayışı sonucunda ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitimin aksine, uzaktan eğitimde belli bir zamana ve kapalı bir ortama bağlı kalma zorunluluğu olmadığı gibi, eğitimdeki maliyeti düşürme ve niteliği artırma açılarından da uzaktan eğitim yararlı görülmektedir (Kaya, 2002). Bu konuda Bawaneh (2021) de, sınıf ve okul gibi kapalı bir ortama, önceden belirlenmiş zamana bağlı kalınmaması açısından ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerinin teşvik edilmesi sebebiyle uzaktan eğitimi yararlı gördüğünü belirtmiştir. Yine Kaya'ya (2002) göre, uzaktan eğitim insanlara değişik eğitim seçenekleri sunar, yukarıda da bahsedilen fırsat eşitsizliklerini en aza indirir ve eğitim programlarında belli bir standardı sağlar. Kaya (2002), uzaktan eğitimin yararlarını;

1. İnsanlara değişik eğitim seçeneği sunma,
2. Fırsat eşitsizliğini en aza indirme,
3. Kitle eğitimini kolaylaştırma,
4. Eğitim programlarında standart sağlama,
5. Eğitimde maliyeti düşürme,
6. Eğitimde niteliği artırma,
7. Öğrenciye serbesti sağlama,
8. Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma,
9. Öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama,
10. Bireysel öğrenmeyi sağlama,
11. Bağımsız öğrenme sağlama,
12. Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma,
13. İlk kaynaktan bilgi sağlama,
14. Uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama,
15. Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama,
16. Eğitimi bir taraftan kitleselleştirebilirken, diğer taraftan bireyselleştirebilme,
17. Belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma olarak sıralamıştır.

Farklı bir görüş olarak Yücel (2006), okula ulaşım ve şehir dışında okuyan öğrenciler için kalacak yer masrafından tasarruf sağladığı için uzaktan eğitimi yararlı

bulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Mark, Sibley ve Arbaugh (2005), uzaktan eğitimin kolay ulaşılabilir ve zaman/mezan açısından esneklik sağlıyor olmasının dışında, farklı sebeplerden yüz yüze eğitime katılamayacak olan öğrencilerin dersleri kaçırmamasından ve bu sayede daha hızlı bir şekilde diploma alabildiklerinden bahsetmiş, buna ek olarak uzaktan eğitim sayesinde okula gidip gelme zamanından da tasarruf sağlandığına çalışmalarında yer vermiştir. Yani uzaktan eğitim, eğitimi daha ulaşılabilir bir hale getirerek daha çok insanın eğitim almasına olanak sağlamaktadır (Tabata ve Johnsrud, 2008).

Kısacası, eğitimin kalitesini arttırması, maliyetini düşürmesi ve çok daha fazla öğrenciye aynı nitelikte eğitim ve öğretim sağlaması gibi sebeplerle uzaktan eğitimin birçok yararı bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, günümüzde öğrenciler farklı ülkelerdeki üniversitelerden bile, o ülkede bulunmalarına gerek olmadan uzaktan eğitim yoluyla eğitim alabilmektedirler (İşman, 2008). Bu da, bilginin ulaşılabilirliğini kolaylaştırmak açısından çok önemlidir. Gelişen teknoloji ve uzaktan eğitim olmasaydı, bireylerin farklı ülkelerdeki bilgiye ulaşması birçok açıdan çok daha zor ve maliyetli olurdu. Aynı şekilde, uzaktan eğitim yoluyla çok daha düşük maliyetle daha fazla öğrenciye eğitim verilebilmesi, devletlerin eğitime ayırdığı bütçeden tasarruf etmelerini sağlar ve bu tasarruf eğitimde gerilemeyle değil, aksine daha kaliteli ve daha çok öğrenciye ulaşabilen bir eğitimle sonuçlanır. Toplumun daha büyük bir kısmına nitelikli eğitimin ulaşması ise daha gelişmiş bir ülke haline gelmeyi kaçınılmaz yapacaktır.

2.1.4. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları ve Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar

Yukarıda bahsedilen tüm olumlu yanlarına rağmen, uzaktan eğitimin bazı önemli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunların arasında, uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama ve uzaktan eğitime uygun olmayan derslerin uzaktan eğitim ile verilmesi halinde dersin etkin olmayışı da yer almaktadır (Kaya, 2002; Sarıabdullahoğlu ve Ersoy, 2008). Bu problem, aynı zamanda bu çalışmanın çıkış noktası olması açısından da önemlidir. Buna ek olarak, öğrencilerin uzaktan eğitimdeki derslere karşı hazırbulunuşluğunun olmaması, sınıf ortamında diğer öğrencilerle iletişim kurmaya alışmış olan öğrencilerin iletişimlerinin kısıtlanmasıyla birlikte kendilerini yalnız hissetmeleri ve sınıfın sunduğu destek atmosferinden faydalanılamaması, öğrenci sosyalleşmesinin engellenmesi, öğrenme ortamlarında

gerekli görülen öğretmen ve öğrencinin yüz yüze etkileşimi ve göz temasının olmaması, ders esnasında yaşanabilecek öğrenme güçlüklerine anında müdahale edilememesi ve öğretmenler açısından sınıf yönetiminin zorlaşması da uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında görülmektedir (Kaya, 2002; Sariabdullahoğlu ve Ersoy, 2008; Simpson, 2002). İster gerçek ister sanal sınıf olsun, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi, istenen kazanımlara ulaşılmasını doğrudan etkileyeceği için eğitimin kalitesini belirlemede sınıf yönetimi önemli bir konudur (Aydın, 2019). Bu sebeple de, uzaktan eğitim esnasında sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşanması, uzaktan eğitimin önemli sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bilgiç ve Tüzün'e (2015) göre, yüz yüze etkileşimin olmaması sebebiyle hem öğrenci-öğretmen hem de öğrenciler arası iletişimin düşük olması, yetersiz geribildirim, yönetsel desteğin eksikliği, öğretim elemanı ve öğrenci destek hizmetlerinin yetersizliği, beklentilerinin yeterince karşılanamaması yüzünden öğrencilerde hayal kırıklığı oluşması, ders materyallerinin uzaktan eğitime göre tasarlanmaması, üniversite/sınıf ortamının ve bu ortama ait olma hissinin eksikliği, teknolojinin doğru ve etkin kullanılamaması, öğrencilerin kütüphaneye ulaşamaması, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle ders vermekteki deneyim eksikliği, uzaktan eğitime uygun müfredat tasarlanmaması ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim derslerine daha az değer vermesi sonucunda bu derslere karşı daha özensiz davranmaları uzaktan eğitimin önemli sınırlılıklarıdır. Bütün bunların dışında, 1970'li yıllarda uzaktan eğitim, öğrencileri derslerden uzaklaştırdığı ve okula yabancılaştırdığı, gerçek anlamda bir üniversite veya sınıf ortamı sağlayamadığı yönünde eleştirilere maruz kalmıştır (Keegan, 1996). O dönem teknolojinin günümüzdeki kadar gelişmediği düşünüldüğünde bu eleştiriler haklı sayılabilir ancak günümüzde "sanal sınıf" kavramı, hakkında çokça konuşulan ve milyonlarca öğrenci tarafından kullanılan bir gerçeklik haline gelmiştir. Aynı konuda Yıldırım vd. (2011), uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin sınıf deneyimini, akademik tartışmaları ve doğal sosyal iletişim fırsatlarını kaçırdıklarına dair eleştiriler yapıldığını belirtmişlerdir.

İncelenen tüm bu kaynaklar doğrultusunda, uzaktan eğitimin hem çok önemli katkıları hem de önemli sınırlılıkları bulunduğu görülmektedir. Geleneksel eğitimden veya uzaktan eğitimden tamamen vazgeçilmesi günümüzde söz konusu değildir. Ancak birçok araştırmada, teknolojinin gelişmesiyle eğitimin de buna ayak

uydurması gerektiği savunulmaktadır. Bu sebeple, değişen dünyada geçmişe bağlı kalmak yerine, yeniliklerin getirdiği sınırlılıkları azaltmak öncelikli amaç olmalıdır.

Uzaktan eğitimin sınırlılıklarının yanında, öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim esnasında yaşadıkları bazı sorunlar da bulunmaktadır. Kalelioğlu, Atan ve Çetin (2016) sanal sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci deneyimlerini araştırdıkları çalışmalarında, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin genelde internet bağlantı sorunu ve yazılım problemi gibi teknik sorunlar yaşadıklarını, buna ek olarak öğrencilerin iletişim ve dikkat dağınıklığı gibi problemlerle de karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, yaş ortalaması 41 olan 7 öğrenciye açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış ve bunun sonucunda, yaşanan sorunların da bir sonucu olarak öğrencilerin ilk tercihinin yüz yüze eğitim olduğu belirlenmiştir (Kalelioğlu, Atan ve Çetin, 2016). Dikmenli ve Ünaldı (2013), sanal sınıfa dönük öğrenci görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında, 52 adet 9. sınıf öğrencisiyle yaptıkları görüşme sonrasında, öğrencilerin internet bağlantı hızı, ses ve görüntü problemleri gibi birçok teknik problem yaşadıklarını ve bunun bir sonucu olarak bazı öğrencilerde hoşnutsuzluk yaşandığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar incelendiğinde, sorunların genel olarak teknik problemlerden kaynaklandığı görülmüştür. Bahsedilen bu teknik problemlerin azaltılması veya tamamen önüne geçilmesi durumunda uzaktan eğitimden çok daha fazla verim alınacağı anlaşılmaktadır.

2.2. Uygulamalı Eğitim

Uygulamalı eğitim, meslek edinimi için üniversitelerin yaygınlaşmasından önce de birçok alanda kullanılmaktaydı. Geçmişte meslek eğitiminin, bir üniversite veya okul yerine iş ortamında çırağın, ustasından öğrenmesi yoluyla olduğu bilinmektedir. Örneğin; üniversitelerde seramik bölümleri açılmadan önce de seramik sanatı kuşaklar boyunca aktarılmıştır. Bunun dışında, usta-çırak ilişkisine dayanan uygulamalı eğitimle, literatürde genel olarak müzik alanında karşılaşılmıştır. Türk müziğinde, karşılıklı icra aktarımına dayanan meşk geleneği ve usta-çırak ilişkisi olarak adlandırılan öğrenme biçimlerinden bahsedilmektedir (Aslan, 2007; Çilden, 2016; Haşhaş, 2016; Schick, 2017). Tamamen uygulamaya dayalı olan bu meşk geleneğinde, öğretici yani usta eseri çalar ve söyler, öğrenen yani çırak da öğreticiyi izler ve bu şekilde öğrenir (Haşhaş, 2016). Yani, geçmişten günümüze

uygulamalı eğitim, bir alan uzmanının öğrenciyi yönlendirmesi ve uygulamalı olarak öğretmesi esasına dayanmaktadır.

Usta-çırak ilişkisi, eğitim alanında ise bilişsel çıraklık ve gösterip yaptırma yöntemleriyle karşımıza çıkmaktadır. Bilişsel çıraklık yöntemi, öğrencinin (çırak) öncelikle bir uzmanı/öğretmeni (usta) izleyerek öğrenmesi, daha sonra da uzmanın giderek azalan desteğiyle birlikte zamanla başka birine ihtiyaç duymadan bir işi kendi kendine yapabilecek duruma gelmesi esasına dayanır (Gökdemir ve Daşdağ, 2021). Bilişsel çıraklık yönteminin kendi içinde 6 basamağı bulunmaktadır;

1. Model olma: Öğretmen, kazandırmak istediği beceriyi öğrencilerin önünde sergiler
2. Çalıştırma (Koçluk etme): Öğrenciden, istenen beceriyi öğretmenin gözetiminde sergilemesi beklenir
3. Destekleme: Öğrencinin zorlandığı durumlarda, öğretmen öğrenciye ipuçları vererek destek olur
4. İfade etme: Öğrenciden, sürece dair öğrendiklerini ifade etmesi beklenir
5. Yansıtma: Öğrenciden, kendi sergilediği beceriyi diğerlerinin sergiledikleri ile karşılaştırması beklenir
6. Öteleme: Öğrenciye kazandırılması istenen beceriyi, öğrencinin tek başına gerçekleştirmesi beklenir; öğretmen yardım etmez (Gürel, 2016).

Gösterip yaptırma yönteminde ise, önce öğretmen gösterip açıklar, sonra da öğrenci uygulayarak yapar ve öğrenir (Özkan ve Güvendir, 2013). Demirel (2012), bu yöntemin genel olarak uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılması için kullanıldığını ifade etmiştir. Kısaca, uygulamalı eğitimin hem geçmişten günümüze hem de ilköğretimden üniversiteye kadar her aşamada kullanıldığı söylenebilir.

Günümüzde uygulamalı eğitim, üniversitelerde meslek edinimi için uygulamanın gerekli olduğu bölümlerde, “uygulamalı ders” adı altında verilmektedir. Uygulamalı derslere ek olarak, staj uygulamaları da meslek edinimi için kullanılmakta olan ancak; hastane, eczane, okul, fabrika gibi üniversite dışındaki ortamlarda ve çoğunlukla eğitim öğretimin yapılmadığı aylarda (yaz tatili gibi) gerçekleştirilen bir uygulamadır (Atalı, Özkan, Sarıbıyık ve Karayel, 2016). Yani, aslında staj uygulaması, uygulamalı eğitimin bir parçasıdır ve bu sayede öğrencilere, iş hayatı öncesinde çalışma tecrübesi kazandırmak amaçlanır. Bu açıdan, uygulamalı

dersler ve staj uygulamaları, benzer amaçlarla yürütülse de birbirinden çok farklıdır. Bu çalışmada, yalnızca üniversite içinde verilmekte olan uygulamalı dersler üzerine araştırma yapıldığı için staj uygulamasına dair daha fazla ayrıntıya yer verilmemiştir.

2.2.1. Uygulamalı Dersler

Veri tabanlarında uygulamalı dersler ile ilgili araştırma yapıldığında, daha çok tıp ve hemşirelik alanlarında çalışmalara rastlanmıştır. Genel anlamda uygulamalı derslerin içeriği ve özellikleri gibi bilgilerle karşılaşılmemiştir. Çoğu araştırmada, uygulamalı ders tanımına da yer verilmemesi dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra Özgür, Karaaslan ve Kılıç (1997), eğitimci hemşirelerin uygulamalı eğitim ile ilgili görüşlerini araştırdıkları çalışmada, hemşirelik eğitiminin hem kuramsal hem de uygulamalı eğitimi içerdiğinden bahsetmiş ve uygulamalı derslerin, öğrenciye mesleği için gerekli kuramsal bilgiler verilirken, bir yandan da öğrencinin bu bilgileri uygulama alanlarında davranışa dönüştürebilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Alkan, Doğan ve Sezgin (2001) de çalışmalarında, meslek için gerekli teorik bilginin yanında pratik uygulama yeteneklerinin bireye kazandırılmasında uygulamalı derslerin öneminden bahsetmişlerdir. Günümüzde, yalnızca hemşirelik veya sağlık alanlarında değil, birçok bölümde uygulamalı derslere rastlanmaktadır. Örneğin; konservatuvar bölümlerinde yalnızca teorik derslerin olup uygulamalı derslerin olmaması düşünülemez. Ne var ki, yapılan araştırmada bu alandaki uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesine dair yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır.

Uçar (2008), mesleki eğitim kurumlarında uygulamalı ders ortamlarının disiplin sorunlarına etkisini araştırdığı tezinde, atölye ve laboratuvarlarda yapılan uygulamalı derslerin, öğrencinin mesleki eğitimi açısından çok önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, derslerin hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmesinin, öğrencinin edindiği bilgi ve beceriyi arttırdığını öne sürmüştür (Uçar, 2008). Ancak çalışmada genel anlamda uygulamalı dersler üzerinde değil, disiplin sorunları üzerinde durulduğu için uygulamalı derslerle ilgili detaylı bilgiye rastlanmamıştır.

2.2.2. Uygulamalı Derslerin Önemi

Günümüzde birçok üniversitenin birçok farklı bölümünde verilmekte olan uygulamalı dersler, aslında uzun yıllar öncesinden itibaren kullanılmaktaydı.

Örneğin; Osmanlı'da mesleki teknik eğitimi araştırdığı çalışmasında Semiz ve Kuş (2004), 1868 senesinde kurulan Mekteb-i Sanayi okulunda uygulamalı derslerle ilgili günde kışın 5, yazın 6 saatten az olmayacağı yönündeki okul kuralından bahsetmiştir. Yine aynı çalışmada, 1921 yılında demir, ahşap, elektrikçilik ve bina inşaatı üzerine eğitimini sürdürmekte olan başka bir okul için, teorik ve uygulamalı bilgi ile donanmış usta adaylarını yetiştirmeye yönelik bir okul olduğu bilgisi yer almaktadır (Semiz ve Kuş, 2004). Buradan, yalnızca günümüzde değil, Osmanlı mekteplerinde de uygulamalı derslerin önem teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

Uygulamalı derslerle ilgili buraya kadar incelenen tüm araştırmalardan anlaşılabacağı gibi, hem geçmişte hem de günümüzde mesleki bilginin pekiştirilmesi için teorik derslerin yanında uygulamalı derslerin büyük bir önemi bulunmaktadır. Örneğin; mühendislik bölümlerindeki kaynak laboratuvarları olmadan yalnızca teorik olarak nasıl kaynak yapılacağı anlatılsaydı, mezun bireyler iş hayatında birçok durumla ilk kez karşılaşmış olurdu. Bu durumda, basit bir kaynak işlemi bile, daha önce uygulamaya dönük çalışma yapılmadığı için başarısızlıkla sonuçlanabilirdi. Aynı şekilde, tıp ve veterinerlik gibi, bir canlının yaşamıyla ilgilenen bölümlerde de uygulamalı derslerin önemi yadsınamaz. Teorik bilgilerin tamamını çok iyi derecede bilen ancak uygulamada hiçbir tecrübesi olmayan bir öğrenci, iş hayatında gerçek ve canlı bireyler üzerinde çalışacağı için teorik bilgiler yalnız başına yeterli olmayacaktır. Literatür incelendiğinde, birçok araştırmacının da meslek edinimi açısından uygulamalı dersleri gerekli gördüğü anlaşılmaktadır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001; Özgür, Karaaslan ve Kılıç, 1997; Uçar, 2008). Carlson ve Sullivan (1999), uygulamalı derslerin önemini, yaparak öğrenmenin daha kalıcı ve daha öğretici olduğu açısından değerlendirmişlerdir. Cridlin (2007) de, uygulamaya dayalı öğrenmenin, öğrencilerin öğretilenleri gerçek dünyadaki durumlara dahil etmelerine ve böylece öğrencinin daha fazla bilgiyi saklamasına olanak tanıdığını ifade etmiştir.

Özetlemek gerekirse uygulamalı dersler; teorik bilginin yanında uygulamanın da çok önemli olduğu, uygulamaya yani yaparak öğrenmeye dayalı meslek gruplarında, öğrencilerin teorik bilgileri davranışa dönüştürmesinin amaçlandığı derslerdir (Carlson ve Sullivan, 1999; Özgür, Karaaslan ve Kılıç, 1997). Mesleğin uygulamaya dayalı olması sebebiyle de, mesleğin öğrenildiği üniversitelerde uygulamalı dersler son derece önem teşkil etmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Ulusal Araştırmalar

Yapılan araştırmalardan elde edilen bilgilere göre ülkemizde uzaktan eğitim, dünyada başlamasından çok daha sonra başlamasına rağmen, ülkemizde uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmaların çokluğu ve günümüzde birçok üniversitede uzaktan eğitim birimlerinin bulunması, eğitim sistemimizde uzaktan eğitimin önemli bir yer kapladığını düşündürmektedir. Türkiye’de uzaktan eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet, tutum ve görüşlerinin incelendiği görülmüştür. Bu çalışmaların çok büyük bir kısmı teorik derslerle ilgili olup, uygulamalı derslerle ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmış ve bu az sayıdaki çalışmanın da genel olarak, 2020 yılında dünyayı saran salgın sonrasında yapıldığı görülmüştür. Örneğin; Covid-19 salgınının uygulamalı derslere etkisini incelediği bir çalışmada araştırmacı, uygulamalı bir ders olan Temel Tasarım dersinin uzaktan eğitimle işlenmesini, İstanbul’daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 50 adet 1. sınıf öğrencisine uyguladığı anket ile incelemiştir (Kahraman, 2020). Bu çalışmanın sonunda, öğrencilerin yarısının uzaktan eğitimin yetersiz olacağını, büyük bir kısmının Covid-19 salgını sebebiyle eğitimin aksayacağını düşündükleri, %60’ının derslere başlarken başarılarının düşeceğini düşündükleri ancak %66’sının uzaktan eğitimde işlenen konuları anladığı ve %78’inin bu dersi uzaktan eğitimle işlemeyi keyifli buldukları ve yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen öğrencilerin ders motivasyonunu kaybetmeden özgün tasarımlarını gerçekleştirebildiği ortaya çıkarılmıştır (Kahraman, 2020). Yani öğrencilerin başta endişeli olmasına rağmen dersten verim aldıkları görülmüştür. Yine Covid-19 salgınının eğitime etkisinin incelendiği bir başka çalışmada, Batı Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir devlet üniversitesindeki 1, 2, 3 ve 4. sınıfta okumakta olan toplam 516 hemşirelik öğrencisine hem teorik hem de uygulamalı derslerle ilgili maddelerin bulunduğu bir anket uygulanmış ve bu anketin sonucunda, öğrencilerin %76,4’ü ve özellikle 4. sınıf öğrencilerinin çoğu uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesini yeterli bulmadığını, %56,4’ü teorik derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğuna katılmadıklarını belirtmiştir (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Uygulanan ankette uygulamalı derslerin sınav ve değerlendirmesiyle ilgili bulunan açık uçlu sorular kapsamında, öğrencilerin sınav yerine ödev verilmesi gerektiğini savundukları tespit edilmiş, yine aynı çalışmada,

öğrencilerin %85,3'ünün uzaktan eğitim sistemi ile derslerin verimliliği konusunda endişeli olduğu ortaya çıkarılmıştır (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Başka bir çalışmada konservatuvar öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerinin araştırıldığı bir çalışmada, örneklem olarak Tokat'taki bir üniversitenin konservatuvar 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri seçilmiş, öğrencilere yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş ve yüz yüze eğitim alamadıkları için motivasyon kaybı yaşadıkları, çeşitli nedenlerle çalgı performanslarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Umuzdaş ve Baş, 2020). Ancak bu çalışmada, yalnızca uygulamalı dersler üzerine araştırma yapıldığına dair bir bilgi bulunmamakta ve bu sebeple konservatuvardaki teorik dersleri de kapsadığı düşünülmektedir. Salgın sonrasında yapılan çalışmaların yanı sıra, Gül ve Arabacı (2018), uzaktan eğitimle öğrenim gören yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmiş ve çalışmanın sonucunda, öğrencilerin önemli bir kısmının bu programdan memnun oldukları tespit edilmiştir. Literatürde farklı olarak, katılımcıların cinsiyet, bölüm gibi değişkenlere göre karşılaştırmasının yapıldığı çalışmalara da rastlanmıştır. Fidan (2016), yaptığı çalışmada, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre bilgisayar ve teknoloji kullanmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve dolayısıyla uzaktan eğitime karşı daha olumlu görüşleri olduğu sonucuna varmıştır. Yine aynı çalışmada, katılımcıların okuduğu bölüm göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Fidan, 2016). Bir başka çalışmada, uzaktan eğitim uygulaması öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmiş ve sonuç olarak yalnızca uygulamalı dersler üzerinde durulmasa da, 115 katılımcıya uyguladıkları ankette, öğrencilerin %26,09'unun uygulamalı ve sayısal dersleri, %19,13'ünün uygulamalı ve alan derslerini ve %17,39'unun uygulama ağırlıklı dersleri yüz yüze eğitimle görmenin öğrenimi kolaylaştıracağı görüşünde oldukları anlaşılmıştır (Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan, 2016).

Literatür tarandığında, genel olarak yapılan çalışmalarda katılımcıların uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum ve görüşleri olduğu gözlenmiş ancak bazı araştırmalarda da olumsuz tutum ve görüşlere rastlanmıştır. Barış (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin tutumlarının düşük olduğu ortaya çıkmış, bilgisayar ve internet erişimi olma değişkeni ele alındığında, bunlara erişimi olan öğrencilerin, olmayanlara göre daha yüksek tutum sergilediği tespit edilmiştir. Birişçi'nin (2013) çalışmasında, video konferansla 41 öğrenciye

uzaktan eğitim verilmiş ve sonrasında görüşleri alınmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrenciler öğretmenle yüz yüze aynı ortamda bulunmaktan dolayı derse karşı motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir (Birişçi, 2013).

Uzaktan eğitimde öğrenci başarısının ölçülmesinde karşılaşılan güçlükleri inceleyen bir araştırmada, uzaktan eğitim sisteminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri beş başlık altında toplanmıştır: Çevrimiçi sınavlar, forum ve ödev modülleri, bölüm sonu değerlendirme soruları, çevrimiçi ders etkinlikleri ve sene sonu yazılı sınavlar (Kınalıoğlu ve Güven, 2011). Aynı çalışmada, rastgele seçilmiş toplam 7 öğretim elemanı ve içerik geliştiriciye yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmış ve araştırmacılar tarafından yapılan içerik analizi sonucunda “uzaktan eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirmenin yeterliliği ve güvenilirliği”, “uzaktan eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme uygulama süreci” ve “uzaktan eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar” olmak üzere üç adet tema ortaya çıkmıştır (Kınalıoğlu ve Güven, 2011). Uzaktan eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirmenin yeterliliği ve güvenilirliği hakkında 7 katılımcının 4’ü “yeterli ama güvenilir değil” demiş, uzaktan eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme uygulama süreci hakkında katılımcıların tamamı “uygulanması kolay, öğretim elemanına kolaylık sağlıyor ve ölçme ve değerlendirme için birçok aracın olması büyük avantaj” yorumlarını yapmış, son olarak da uzaktan eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında yine tüm katılımcılar “çevrimiçi değerlendirme ortamlarının güvenliği artırılmalı, derse giren öğretim elemanının yeterli bilgisayar okuryazarlığına sahip olması gerekir ve uzaktan eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin yeterli düzeyde bilgisayar okuryazarı olmaları gerekir” demişlerdir (Kınalıoğlu ve Güven, 2011).

Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, 5 öğretim elemanına 8 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmış ve sonuç olarak, öğrencilerin geleneksel eğitime göre online derslerde daha rahat ve çekinmeden soru sorabildikleri, öğretim elemanlarının derslere daha fazla hazırlanarak girdikleri, online yapılan sınavlarda öğrencilerin kopya çekme ihtimali yükseldiği için sınavların güvenilirliğinin düşük olduğu, öğrenen, öğretici ve ortam arasındaki iletişimin önem arz ettiği, bunun öğrencilerin katılımı ile mümkün olduğu

ve öğreticinin bu iletişimi yönlendirerek sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için, temel bilgisayar becerileri, web becerileri ve ortamda bulunan iletişim modüllerinin kullanımına hakim olması gerektiği ortaya çıkmıştır (Yılmaz ve Aktuğ, 2011).

Teorik derslerin uzaktan eğitimle işlenmesi konusunda yapılan araştırmaların birçoğunun, uzaktan eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi üzerine olduğu görülmektedir. Örneğin; Yiğit vd. (2011) yaptıkları çalışmayla, öğrencilerin uzaktan eğitimle ders almaktan oldukça memnun olduklarını, araştırma ve kavrama gibi becerilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır. Tıp eğitimcileri ile yapılan bir çalışmada, katılımcılara video konferansla pediatrik EKG eğitimi verilmiş ve bu eğitim sonunda uzaktan eğitime yönelik memnuniyetleri ve video konferans teknolojisini benimseme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır (Baturay, 2010). Araştırma kapsamında, eğitimin sonunda katılımcılara iki anket uygulaması yapılmış ve bunun sonuçları olarak da katılımcıların video konferans ile yapılan uzaktan eğitim uygulamasından memnun kaldıkları, bu yöntemle verilen eğitimlerin yaygınlaşmasını istedikleri sonucuna varılmıştır (Baturay, 2010). İncelenen birçok araştırmada, bireylerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

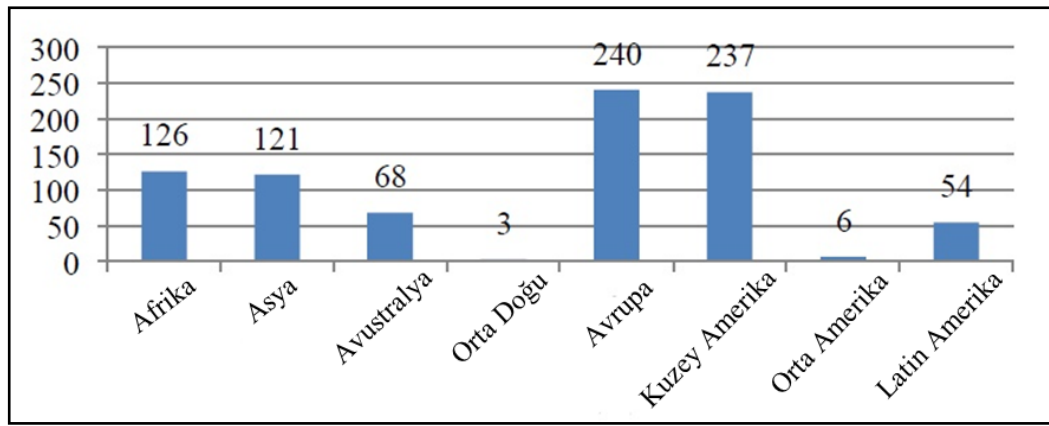
Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, farklı örneklem gruplarının farklı sonuçlar ortaya koyabildiği, ancak genel anlamda yürütülen çalışmalarda bireylerin uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşleri olduğu anlaşılmaktadır.

2.3.2. Uluslararası Araştırmalar

Dünya üzerinde uzaktan eğitimin durumunu görmek ve anlayabilmek amacıyla yabancı kaynaklar ve yabancı ülkelerde yürütülmüş çalışmalar incelenmiştir. Bir çalışmada Simonson, Zvacek ve Smaldino (2019), uzaktan eğitim veren eğitimcilerin karşılaştığı bir sorundan bahsetmiştir. Bu sorunun, öğrencilerin bir kısmının, sınıf ortamında diğer öğrencilerle ve öğretmenle bir arada bulunarak eğitim almak istemelerinden, ders öncesi ve sonrasında arkadaşlarıyla sohbet etmekten hoşlandıklarını belirtmelerinden; diğer bir kısmının ise uzaktan eğitim almak istediklerinden ve nerede, ne zaman ders yapacaklarına kendileri karar vermekte özgür olmaktan hoşlanmalarından kaynaklandığı tespit edilmiş ve bu durumun, eğitim kurumları için bir ikilem olduğuna değinilmiştir (Simonson, Zvacek

ve Smaldino, 2019). Türkiye’de yapılan çalışmalar düşünüldüğünde, genel olarak bu şekilde bir sorundan bahsedilmediği görülmüştür. Markova, Glazkova ve Zaborova (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, 800 üniversite öğrencisine, uzaktan eğitime yönelik 26 soruluk bir anket uygulanmış ve sonucunda, bazı iletişimsel sorunlar dışında, öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitime karşı olumlu yaklaşımları olduğu tespit edilmiştir.

2014 yılında yapılan bir araştırmada, uzaktan eğitim veren yükseköğretim kurumlarının coğrafi dağılımı incelenmiş ve hazırlanan grafik aşağıdaki Şekil 4 ile gösterilmiştir (Lenar, Artur, Ullubi ve Nailya, 2014).



Şekil 4: Uzaktan Eğitim Veren Yükseköğretim Kurumlarının Coğrafi Dağılımları

Lenar, S., Artur, F., Ullubi, S. ve Nailya, B. (2014). Problems and decision in the field of distance education. *Social and Behavioral Sciences*, 131, 111-117.

Aynı çalışmada, dünyadaki bu dağılım göz önünde bulundurulduğunda, Orta Doğu ve Orta Amerika’da diğer bölgelere kıyasla bariz bir eksiklik olduğu ve bu eksikliğin sebebinin, o bölgelerde bulunan ülkelerde toplumun daha büyük bir kısmının eğitimsiz olduğu çıkarımı yapılmıştır (Lenar, Artur, Ullubi ve Nailya, 2014). Bu ifadeye göre, daha büyük kitlelere eğitim verilmesinde uzaktan eğitimin, önemli bir rolü olduğu ve uzaktan eğitim veren ülkelerde eğitim seviyesinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (İşman, 2008).

Birçok araştırmada teknolojinin gelişmesi ile uzaktan eğitimin de yaygınlaştığından ve uzaktan eğitimde teknoloji kullanımından bahsedildiği görülmüştür. Örneğin; Tabata ve Johnsrud’un (2008) çalışmasında, katılımcılara anket uygulamış ve sonuç olarak teknolojiyi doğru kullanmanın, uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olarak uzaktan eğitime katılımı teşvik etmede önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bates (2005) ise, teknolojinin

yalnızca uzaktan eğitimi değil, aynı zamanda geleneksel yüz yüze eğitimi de etkilediğini öne sürmüştür. Notların çevrimiçi sistemlere girildiği, sınıflarda akıllı tahta gibi teknolojik araç gereçlerden faydalandığı düşünüldüğünde, bu tespitin doğru olduğu söylenebilir. Ancak, uzaktan eğitim uygulamalarının gelişip yaygınlaşması teknoloji ile çok yakından ilgili iken, geleneksel eğitim, teknolojinin günümüzdeki kadar ileri olmadığı dönemlerde de devam etmekteydi. Bu sebeple, teknolojinin, çevrimiçi ortamlarda yürütülen uzaktan eğitim üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu bir gerçektir.

Başka bir araştırmada, web tabanlı derslerin avantajlı ve esnek olmasının, öğrencinin öğrenmesi ve memnuniyeti ile olumlu yönde ilişkili olacağı hipotezi ortaya atılmış ve araştırmanın sonucunda hipotez doğrulanarak uzaktan eğitimin avantajlı ve esnek olmasının, öğrencilerin öğrenmesini ve memnuniyetini arttırdığı ortaya çıkmıştır (Mark, Sibley ve Arbaugh, 2005).

Hiltz (1995) yaptığı çalışmada, sanal sınıflarda ders alan öğrencilerin, geleneksel eğitimle ders alan öğrencilere göre birçok açıdan daha fazla memnuniyet gösterecekleri hipotezinde bulunmuş, bunu araştırmak için öğrencilere dersten önce ve sonra iki anket uygulamış, online aktiviteleri gözlemlemiş, bazı öğrencilerle görüşme yapmış ve araştırmanın sonucunda, sanal ortamda ders alan öğrencilerin derse katılımında artış gözlemlendiği ve dersin hocasına ulaşılabilirliklerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Ancak, uzaktan eğitimin tüm öğrenciler ve tüm fakültelerde etkili olamayacağını çünkü öğrencilerin bir bilgisayar ve internete erişimi olması gerekliliğinin yanında, iyi derecede okuma ve yazma becerilerinin, zaman, motivasyon ve derslere her hafta düzenli bir şekilde katılmak için öz disiplinlerinin olması gerektiğini de ifade etmiştir (Hiltz, 1995).

Willis (1994) çalışmasında, 1992 yılında, dünya çapında hangi üniversitelerin kaç öğrenciye uzaktan eğitim verdiğini göstermiştir. Buna göre, 1 milyon kişi ile en fazla öğrenciye sahip üniversite Çin'deki Central Radio and TV University olmuş; en az öğrenciye sahip üniversite ise 3800 kişiyle Portekiz'deki Universidade Aberta olmuştur (Willis, 1994). Bu çalışma 1992 yılının verilerini içerdiği için, günümüzde bu sayıların değişmiş olması kaçınılmazdır ancak teknolojinin günümüzdeki kadar gelişmiş ve yaygın olmadığı 90'lı yıllarda da uzaktan eğitimden binlerce kişinin faydalandığını gözler önüne sermektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelenirken, internetin günümüzdeki imkanlarının pek de olmadığı 90'lı yıllarda da

uzaktan eğitim ile ilgili birçok çalışmanın var olduğu anlaşılmaktadır. Moore (1991) çalışmasında, İngilizcede genellikle “distance learning” yani “uzaktan öğrenim” olarak isimlendirilen uzaktan eğitim kavramını tartışmış ve bu kavramı “distance education” yani “uzaktan eğitim” olarak isimlendirmenin daha doğru olacağını çünkü öğrenme kelimesinin yalnızca öğrenciyi ilgilendirdiğini ve eğitimciyi arka planda bıraktığını, fakat uzaktan eğitimin, uzaktan öğrenme kadar uzaktan öğretme boyutunun da önemli olduğunu belirtmiştir. Bu açıklamaya göre Türkçede “uzaktan öğrenim” değil de “uzaktan eğitim” olarak kullanılması, bu anlamda doğru bir yaklaşım olmuştur.

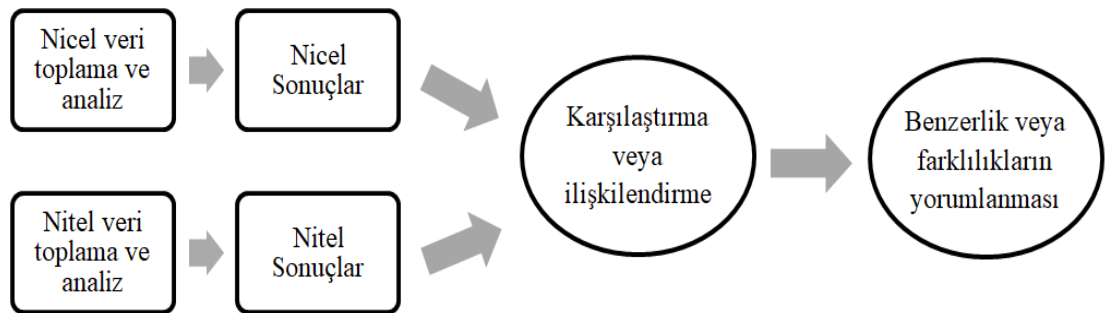
Yapılan literatür taraması sonucunda, hem Türkiye’de hem de yabancı ülkelerde yürütülen çalışmalarda, uzaktan eğitime yönelik tutumun genellikle olumlu olduğu dikkat çekmiştir. Dünya üzerinde, teknolojinin uzaktan eğitimin gelişmesini sağladığı ve yaygınlaştırdığı düşünülmekte denilebilir. Türkiye’de uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların genellikle makale ve tezlerden oluştuğu, yabancı kaynaklarda ise makaleler gibi kitapların da fazla olduğu fark edilmiştir. Hem Türkçe hem de yabancı kaynaklarda, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesine yönelik çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Fakat zaman içerisinde teknolojinin daha da gelişmesiyle, artık uygulamalı derslerin de uzaktan eğitimle işlenmesi daha çok gündeme gelmeye başlamış ve günümüzde bu dersler uzaktan eğitimle işlendiği için bu çalışmanın önemi artmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri analizi ve desenin iç geçerliği sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, hem istatistiki değerlerden oluşan nicel verilerin hem de kişisel deneyimlerden oluşan nitel verilerin birleştirilerek kullanılması esasına dayanır (Creswell, 2014). İki farklı veri türünün toplanması ve analiz edilmesi açısından karma araştırma yöntemi, araştırma probleminin daha iyi anlaşılması için avantaj sağlamaktadır. Bu çalışmanın deseni olarak karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel araştırmaların eş zamanlı olarak yürütülmesi, ayrı ayrı kendi içlerinde analizlerinin yapılması ve elde edilen sonuçların birbirini destekleyecek biçimde yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014; Creswell ve Clark, 2018). Bu araştırmanın süreci de, eş zamanlı Nitel ve Nicel (QUAL+QUAN) olarak sembolize edilebilir (Morse, 1991). Aşağıdaki Şekil 5'te yakınsayan paralel desene ait veri toplama ve veri analizi aşamaları görselleştirilmiştir.



Şekil 5: Yakınsayan Paralel Desen Akış Diyagramı

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles: Sage Publications.

Bu araştırmada karma araştırma yönteminin kullanılmasının sebebi, nitel veya nicel yöntemlerin tek başına kullanılması durumunda, problemin tam olarak

incelenmesinde yetersiz kalabilecek olmasıdır. Yalnızca nitel verinin toplanması, çok daha az katılımcının görüşlerinin, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan birçok öğrencinin görüşlerini tam olarak yansıtmada yetersiz kalmasına sebep olacaktır. Aynı şekilde yalnızca nicel verinin toplanması da, katılımcıların fikirlerini açıkça ifade etmelerini sınırlandıracağı için, araştırma probleminin derinlemesine incelenmesinde yetersiz kalacaktır. Bu sebeple, bu araştırmada karma yöntem ve hem nitel hem de nicel verilerin güçlü yanlarının birbirini destekleyerek yorumlanması için de yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu şekilde, nicel veri sayesinde daha fazla katılımcıya, nitel veri sayesinde ise katılımcıların görüş ve fikirlerine çok daha açık bir şekilde ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada, hem nitel hem de nicel veri toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (EK 1); nicel boyutunda ise, Kışla (2016) tarafından geliştirilmiş olan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ) kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grupları

3.2.1. Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin 3 farklı şehrinde bulunan 4 üniversitede öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından seçilen, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Büyüköztürk vd. (2018), nitel araştırmalarda örneklemin alan uzmanları tarafından belirlendiği, yani amaçlı örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesini tavsiye etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada da örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde örneklem, problemle ilgili belirlenen nitelikleri taşıyan kişiler arasından seçilir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için, örneklem seçilirken katılımcılarda, uzaktan eğitimle en az bir uygulamalı ders almış ya da alıyor olma özelliği göz önünde bulundurulmuştur.

Nicel araştırmalarda geniş kitleler üzerinden veri toplanırken, nitel araştırmalarda az sayıda katılımcının bakış açısı ve görüşlerine detaylı bir şekilde yer verildiği için bu çalışmanın nitel boyutunda da, nicel boyuta göre daha az katılımcı belirlenmiştir (Creswell, 2014). Bu sebeple, görüşme için öncelikle araştırmanın

nicel boyutunda yer alan örneklem grubunun öğrenim gördüğü programların hangileri olması gerektiğine karar verilmiştir. Bu programların belirlenebilmesi için, çalışmanın amacı doğrultusunda uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin görüş ve tutumlarını araştırırken çoğunlukla, teorik derslerden çok uygulamalı derslerin olduğu bölümler (tıp, konservatuvar gibi), bu bölümlerde ders veren öğretim üyelerinin de görüşleri alınarak tespit edilmiş ve örneklemin bu bölümlerden belirlenmesine karar verilmiştir. Nicel araştırmalarda daha geniş kitlelere yer verilebildiği için, bu çalışmanın nicel boyutunda 10 farklı bölüme yer verilirken, nitel boyutunda ise 5 farklı bölümden örneklem belirlenmiştir. Çoğunlukla uygulamaya dayalı olan tıp, eczacılık, konservatuvar, müzik öğretmenliği ve tiyatro bölümlerinde uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrenciler, çalışmanın nitel boyutundaki katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken, belirlenen bölümlerden öğretim üyeleriyle iletişim kurulmuş ve bu şekilde alan uzmanları tarafından belirlenen öğrencilere ulaşılmıştır. Bu aşamada katılımcıların taşınması gereken özellikler göz önünde bulundurulmuş ve görüşme esnasında da uzaktan eğitimle aldıkları uygulamalı ders sayısı sorularak çalışma için belirlenen ölçütü sağlayıp sağlamadıkları teyit edilmiştir. Araştırma soruları arasında öğrenim düzeyine göre bir soru bulunmadığı için, farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine, öğrenim düzeyleri fark etmeksizin ulaşılmıştır. Görüşme uygulamasına katılan katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1: Görüşmeye Katılan Katılımcıların Dağılımı

Kod	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Sınıf	Uzaktan Eğitimle Alınan Uygulamalı Ders Sayısı
Ö1	Kadın	20	Oyunculuk	2	4
Ö2	Kadın	23	Konservatuvar	4	9
Ö3	Erkek	20	Konservatuvar	2	4
Ö4	Kadın	22	Konservatuvar	3	5
Ö5	Kadın	25	Eczacılık	Doktora	3
Ö6	Kadın	24	Eczacılık	5	5
Ö7	Erkek	23	Tıp	4	6
Ö8	Kadın	20	Tıp	2	4
Ö9	Kadın	23	Müzik	Yüksek lisans	2

Ö10	Kadın	20	Müzik	2	5
-----	-------	----	-------	---	---

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı uygulamalı dersi olan bölümlerde öğrenim gören ve en az 2 uygulamalı dersini uzaktan eğitim yoluyla alan öğrencilerden oluşmaktadır. Etik esaslar gereği, çalışmada öğrencilerin gerçek isimlerine yer verilmemiş, her öğrenciye Ö1’den Ö10’a kadar kod verilmiştir.

3.2.2. Nicel Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel boyutunda anketin uygulanacağı öğrenciler, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinde, küresel salgın sebebiyle Türkiye’de üniversitelerin yüz yüze eğitime ara vermiş olması etkili olmuştur. Aynı zamanda elverişli örnekleme olarak da adlandırılan uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, kendisi için en ulaşılabilir olan katılımcıları örneklem olarak seçer (Büyüköztürk vd., 2018). Evrenin belirlenmesi aşamasında da, çalışmanın amacına en çok katkı sağlayacağı düşünülen, teorik derslerden çok uygulamalı derslerin verildiği bölümler çoğunlukta olacak şekilde toplam 10 bölüm araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan 1005 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrendeki kişi sayısının bilindiği durumlarda örnekleme seçilecek kişi sayısını hesaplamak için kullanılan formül kullanılmıştır. Formül aşağıdaki gibidir:

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot q}{N \cdot d^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$$

n: Örnekleme alınacak kişi sayısı

N: Evrendeki kişi sayısı

z: Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Hata payı

p: İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı

q: İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı

Formüle göre sayılar yerleştirildiğinde, evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güvenirlilik ile 277 kişi olarak hesaplanmıştır. Ancak salgın şartlarında öğrencilerin derslerine evlerinden devam ediyor olması, öğrencilere ulaşmayı zorlaştırdığından veri toplama sürecine uzun zaman ayrılmasına rağmen yalnızca 236 katılımcıya ulaşılabilmektedir. Aynı şekilde üniversitelerin yüz yüze eğitime ara vermiş olması, anket uygulamasını da çevrimiçi ortamlarda yapmayı zorunlu kılmıştır. Bu sebeple anket uygulaması, e-anket olarak hazırlanan ölçek yoluyla uygulanmıştır. Anket uygulamasına katılan katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Ankete Katılan Katılımcıların Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	149	63,1
	Erkek	87	36,9
TOPLAM		236	100
Yaş	19	22	9,3
	20	42	17,7
	21	35	14,8
	22	32	13,5
	23	32	13,5
	24	28	11,8
	25	25	10,5
	26	14	5,9
	27	6	2,5
TOPLAM		236	100
Bölüm	Konservatuvar (müzik, opera ve halk oyunları)	88	37,3
	Diş Hekimliği	62	26,3
	Tıp	33	14,0
	Müzik Öğretmenliği	21	8,9
	Mühendislik	9	3,8
	Ebelik	6	2,5
	Sahne Sanatları/Tiyatro	6	2,5
	Hemşirelik	5	2,1
	Çocuk Gelişimi	4	1,7
	Eczacılık	2	0,8

TOPLAM	236	100
---------------	-----	-----

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma soruları kapsamında, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ve tutumlarını belirlemek için araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğrencilerin, uzaktan eğitimle uygulamalı derslerin işlenmesine yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından, uzman görüşleri de alınarak hazırlanmıştır. Bu aşamada öncelikle araştırmacı tarafından, katılımcıların konu ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için açık uçlu soruların bulunduğu bir görüşme formu taslağı alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Ardından, soruların anlaşılabilirliğinin ve niteliğinin değerlendirilmesi ve formun yapı, görünüş ve kapsam geçerliğinin incelenmesi için, aralarında hem eğitim bilimleri alanında uzman hem de konservatuvar ve sağlık alanlarında uzaktan eğitimle uygulamalı ders veren öğretim üyelerinin bulunduğu toplam beş doktor öğretim üyesi, üç doçent ve iki profesörden oluşan on uzmanın görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Bu değerlendirmelerin sonrasında, iki bölümden oluşan toplam 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ortaya çıkmıştır. İlk bölümde, katılımcıların öğrenim gördüğü bölüm ve uzaktan eğitimle aldıkları uygulamalı ders sayısı sorulmuştur. İkinci bölümde ise aldıkları uygulamalı derslerle ilgili görüşlerini belirleyebilmek için hazırlanan 8 adet açık uçlu asıl görüşme sorusu yer almaktadır. Sonraki aşamada, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan 2 üniversite öğrencisiyle görüşme formunun pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra görüşme formu son haline getirilmiştir. Görüşme formunun tamamına Ek 1’de yer verilmiştir.

Görüşme formunun uygulanması aşamasında katılımcılarla, salgın sebebiyle yüz yüze görüşme yapılamamış, fakat internet üzerinden görüntülü konuşma yoluyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmayla ilgili bilgi verilmiş, görüşmenin yaklaşık olarak kaç dakika süreceğinden ve görüşme esnasında herhangi bir sebepten görüşmeyi yarıda kesebileceklerinden bahsedilmiştir. Kimliklerini açığa çıkaracak hiçbir bilginin paylaşılmayacağı

belirtilmiştir. Daha sonra, yapılan görüşmenin yalnızca araştırmacı tarafından dinleneceği ifade edilerek görüşmede ses kaydı almak için izin istenmiştir.

Tüm katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında internetten kaynaklı ses gecikmesi gibi bir problem yaşanmamıştır. Öğrencilerin genel olarak görüşme esnasında rahat davrandıkları, görüşlerini sakınmadan ifade ettikleri ve herhangi bir güvenlik kaygısı yaşamadıkları anlaşılmıştır.

3.3.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumunu belirlemek için Kışla (2016) tarafından geliştirilmiş Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert olarak 1 (hiç katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum) ve 5 (tamamen katılıyorum) şeklinde hazırlanmıştır. Yedi tanesi olumsuz, 28 tanesi olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden oluşan ölçek, tek faktör altında toplanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 35 ve 175 arasında değişmektedir (Kışla, 2016). Yapılan faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans %28 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizlerin sonuçları doğrultusunda ölçeğin, uzaktan eğitim ile ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Kışla, 2016).

Bu çalışma kapsamında UEYTÖ, toplam 236 katılımcıya uygulanmıştır. Elde edilen verilerle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) öncesinde, toplanan verilerin uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: KMO ve Bartlett Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnek Yeterlilik Ölçüsü		,968
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	7600,770
	sd	595
	p	,000*

*p<,001

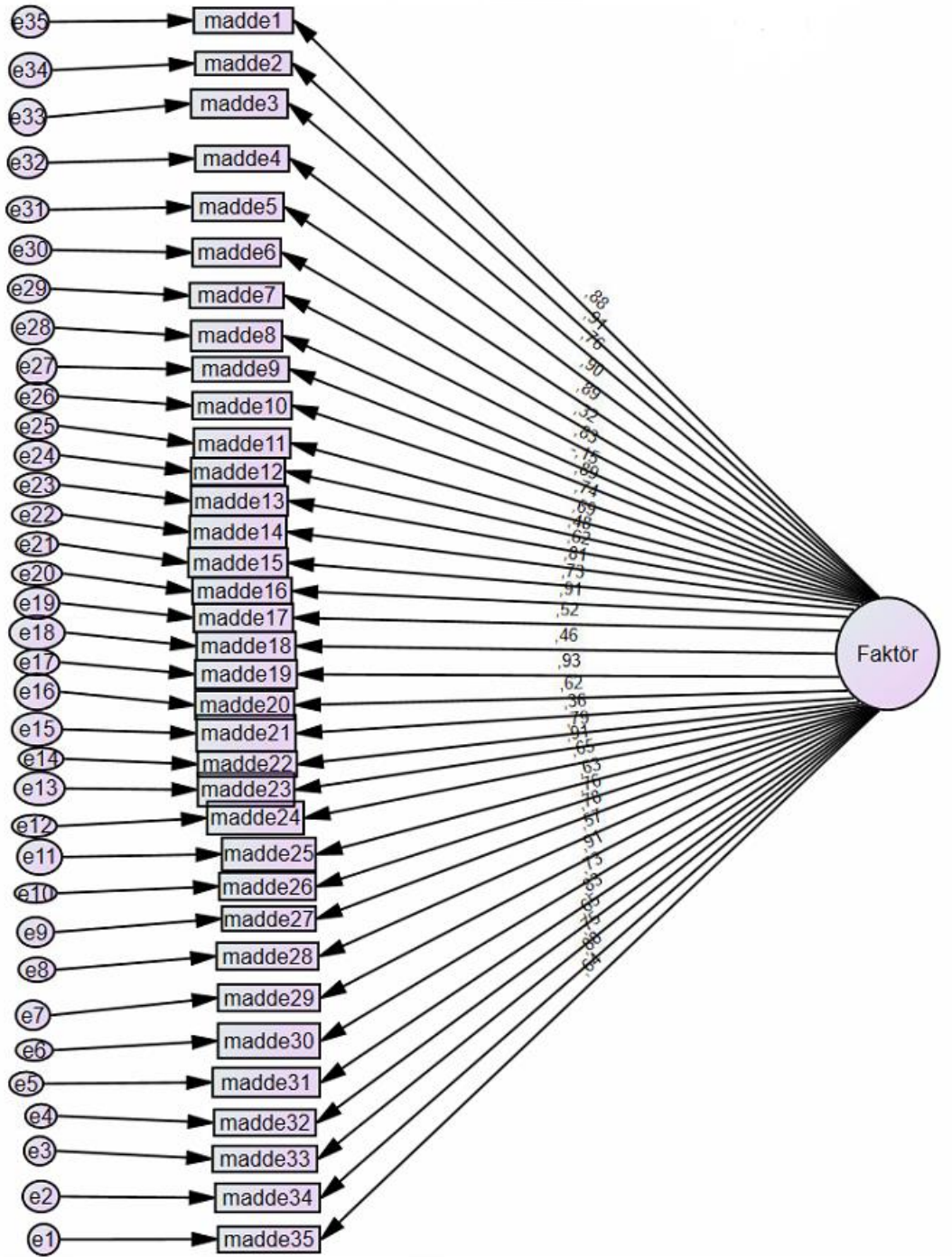
KMO değerinin 0,90 ve üzerinde çıkması, mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2005). Anlamlılık değerinin de 0,001 değerinin altında çıkmasıyla birlikte, AFA'nın gerçekleştirilebileceği anlaşılmıştır. Aşağıdaki Tablo 4'te AFA sonuçlarına göre ölçekteki maddelerin faktör yüklerine yer verilmiştir.

Tablo 4: Ölçeğin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
M19	,912	M30	,758
M29	,902	M15	,757
M2	,901	M10	,752
M23	,900	M11	,726
M16	,895	M32	,688
M9	,886	M24	,673
M4	,882	M35	,668
M1	,878	M20	,666
M34	,876	M13	,659
M5	,872	M25	,655
M31	,843	M28	,597
M7	,838	M17	,553
M14	,821	M12	,525
M27	,802	M18	,483
M22	,789	M21	,399
M26	,777	M6	,336
M3	,774	M8	,336
M33	,764		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, tüm maddelerin faktör yükleri 0,30 değerinin üzerinde çıktığı için kabul edilebilir değerler oldukları anlaşılmıştır (Büyüköztürk, 2020). AFA sonrasında, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA

için Amos programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan diyagram aşağıdaki Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6: Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Kline (2011), ,30 değerinin üzerindeki değerlerin, faktöre anlamlı bir katkısı olduğunu ifade etmektedir. Şekil 6’da görüldüğü gibi 34 madde ,30 değerinin üzerinde çıkmıştır. Yalnızca bir maddenin, faktöre anlamlı bir katkı sağlamadığı

tespit edilmiştir. DFA kapsamında uyum indeksleri CMIN/DF=2,540; CFI=,88; NFI=,82; GFI=,71 ve RMSEA=,08 olarak hesaplanmıştır. 3'ün altındaki CMIN/DF değerleri, ,90'ın üzerinde ve 1'e yakın olan CFI, NFI ve GFI değerleri ve ,08'in altındaki RMSEA değerleri iyi olarak kabul edildiği için doğrulayıcı faktör analizindeki tüm değerlerin uygun olduğu anlaşılmıştır (Çakır ve Erdoğan, 2014; Jöreskog ve Sörbom, 1996; Korkmaz ve Bai, 2019; Yaşlıoğlu, 2017).

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma, uzaktan eğitim ile uygulamalı ders alan öğrencilerin görüş ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Karma desenle yürütülen bu çalışmada verilerin toplanması için iki farklı araç kullanılmıştır. Bu sebeple, verilerin analizi aşamasında da toplanan nitel ve nicel verilerin analizleri ayrı ayrı sunulmuştur.

3.4.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizinde esas olan, elde edilen verilerin kodlanması, metnin küçük birimlere ayrılması, her birime etiketler atanması ve kodların temalar altında gruplandırılmasıdır (Creswell ve Clark, 2018). Bu çalışmanın nitel boyutunda yapılan görüşme verilerinin analizi için içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizindeki amaç, toplanan verinin açıklanabilmesi için kod ve temalar oluşturarak kavramsallaştırmak ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizde ise, katılımcıların söylemlerine doğrudan alıntılar yoluyla sık sık yer verilerek kişilerin görüşlerinin çarpıcı bir şekilde yansıtılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analizler, araştırmacı tarafından herhangi bir analiz programı kullanılmadan yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle katılımcılar tarafından verilen her bir cevap dikkatli bir şekilde incelenip yazıya dökülmüştür. Daha sonra araştırmacı tarafından, verilerdeki cümleler dikkatle değerlendirilerek kodlar belirlenmiştir. Kategorilere ayrılan bu kodlardan, anlam bütünlüğüne göre tekrar eden ve önemli temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada, belirlenen temalar, kategoriler ve kodların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bir alan uzmanının da görüşleri alınmıştır. Son olarak ortaya çıkan temalar, mantık çerçevesinde değerlendirilip yorumlanmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerin görüşme esnasında ifade ettikleri cümlelere, doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir. Bu yorumlamalar ve doğrudan

alıntılar sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitimle uygulamalı dersleri almaya yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Uygulanan anket sonucunda elde edilen nicel verilerin analizi içinse SPSS programı kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 5’li likert tipi bir ölçek olduğu için, puan hesaplamada olumlu maddeler 5 en yüksek, 1 en düşük şeklinde ve olumsuz maddeler 1 en yüksek, 5 en düşük şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 175 ve en düşük puan 35’tir. Yüksek puan, uzaktan eğitime yönelik tutumun daha olumlu olduğunu, düşük puan ise uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumu göstermektedir. Daha sonra, verilerin analizi kapsamında ölçekten alınan puanların aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanlarının anlam ifade edebilmesi için likert tipi ölçeklerde sıra aralıklarının eşit olması gerekmektedir. Aralık genişlikleri, *Aralık Genişliği*=(*Dizi Genişliği*)/(*Yapılacak Grup Sayısı*) formülü ile hesaplanmış, UEYTÖ 5’li likert tipi ölçek olduğu için bu ölçeğe ait aralık genişliği 0,80 (5-1=4 ve 4/5=0,80) bulunmuştur (Tekin, 2019). Buna göre olumlu maddeler için aralıklar; “1,00-1,80=Hiç katılmıyorum”, “1,81-2,60=Katılmıyorum”, “2,61-3,40=Kararsızım”, “3,41-4,20=Katılıyorum” ve “4,21-5,00=Tamamen katılıyorum” olarak, olumsuz maddeler için aralıklar ise; “1,00-1,80=Tamamen katılıyorum”, “1,81-2,60=Katılıyorum”, “2,61-3,40=Kararsızım”, “3,41-4,20=Katılmıyorum” ve “4,21-5,00=Hiç katılmıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Aritmetik ortalama ile elde edilen puan, katılımcıların genelinin uzaktan eğitime yönelik ne düzeyde olumlu tutumlarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular kısmında gösterilen tabloların bir bütünlük içinde anlaşılabilmesi için, ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de 5 puan üzerinden hesaplanmıştır. Bu durumda ölçekten alınabilecek en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan da 5,00’dır. Buna ek olarak, elde edilen sonuçlar yüzde (%) olarak da gösterilmiştir.

Ölçekten elde edilen puanlara dair yapılan betimsel analizlerden sonra, araştırmanın dördüncü alt sorusu kapsamında, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yine SPSS programında tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin yapılması esnasında kullanılan bağımsız değişkenler, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler; bağımlı değişken ise, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumu olarak belirlenmiştir. Verilerin normallik dağılımını tespit etmek için yine SPSS programında normallik testi yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

İç geçerlik, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin, ulaşılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliği olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada iki tür veri toplandığı için, desenin iç geçerliği de nitel ve nicel olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

Dış geçerlik ise, araştırma sonucunda elde edilen sonuçların evrene genellenebilirliği ile ilgilidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bunun için örneklemin, evreni iyi bir şekilde temsil etmesi gerekir. Salgın şartlarında tesadüfi örnekleme yöntemiyle örneklem seçimi yapılamamış olsa da, çalışmada farklı üniversite ve farklı şehirlerde öğrenim gören katılımcılara yer verilmiştir. Bu sayede örneklemin evreni temsil etme gücünün artırılması amaçlanmıştır.

3.5.1. Nitel Verilerin İç Geçerliliği

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, Lincoln ve Guba (1985) tarafından “inandırıcılık” olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada da inandırıcılığı artırabilmek için, görüşme sonucunda elde edilen bulgular, tarafsız bir şekilde sunulmuştur. Tarafsızlığı kesinleştirmek içinse, yapılan görüşmelerde katılımcılar tarafından verilen cevapların bazılarını doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, inandırıcılığı sağlamlaştırmak için elde edilen bulguların her okuyan birey tarafından benzer şekilde anlaşılması gereklidir (Doğan, 2018). Bunu sağlayabilmek için de, araştırmada açık ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır.

3.5.2. Nicel Verilerin İç Geçerliliği

Nicel verilerin iç geçerliğini sağlamak için SPSS programı ile toplanan verilerin analizi yapılırken, tüm sonuçlar ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. İç geçerliği tehdit eden birçok faktörden bahsedilmektedir. Bunlardan bazıları; zamana bağlı yürütülen çalışmalarda katılımcıların olgunlaşması ve değişimleri, seçilen

katılımcıların bazı özelliklerinin sonuçları önceden etkileyebilecek olması, katılımcılardan bazılarının veri toplama sürecinde çalışma grubundan ayrılmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Creswell, 2014/2017). Bu çalışma boylamsal bir çalışma olmadığı için zamana bağlı faktörler ortadan kalkmıştır. Seçilen katılımcılar, uygulamalı ders alan öğrenciler olma kriteri ile seçildiği, tamamı üniversite öğrencilerinden oluştuğu ve çalışmanın amacı bireylerin görüş ve tutumlarını belirlemek olduğu için, aralarında sonucu önceden etkileyebilecek bir özellik beklenmemektedir. Katılımcılardan bazılarının, anket uygulamalarını yarıda bırakmaması için, öncesinde çalışmayla ilgili bilgi verilmiş ve gönüllü olarak çalışmaya katılmaları istenmiştir. Yine de uygulama sırasında yarıda bırakmak isteyen katılımcılar olsaydı, evrenden başka örneklem seçimi yapılabilirdi ya da uygulamayı bırakan katılımcı sayısı az ise çalışma grubundan çıkarılıp örneklem sayısı düşürülebilirdi. Ancak; bu çalışmada hiçbir katılımcı anket uygulamasını yarıda bırakmayı tercih etmediği için bu konuda herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

Ölçme aracının geçerliği ise, ölçeği geliştirmiş olan Kışla (2016) tarafından geçerlik çalışmaları yapılarak sağlanmıştır. Bu kapsamda açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri SPSS programı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,30 değerinin üzerinde olduğu ve tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler aralığında olduğu tespit edilmiştir (Kışla, 2016).

4. BULGULAR

Bu bölümde, görüşme ve anket uygulaması sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan 10 üniversite öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler araştırmacı tarafından yazıya döküldükten sonra tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Sonuç olarak toplamda 6 tema, 11 kategori ve 58 kod ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki Tablo 5’te tema, kategori ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 5: Nitel Bulgulardan Elde Edilen Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori Sayısı	Kod Sayısı
Karşılaşılan zorluklar	3	22
Avantajlı durumlar	-	9
Öğrenci motivasyonu	2	9
Aktif olma	2	7
Materyal sorunları	2	4
Sınav ve notlandırma	2	7

4.1.1. Uzaktan Eğitimle Uygulamalı Ders Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerine Dair Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmede, uygulamalı dersleri uzaktan eğitimle almalarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak üzere 8 adet yarı yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplara ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Aynı zamanda çalışmanın birinci alt araştırma sorusu olan “Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri

nelerdir?” sorusuna dair bulgular bu bölümde sunulmuştur. Yapılan görüşmeden elde edilen veriler, tema, kategori ve kodlar olarak listelenmiştir. Bulguları detaylı bir şekilde göz önüne serebilmek için her temaya ait kategori ve kodlar ayrı başlık altında ve ayrı tablolarda gösterilmiştir.

4.1.1.1. Tema 1: Karşılaşılan Zorluklar

İlk olarak karşılaşılan zorluklar teması belirlenmiş ve bu temaya ait toplam üç kategori tespit edilmiştir. Bu kategoriler teknik anlamda yaşanan zorluklar, bireysel anlamda yaşanan zorluklar ve üniversite altyapısından kaynaklanan zorluklar olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu üç kategori kapsamında toplam 22 kod tespit edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 6’da uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklar teması kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6: Karşılaşılan Zorluklar Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Karşılaşılan zorluklar	Teknik anlamda yaşanan zorluklar	Kamera açısı ayarlamakla uğraşmak
		Bilgisayar
		İnternet bağlantısı
		Sesin farklı tonda gidip gelmesi
		Enstrüman çalarken senkron problemi
		Sesin geç gidip gelmesi
		Sesin kesilmesi
		İnternetin kesilmesi
		Bağlantı sorunları
	Bireysel anlamda yaşanan zorluklar	Uygulamayı gerçekleştirememek
		Yüz yüze olamamak
		Çalgı dersinde pozisyon görememek
		Laboratuvarda deney yapamamak
		Hastayla temas edememek
		Enstrümanı tutuşu görememek ve hocanın birebir düzeltememesi
		İnternet ortamında soru sormaya çekinmek
		Öğrencinin kendisi uygulama

		yapamadığı için uygulamada karşılaştacağı sorunları görememiş olması
		Sınıf atmosferi hissedilemediği için dersten kopmak
		Müzikte duygu aktarımının internet ortamında sağlanamaması
		Hocayla göz teması ve yüz yüze etkileşim kuramamak
		Notaları ekrandan görmekte zorluk çekmek
	Üniversite altyapısından kaynaklanan zorluklar	Kullanılan uzaktan eğitim sistemin çökmesi

Tablo 6’da görüldüğü gibi, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesi hakkında öğrencilerin karşılaştığı birçok zorluk göze çarpmıştır. Bu zorlukların teknik ve bireysel zorluklar olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Teknik anlamda yaşanan zorluklar genel olarak internet bağlantı sorunları ve alanı müzik olan öğrencilerin enstrüman seslerini duyarken yaşadığı senkronizasyon problemleri olmuştur. Özellikle konservatuvar ve müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler için senkronizasyon sorununun, dersin işlenmesini sekteye uğrattığı durumların da olduğu dikkat çekmiştir. Ancak sesin kesilmesi ya da internetin takılması gibi durumlarda, diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, bu durumu büyük bir problem olarak görmedikleri anlaşılmıştır. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şunu da ekleyeyim mesela bir eser geçiyorsak veya bir dikte deşifre dersi geçiyorsak bazen internetten kaynaklı ses kesilmesi falan da oluyor.” (Ö3)

“Enstrüman çalarken de internetten ve iletişim kaynağından kaynaklı senkron problemi yaşıyoruz.” (Ö2)

“Enstrüman derslerinde ya da koro derslerinde hocalar hani birlikte söylememizi istiyor olabiliyorlar. O zaman senkron olma açısından çok büyük bir sorun ve yapamıyoruz bunu. Onun dışında toplu aldığımız uygulamalı dersler olarak koro dersimiz oluyor. Onda da hoca aynı anda söyletmek isteyebiliyor ama öyle bir şansımız olmuyor maalesef.” (Ö10)

Karşılaşılan zorluklar teması kapsamında bireysel anlamda yaşanan zorluklar konusunda, öğrenciler genel olarak kendi alanlarında yapmaları gereken uygulamayı gerçekleştirememekten bahsetmiştir. Bu konuda ise, yukarıdaki durumun aksine konservatuvar ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin, kendilerine ait enstrümanları olduğu için uygulama anlamında sorun yaşamadıkları ya da diğer bölümlere göre daha az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Fakat; tıp ve eczacılık bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler laboratuvarda kendileri deney yapamamaktan, hastayla iletişim kuramamaktan ve kadavra üzerinde çalışamamaktan dolayı uygulamayı gerçekleştiremediklerini belirtmiştir. Bu konular hakkında bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öncelikle bizim bölümümüz tamamen hastayla iç içe olunması gereken bir bölüm olduğu için yani hastayı görmeden, hastayı muayene etmeden, hastayı dinlemeden uzaktan verilebilecek bir eğitim değildir bu.” (Ö7)

“Uzaktan izlediğiniz bir deneyle o deneyi yapmış olmak asla bir olmuyor.” (Ö5)

“Mesela deneyi kendimiz yaparken takıldığımız yeri direkt sorabilirken, şu an sadece doğru yapılmış bir deneyi ya da bize doğru söylenen bir bilgiyi yorum yapmadan alıyoruz sürekli uzaktan olunca.” (Ö6)

Bireysel anlamda yaşanan zorluklar konusunda müzik öğrencileri, evlerinde enstrümanları olsa da çalgı eğitimi alırken zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin:

“Bir de dediğim gibi (uzaktan eğitimin) tutuş, duruş ve teknik gelişmeleri engellediğini, yetersiz kaldığını söyleyebilirim.” (Ö9)

“Ben kemanda bastığım yeri hocaya sorduğum zaman evet hoca beni kavramsal olarak şuraya basacaksın şu şekilde olacak diyor mesela. Ama ben onu göremediğim için tam olarak nereyi kastettiğini bilmiyorum.” (Ö4)

Anlaşıldığı gibi, öğrenciler farklı alanlarda uzaktan eğitimle uygulamalı ders aldıkları için, bir alanda problem olarak karşılaşılan durum, diğer alan için dersin işlenişini etkilemeyen bir durum olabiliyor. Örneğin, internetten kaynaklı sesin geç gidip gelmesinden yalnızca müzik alanında öğrenim gören öğrencilerin bahsettiği görülürken, tıp ve eczacılık bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, yaşadıkları zorluklar arasında bu konudan hiç bahsetmemişlerdir. Aynı şekilde tıp ve eczacılık

bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, materyal eksikliğini daha çok yaşadıkları, ev ortamında uygulamayı hiçbir şekilde gerçekleştiremedikleri görülürken, müzik alanındaki öğrenciler, eğitim yüz yüze olmasa da evde enstrümanlarını çalarak alanlarının gerektirdiği uygulamayı yapabilmişlerdir. Yine de hem müzik alanındaki hem de sağlık alanlarındaki öğrencilerin, uygulamalı derslerini yüz yüze eğitimle almayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Karşılaşılan zorluklar temasına ait belirlenen son kategori ve kod üniversitenin kullandığı uzaktan eğitim sisteminden kaynaklanan zorluklar olarak belirlenmiştir. Bu konuda iki öğrencinin belirttiği görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Tamamen sistemin çöktüğü bile oluyor. Hatta dün böyle bir sıkıntı yaşadık ve hiç ders işleyemedik.” (Ö9)

“Ama internet bağlantısı açısından da bazen bir anda sistem atabiliyor. Özellikle derse girdiğimiz siteler bazen çökebiliyor. Bu konuda çok sorun yaşadık açıkçası.” (Ö10)

Buraya kadar sunulan kod ve öğrenci görüşlerinden anlaşıldığı gibi, öğrenciler, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesi konusunda birçok problem yaşamaktadırlar. Bu problemlerin, zaman zaman derslerin işlenmesini engelleyecek boyutta olduğu anlaşılmıştır.

4.1.1.2. Tema 2: Avantajlı Durumlar

Karşılaşılan zorluklar temasından sonra, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesine yönelik öğrencilerin avantaj olarak gördüğü durumlar teması tespit edilmiştir. Bu temaya ait toplam 9 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar aşağıdaki Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Avantajlı Durumlar Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar

Tema	Kodlar
Avantajlı durumlar	Performans video çekildiği için hatayı telafi etme şansı
	Okula giderken ağır eşya taşımak zorunda kalmamak (enstrüman, kitap gibi)
	Hem okula gidip gelirken harcanan hem de ders aralarında boş geçen zamandan tasarruf sağlamak
	Daha çeşitli kaynak imkanı (online kaynakların

	kullanılması)
	Ev konforunda olmak
	Hocaların daha istekli ders anlatması
	İçe kapanık öğrencilerin kendini daha rahat hissetmesi
	Dersleri sonradan tekrar izleme imkanı
	Materyalin fotokopisini çekmek yerine ekrandan okuyabilmek

Tablo 6’da, öğrencilerin karşılaştığı zorluklar teması incelenmiş ve ortaya birçok kodun çıktığı görülmüştü. Tablo 7’de ise, öğrencilerin uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesi konusunda avantaj olarak gördüğü birçok durumun da olduğu anlaşılmıştır. Bu durumların arasında en fazla öğrenci tarafından belirtilen kod, okula gidip gelirken harcanan zamandan tasarruf sağlanması olmuştur. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okula gitmek için ister istemez zaman harcıyorsunuz. Oradan dönmek için zaman harcıyorsunuz. Orada aralar oluyor mesela aynı şekilde.” (Ö4)

“Şöyle bir durum oluyor yani orada (okulda) çok fazla vakit kaybediyordum ama burada (evde) o yola gitmemek ve aradaki tenefüslerdeki zaman (kaybı). Şu an derslere daha rahat çalışabiliyorum. Yolda geçireceğim vakti derse hazırlanarak geçirdiğim için daha iyi olabiliyor. (Ö7)

“Daha rahat hani vakit açısından da daha iyi oluyor. Yolda vakit kaybetmiyorsun.” (Ö5)

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden anlaşıldığı gibi, öğrenciler okula ulaşım esnasında geçen zamanın kayıp zaman olduğunu düşünüyor. Bu zamanı evde dinlenmek veya derslere daha iyi hazırlanmak için kullanabileceklerini belirtiyorlar.

Karşılaşılan zorluklar temasında görüldüğü gibi, bu konuda da öğrenim görülen bölümlere göre öğrencilerin farklı avantajlardan bahsedebildiği tespit edilmiştir. Örneğin; yüz yüze eğitimde sahnede performansa dayalı sınav olan tiyatro öğrencisi Ö1, uzaktan eğitimde performansını videoya kaydedip gönderdiğini belirterek bu konuda şu yorumda bulunmuştur:

“Video isteyen hocalarda hani hata yapsak da videoda tekrar düzeltip tekrar alabiliyoruz. Özellikle sınavlarda bu bir avantaj benim için.” (Ö1)

Yine aynı şekilde, alanı müzik olan bir öğrenci, her gün okula enstrüman taşımak gibi diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilerin deneyimlemeyeceği bir avantajdan bahsetmiştir:

“Okula giderken enstrüman taşımak, kitap taşımak (zordu). O tarz şeyler online eğitimde daha kolay oldu.” (Ö3)

4.1.1.3. Tema 3: Öğrenci Motivasyonu

Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer tema, uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslere karşı öğrencilerin motivasyon düzeyleri olmuştur. Karşılaşılan zorluklar ile motivasyon konusunda öğrencilerin birbirine yakın ve bağlantılı cevaplar verdiği görülmüştür. Bu sebeple bazı kodlar iki tema için de kullanılmıştır. Motivasyon temasıyla ilgili derslerden alınan verimin düşmesinden kaynaklanan motivasyon kaybı ve uzaktan derslere daha az emek verilmesinden kaynaklı motivasyon kaybı olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Bu iki kategori için toplamda 9 kod belirlenmiştir. Aşağıdaki Tablo 8’de uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslere karşı öğrencilerin motivasyon düzeyleri teması, kategori ve kodları sunulmuştur.

Tablo 8: Öğrenci Motivasyonu Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Motivasyon	Derslerden alınan verimin düşmesinden kaynaklanan motivasyon kaybı	Derste ve konularda yavaş ilerlemek
		Yüz yüze olamamak
		Hocayla iletişim sıkıntısı yaşamak
		Laboratuvarda deney yapamamak
		Hastayla temas edememek
		Sınıf atmosferinin eksikliği
		Derslerin monotonlaşması
		Gerçek olmayan nesnelerle uygulama yapmaya çalışmak
	Uzaktan derslere daha az emek	Daha az çaba göstermek

	verilmesinden kaynaklı motivasyon kaybı	
--	--	--

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslere karşı motivasyonları çoğunlukla derslerden verim alamamaktan dolayı düşmüştür. Derslerden alınan verimin düşmesine ise, hocayla yüz yüze iletişim kuramamak ve uygulamayı öğrencilerin kendilerinin gerçekleştiremiyor olmasının sebep olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Motivasyon bende sıfır, yok. Yüz yüze iletişim kuramadığımız için derslerden verim alamıyorum. Bu yüzden de motivasyonum çok düşük.” (Ö2)

“Bence eczacılık sahada öğrenilen bir şey olduğu için laboratuvarlar da benim bölümüm için çok önemli olduğundan, yani sadece bu deney yapılan laboratuvarlar değil mesela botanik, farmakognozi. Onlarda görsel olarak görüp de bir şeye dokunmak falan bunlar beni daha çok teşvik eden şeyler olduğu için uzaktan eğitimde motivasyon kaybı yaşıyorum.” (Ö6)

“(Motivasyonumun) Çok düştüğünü düşünüyorum. Buradayken her gün içinde bulunduğumuz evde bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Gerçek olmayan nesnelerle bazen gerçek olmayan olayları düşünerek bir şeyler yapmaya çalışıyoruz ve bu çok gerçekten moral bozucu ve yıpratıcı bir şey.” (Ö1)

“Az önce de dediğim gibi (motivasyonum) gerçekten düştü. Çünkü sınıf ortamında uygulamalı dersler daha da aslında eğlenceli bir şekilde de yürütülüyordu. Zaten uygulamalı ders demek daha çok iletişimin de ön planda olduğu bir ders olduğu için uzaktan birbirimizi görmeden hani, tabi yine kamera açıyoruz vs ama bu şekilde biraz açıkçası zor.” (Ö10)

Bu görüşlerin yanında Ö9, uzaktan eğitimdeki derslerin monotonlaştığını ifade ederek aşağıdaki cümleleri kullanmıştır:

“Birincisi insanın motivasyonunu biraz düşürüyor bence. Çünkü bir derse yani yüz yüze bir derse giderkenki motivasyonunuz ya da gereklilikleri çok farklı oluyor. O yüzden çalışma süreciniz de farklı oluyor. Fakat online eğitimde biraz daha monotonlaşmış bir ders süreci var. Yani bir eser

“çalışıyorsunuz örneğin onun tüm aşamaları bilgisayar üzerinden kuracağınız bir kantağa bağlı ve bu biraz motivasyonu düşürüyor bence.” (Ö9)

Bir diğer öğrencinin, yaşadığı motivasyon kaybını, ders için sarfettiği çabanın azalmasına bağladığı görülmüştür. Bu konuda öğrencinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Kesinlikle (motivasyonumu) daha düşük buluyorum. Çünkü en azından uygulamalı derse girerken ben bu saatte kalkıp bu saatte buraya geldim daha fazla şey öğrenmeliyim gibi düşünüyordum. Ama şu an gecen gündüzüne karıştı. Herkeste olduğu gibi biraz zaman kavramı değişti. Yani uyku düzeni vs. İster istemez genel olarak bir motivasyon düşüklüğü oldu.” (Ö8)

Motivasyonunun düştüğünü belirten öğrencilerin sayısı daha fazla olsa da, herhangi bir motivasyon kaybı yaşamayan öğrencilerin de olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesi konusunda motivasyon kaybı yaşamayan öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

“Derslere hazırlanmam aşamasında motivasyonumda çok büyük bir fark yok. Dediğim gibi okula giderken enstrümanları taşıma konusunda onlineda daha rahat bir durum var. Ama onun haricinde yine akşam açıyorum yarın okuyacağım eseri. Çalışıyorum eseri. Yüz yüze eğitimde de olduğu gibi onlineda da aynı şekilde hazırlık aşamasında çok büyük bir fark yok bence.” (Ö3)

“Aynı bence. Motivasyonum aynı. (Dersleri) Evde açıp izliyorum. Bir değişiklik yok. Hatta bazen trafik şartlarında okula gitmeye daha çok üşenirdim. Evde olunca hemen dersim var açayım diyorum.” (Ö5)

4.1.1.4. Tema 4: Aktif Olma

Görüşme soruları kapsamında öğrencilere, uzaktan eğitimdeki derslere aktif katılım durumları sorulmuş ve uzaktan eğitimle yürütülen uygulamalı derslerde öğrencilerin derse aktif katılımlarının genel olarak düştüğü anlaşılmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde, derslerde aktif olamamak teması, bireysel sebepler ve teknik sebepler kategorileri ve toplam 7 tane kod ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslerde aktif olma düzeyleri temasına ait kategori ve kodlar aşağıdaki Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Aktif Olma Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Derslerde aktif olamamak	Bireysel sebepler	Aktif olmaya çabalamamak
		İnternet ortamında soru sormaya çekinmek
		Devam zorunluluğu olmadığı için derse girmemek
		Derse hazır olmamak
		Bağlantı sorunu yaşama kaygısı
	Teknik sebepler	Derse katılmak isteyen öğrenciyi küçük ekranda hocaların fark etmemesi
		Bağlantı sorunları

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, derste aktif olamamalarının genel olarak bireysel sebepler olduğu anlaşılmıştır. Aralarında derslere aktif katıldığını düşünen öğrenciler olsa da, çoğu öğrencinin Tablo 9’da belirtilen sebepler dolayısıyla derslerde aktif olmadığı ya da aktif olmaya çalışmadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“(Aktif olduğumu) Hiç düşünmüyorum. İçimden de aktif olmak gelmiyor açıkçası. Bir şey yapsam da bir işe yarayacağını düşünmüyorum.” (Ö2)

“Zaten aktif olmaya çabalamıyorum da. Yani ben görsel iletişimi daha iyi olan bir insanım, görsel hafızası, zekası daha iyi olan bir insanım. O yüzden sadece dinleyerek ya da sadece karşıdakini görerek yapmam. Benim de yapmam lazım. Benim görerek yapmam lazım, o yüzden.” (Ö6)

“Zaten kameranın açık olmaması veya katılımın zorunlu olmaması gibi durumlardan dolayı zaten normalde de gelmeyen veya aktif olmayan bir öğrenciyi daha da şey (olumsuz) etkiliyor.” (Ö7)

“Bir de uzaktan eğitim olunca insanlar soru sormaya çekiniyorlar. Normalde yüz yüze olsa soru soracak olan insanlar işte mikrofonunu açıp soru sormaya çekiniyor. Bu yüzden kimse de sorusunu sormuyor. Sonra soruları mail atıyorlar. Soru sormaya, hani internet ortamında çekiniyoruz, hocayı bölmeye.” (Ö5)

Öğrencilerin bahsettiği yukarıdaki bireysel durumların dışında, bazı teknik sebeplerden dolayı da derslerde aktif olamadıkları anlaşılmıştır. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yeterince aktif olabildiğimi düşünmüyorum. El kaldırdığımız zaman bazen hocalar dikkat edemiyor. Küçük ekranda kalıyor bazen. Bu açıdan çok olumsuz olduğunu düşünüyorum ve derse katılmamızı etkiliyor bu da.” (Ö1)

“Yok kesinlikle aktif değilim. (Bulunduğum yer sebebiyle) İnternetim olmasına rağmen ben (derslere) bağlanamıyorum. Bağlanamayınca zaten hiçbir şekilde aktif olamıyorum da. Ben hiç doğru düzgün derslere katıldığımı hatırlamıyorum. Katıldığım zaman zaten sürekli kesinti yaşıyorum. Bunun devamsızlık gibi sorunları da oluyor. Diğer arkadaşlarıma göre çok katılmış olmuyorum maalesef. Derslerden de daha az verim, hatta hiç (verim) almış olmuyorum.” (Ö4)

Öğrenci ifadelerinden anlaşıldığı gibi, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinde aktif olmalarını engelleyen birçok farklı durum bulunmaktadır. Ancak; tüm bunların yanında, derslere aktif bir şekilde katıldığını belirten öğrenciler de olmuştur. Örneğin:

“Bence ben aktifim. Ben soru sormaya çekinmiyorum mesela direkt soru soruyorum. Anlamadığım bir yer olursa bölüyorum. Hocalardan video falan talep ettiğim oluyor. Daha fazla nasıl öğreniriz diye çünkü uzaktan olduğu için en azından online materyalleri arttırmak gerekiyor.” (Ö5)

“Evet ben genel olarak aktif bir öğrenciyim.” (Ö7)

4.1.1.5. Tema 5: Materyal Sorunları

Yapılan görüşme sonucunda, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin materyal eksikliği yaşadıkları anlaşılmıştır. Özellikle tiyatro, tıp ve eczacılık alanında öğrenim gören öğrencilerin materyal sorunundan daha fazla etkilendikleri görülmüştür. Materyal sorunlarıyla ilgili belirlenen tema kapsamında, 3 tane kod ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimle yürütülen uygulamalı derslerde öğrencilerin karşılaştığı materyal sorunları teması ve kodları aşağıdaki Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Materyal Sorunları Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Materyal sorunları	Öğrenim görülen bölüme göre	Kostüm ve sahne
		Laboratuvar ve deney malzemeleri
		Hasta ve kadavra
	Yazılı materyal	Fotokopi

Daha önce birinci tema kapsamında, öğrencilerin karşılaştığı zorluklardan biri de uygulamayı kendilerinin gerçekleştiremiyor olmasıydı. Benzer bir konu olarak materyal eksikliği de öğrenciler tarafından sık bahsedilen bir durum olmuştur. Tablo 10’da gösterilen materyaller, yüz yüze eğitimde üniversite tarafından sağlandığı için uzaktan eğitimde öğrencilerin bu konuda zorluk yaşadıkları anlaşılmıştır. Materyal eksikliği hakkında bazı öğrenciler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Bunun dışında da bazı kostümle ilgili ya da başka şeylerle ilgili de problemler yaşıyorum. Aynı şekilde gerçek bir sahnede olmamak bizim için çok büyük bir eksiklik.” (Ö1)

“Tabi ki laboratuvar ortamını eve taşıyamadığımız için sıkıntı oluyor. Evde deneyleri birebir yapamıyoruz. Pratikte yapacağımız deneyler konusunda evet materyal sorunu yaşıyoruz.” (Ö5)

“Evde materyal yok ki. Yani sonuçta oradaki (laboratuvardaki) hiçbir maddeyi ben evde kendim deneyerek yapamayacağım için sadece göreceğim. O yüzden materyal sıkıntısı evet yaşıyoruz.” (Ö6)

“Mesela bizde hasta yok. Bizim materyalimiz hasta. Tabi (materyal eksikliği) yaşanıyor.” (Ö7)

Kendine ait enstrümanı olduğu için öğrenim gördüğü bölüme göre materyal sorunu yaşamayan bir öğrenci, yazılı materyal eksikliği yaşadığını ifade etmiştir. Bu öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Ama şöyle bir materyal sorunu yaşıyorum. Normal yüz yüze eğitimde biz eserleri fotokopi olarak elimize alıyorduk. Fakat benim görme problemim var. Şu an sadece telefonda görebiliyoruz. Ben kendim çıktı almadığım

sürece elimde yazılı bir notam yok ve bunları okuyamıyorum telefondan.”
(Ö2)

Buraya kadar sunulan öğrenci görüşlerinden anlaşıldığı gibi müzik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, yazılı materyal sorunu dışında materyal konusunda herhangi bir eksiklik yaşamamışlardır. Materyal eksikliği yaşamadığını ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ben keman çalıyorum. Evde kendime ait kemanım var. O yüzden bu konuda bir sorun yaşamıyorum.” (Ö3)

“Materyal sorunu ben yaşamıyorum. Kendime ait enstrümanım var.” (Ö9)

4.1.1.6. Tema 6: Sınav ve Notlandırma

Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilere, bu süreçte yapılan sınavlar hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve alınan cevaplar sonucunda, uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslerin sınav ve notlandırmasına dair öğrencilerin görüşleri teması ortaya çıkmıştır. Bu tema kapsamında 2 kategori ve 7 kod belirlenmiştir. Aşağıdaki Tablo 11’de, bu temaya ait kategori ve kodlar gösterilmiştir.

Tablo 11: Sınav ve Notlandırma Teması ile İlgili Elde Edilen Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Sınav ve notlandırma	Uzaktan yapılan sınavlar	Ödev
		Sunum
		Test
		Ses kaydı
		Video kaydı
		Canlı ders esnasında
	Yüz yüze yapılan sınavlar	Okulda ya da hastanede

Tablo 11’de görüldüğü gibi, uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslerde birçok farklı şekilde sınav yapılmaktadır. Özellikle ödev, sunum ve test olarak yapılan sınavlarda, ders uygulamalı olmasına rağmen sınavda uygulama bilgisinin ölçülmediği anlaşılmaktadır. Sınavlarının ödev, sunum ve test şeklinde yapıldığını ifade eden bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kimi insan belki kendisi bile yapmıyor ödevini. Ama biz dirsek çürütüyoruz ve adil notlar aldığımızı düşünmüyorum hiçbir zaman. Uygulamalı derslerin sınavları bile yazılı bir ödev şeklinde yapılıyor. Ders sürecinde enstrüman çalmak üzerine eğitim alırken, sınavlar yazılı ödev şeklinde olduğu için bu değerlendirilmiyor.” (Ö2)

“Normalde teorik olarak video tarzında sınavlar yapılması gerekirken şu an bizim okulda ödev sistemine geçildi. Yazılı olarak ödev yapıyoruz. Ödevleri gönderiyoruz. Tabi bu girdiğimiz dersle ilgili olan ödevler. O şekilde bir notlandırma yapılıyor. Yani ben bundan memnunum ama dediğim gibi verim açısından bakarsak tabi ki yüz yüze çok daha iyi olacaktı çünkü uygulamalı derslerde siz de takdir edersiniz ki yüz yüze olması daha iyi olur.” (Ö3)

“Biz ödev hazırlayıp veriyoruz hocalara ki bizim uygulamalı derslerimiz ama uygulamalıyı ödev verdiği zaman yani yazı şeklinde hazırlayıp verdiği zaman bence çok mantıklı değil. Yani enstrümanımı mesela ben öğrenemiyorum. Kemanın tarihini örnek veriyorum araştırıp götürüyorum. Ama bu şekilde ben kemana dair sadece kemanın tarihinde kalıyor bu maalesef. Teoride kalıyor. Uygulamada ben hiçbir şey öğrenmiş olmuyorum maalesef.” (Ö4)

“Biz burada sadece teorik bilginin sınavına girmiş olduğumuz için adil ve verimli bir sonuç elde edilmemiş oluyor. Ben laboratuvarından değil de teorik bilgiden puan almış oluyorum aslında.” (Ö6)

Öğrenci ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin uygulamalı ders almalarına rağmen teorik bilginin sınavına girmekten genel olarak memnun olmadıkları ve bu şekilde yapılan sınavların, öğrenim gördükleri bölümün gerektirdiği uygulamayı gerçekleştirmediğini düşündükleri anlaşılmıştır.

Sınavları canlı ders esnasında ya da ses ve video kaydı olarak yapılan öğrencilerin olduğu da görülmüştür. Bu öğrencilerin, en azından uygulamayı gerçekleştirebildikleri için, teorik bilginin sınavına giren öğrencilere göre daha memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Video kaydı olabiliyor sınavlar. Ya da birebir canlı ders esnasında çalma olabiliyor. Ya da yani ders, özellikle bir sınavda dönem boyunca işlenen

dersin verimliliği ile notlandırılabilir. Kişilik özelliklerimi baz alarak konuşacak olursam bu benim için daha rahatlatıcı bir durum.” (Ö9)

“Bireysel performansımızı sunduğumuz için adil olmayan bir durum orada çok söz konusu değil. Mesela benim bireysel hocam canlı bir şekilde beni dinliyor o şekilde notlandırma yapıyor. Normal sınav sisteminden çok farklı olmadığı için adil olduğunu düşünüyorum. Koroda bireysel ses kayıtları atıyoruz. Onun da adil olduğunu düşünüyorum. Çoğu ders aslında yine bizim kayıtlarımızla, bizim uygulamamız olduğu için onlarda bir sorun olduğunu düşünmüyorum yani sınav durumunda.” (Ö10)

Yapılan görüşmede tiyatro, konservatuvar, eczacılık ve müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, sınavlarının uzaktan yapıldığını ifade etmişlerdir. Ancak; tıp bölümü öğrencilerinin, derslerini uzaktan eğitimle yürütseler bile sınavlarının yüz yüze yapıldığını belirttiği görülmüştür. Bu konuda öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Biz olabildiğince yüz yüze ve okulda sınav yapıyoruz. Geldiğimizde yüz yüze sözlü ve sınavları yapıyoruz. Hastanede yapıyoruz. O yüzden bir sıkıntı olmuyor.” (Ö7)

“Şu an ilk dönemde gördüğüm teorik dersin uygulamasını gördükten sonra hem testi oluyor hem de sözlüsü oluyor okulda. Şu zamana kadar sadece bir tanesini online yaptık. Bir sınavım sözlü oldu ama onun haricinde yüz yüzeydi hastanede.” (Ö8)

4.1.2. Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Benzerlikler ve Farklılıklara Dair Bulgular

Araştırmada ikinci olarak, çalışmanın ikinci alt araştırma sorusu olan “Öğrenim gördükleri bölüme göre uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine ilişkin benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Yapılan görüşmeye tiyatro, konservatuvar, eczacılık, tıp ve müzik öğretmenliği olmak üzere toplam 5 farklı bölümden öğrenciler katılmıştır. Bu beş bölümden üçü sanat alanıyla ilgili bölümlerden, ikisi ise sağlık alanıyla ilgili bölümlerden oluşmaktadır. Bölümlere göre öğrencilerin görüşleri göz önünde bulundurulduğunda, her konuda her bölümden öğrencinin problem yaşamadığı anlaşılmıştır. Genel olarak öğrencilerin karşılaştığı problemler öğrenim gördükleri

bölgümlere göre değışse de, uygulamalı derslerini uzaktan eğitimle işlemek konusunda tüm öğrencilerin olumsuz görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Bölümlere göre farklılaşan durumun en çok uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan problemler konusunda olduğu anlaşılmıştır. Örneğin; tıp ve eczacılık bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler materyal olmadığı için hiçbir şekilde uygulama yapamadıklarını ifade ederken, konservatuvar ve müzik öğretmenliği öğrencileri ise kendilerine ait enstrümanları olduğu için uygulama yapabildiklerini ancak çalgı eğitimini uzaktan eğitimle, yüz yüze eğitimdeki kadar verimli geçiremediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, hem sağlık alanındaki hem de sanat alanındaki öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş bildirdiğini fakat; olumsuz görüş bildirmelerindeki sebeplerin farklı olduğunu göstermektedir. Bu konuda öğrenci görüşlerinin anlaşılabilmesi için aşağıda konservatuvar ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin bazı görüşlerine yer verilmiştir:

“Sınıf ortamında çalarak hocanın yanında olarak duyarak bunlar kulağıımıza otursa daha iyi olur diye düşünüyorum.” (Ö10)

“Enstrüman eğitiminde birebir eğitim daha etkili oluyor. Çünkü tutuş, duruş, duygu aktarımı gibi birçok şeyin müdahalesini gerektirebiliyor bence.” (Ö9)

“Çalgı gibi bir dersin yüz yüze olması daha iyi olurdu. Mesela pozisyon açısından, eserin öğretilmesi açısından, hocanın başında durması açısından çok daha iyi olacağını düşünüyorum.” (Ö3)

Yukarıda, sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerin uygulamayı gerçekleştirme konusunda sanat alanındaki öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşadıklarına dair verilerden bahsedildi. Benzer şekilde, sanat alanındaki öğrenciler için dersin işlenmesini engelleyecek kadar önemli bir problem olan, ancak sağlık alanındaki hiçbir öğrencinin bahsetmediği bir durum da olduğu görülmüştür. Sanat alanındaki öğrenciler genel olarak ses üzerine eğitim aldığı için, internet ortamında sesin aktarılmasında büyük zorluklar yaşamıştır. Fakat sağlık alanındaki bölümler için sesin ne şekilde aktarıldığının bir önemi olmadığı anlaşılmıştır. Her iki alan da uygulamaya dayalı olmasına rağmen, ders içerikleri ve uygulama alanları birbirinden tamamen farklı olduğu için bu konuda yalnızca tiyatro, konservatuvar ve müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Online eğitimde aynı anda eser okuyamıyoruz mesela. İnternetten kaynaklanan senkronizasyon problemleri yaşıyoruz.” (Ö3)

“Bir de ses gidiş gelişinde de problem yaşıyoruz. Bizim sesimiz karşı tarafa farklı bir tondan gidiyor. Bu benim için büyük bir problem. Farklı tonda da alıyoruz aynı zamanda. Eğitimciden gelen sesi farklı tondan alıyoruz.” (Ö2)

Farklı bölümlere göre uzaktan eğitimde ortaya çıkan farklı problemlerin yanında öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölüm fark etmeden, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesini yetersiz buldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerindeki benzerlik ise, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesini yetersiz bulmaları olmuştur. Aşağıda, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir:

“Kesinlikle uzaktan eğitimin uygulamalı dersler için yetersiz olduğunu düşünmüyorum. Çok yetersiz buluyorum.” (Ö1)

“Uygulamayı gerçekleştiremediğimizi düşünüyorum uzaktan eğitimle. Yani amaç uygulamalı eğitimse bu derste uygulamayı gerçekleştiremedikten sonra bence eğitim görmenin bile bir amacı yok. Çünkü bir sonuca ulaşılmıyor maalesef. Fazlasıyla her açıdan yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“Yetersiz buluyorum kendi alanım için. Biz laboratuvar da çalışan insanlarız. Laboratuvar olmadıktan sonra uzaktan eğitimin de bir anlamı yok.” (Ö5)

“Bizim bölüm için (uzaktan eğitimin) yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)

“Bizim bölümümüz uygulamalı şekilde bir şeyleri ortaya koymak üzerine olan bir bölüm. Ve uzaktan gerçekten yeterli gelmiyor.” (Ö10)

Yukarıda, beş farklı bölümde öğrenim gören ve uygulamalı derslerini uzaktan eğitim yoluyla alan beş farklı öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir. Tüm bu görüşlerden anlaşıldığı gibi, uygulamalı derslerini uzaktan eğitimle alan öğrencilerin, çeşitli sebeplerle uzaktan eğitimden memnun olmadıkları görülmektedir. Bu durumda, çalışmanın ikinci alt araştırma sorusu, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur.

4.2. Nicel Bulgular

4.2.1. Uzaktan Eğitimle Uygulamalı Ders Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına Dair Bulgular

Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan toplam 236 öğrenciye uygulanan anket çalışmasında, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğe ait elde edilen puanlar aşağıdaki Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Ölçekten Alınan Puanlara Ait Bulgular

Ölçek	N	Alınan en düşük puan	Alınan en yüksek puan	Aritmetik ortalama ($\bar{x}$)	Standart sapma (ss)
UEYTÖ	236	1,00	4,89	2,59	0,93

Yedi tanesi olumsuz ve 28 tanesi olumlu maddelerden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan ise 5,00’dır. Düşük puan uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumu ifade ederken, yüksek puan da olumlu tutumu ifade etmektedir. Yapılan analizlerde, katılımcılardan 2’sinin ölçekten alınabilecek en düşük puan olan 1,00 puan aldığı, 4’ünün de 4,89 puan aldığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan 126’sı ortalama puan olan 2,59’un altında puan alırken, 110 kişi ise ortalamanın üzerinde puan almıştır. Tüm ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması olan 2,59 puan, dizi aralıklarından “1,81-2,60=Katılmıyorum” aralığında çıktığı için, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumunun düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ölçekteki bazı maddeler için betimsel bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Ölçekteki Bazı Maddeler için Betimsel Bulgular

Maddeler	%					N=236	
	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	$\bar{x}$	ss
2. Uzaktan eğitim, kişinin öğrenme	33,5	25,8	18,6	10,6	11,4	2,40	1,34

kapasitesini geliştiriyor.							
3. Çoğu ders uzaktan eğitim ile yapılamaz.*	5,9	14,0	3,4	34,3	42,4	2,06	1,24
5. Uzaktan eğitim merakımı uyandırıyor.	38,6	22,0	17,8	13,1	8,5	2,30	1,32
9. Uzaktan eğitim, eğitimin kalitesini artırıyor.	36,4	26,7	19,5	8,9	8,5	2,26	1,27
15. Uzaktan eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	22,5	29,7	19,9	20,3	7,6	2,61	1,24
16. Uzaktan eğitime ilgi duyuyorum.	30,9	23,3	14,0	19,5	12,3	2,58	1,41
19. Uzaktan eğitim ile aldığım derslere daha iyi motive oluyorum.	34,7	29,2	12,3	14,0	9,7	2,34	1,33
22. Uzaktan eğitim, yaratıcılığımı olumlu yönde etkiliyor.	33,1	29,2	14,4	14,0	9,3	2,37	1,31
23. Uzaktan eğitim, yapısı itibarıyla verimliliği artırıyor.	33,5	28,0	15,7	15,3	7,6	2,35	1,29
25. Uzaktan eğitimin, geleceğin eğitim biçimi olacağını düşünüyorum.	24,2	15,3	22,9	26,3	11,4	2,85	1,35
28. Üniversitelerde bazı derslerin uzaktan eğitim ile verilmesini uygun görüyorum.	11,0	9,3	11,4	38,6	29,7	3,66	1,29
29. Uzaktan eğitim ile daha iyi öğreniyorum.	33,1	26,7	16,1	14,8	9,3	2,40	1,32
30. Uzaktan eğitimde, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında iletişim kopukluğu yaşanıyor.*	5,5	8,1	13,6	36,4	36,4	2,09	1,14
33. Uzaktan eğitimin önemi gün geçtikçe artıyor.	19,1	16,5	19,5	30,1	14,8	3,05	1,35
35. Uzaktan eğitimin, sosyalleşmeyi sınırlandıracağına inanıyorum.*	6,4	8,9	7,2	35,2	42,4	2,01	1,19
Tüm maddeler için						2,59	0,93

*Madde olumsuz olduğu için ters puanlama yapılmıştır.

Tablo 13'teki örnek maddeler ve ölçeğin tamamı incelendiğinde, sonuçların genel olarak “katılmıyorum” ve “kararsızım” aralıklarında çıktığı anlaşılmaktadır. Ölçekteki tüm maddeler incelendiğinde, hem en olumlu tutumun hem de dizi aralıklarına göre “3,41-4,20=katılıyorum” aralığında sonuç veren tek maddenin 28. madde (Üniversitelerde bazı derslerin uzaktan eğitim ile verilmesini uygun

görüyorum.) olduğu görülmüştür. En olumsuz tutum ise 35. maddeye (Uzaktan eğitimin, sosyalleşmeyi sınırlandıracağına inanıyorum.) yönelik olmuştur. Düz ve ters puanlanan tüm maddelerin aritmetik ortalama ($\bar{x}$) değerleri incelendiğinde, hiçbir madde için 1,00-1,80 aralığında yani “hiç katılmıyorum” ve 4,21-5,00 aralığında yani “tamamen katılıyorum” sonuçlarının çıkmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 19 maddenin “1,81-2,60” aralığında, 15 maddenin “2,61-3,40” aralığında ve son olarak 1 maddenin “3,41-4,20” aralığında olduğu görülmüştür. En fazla madde “1,81-2,60” aralığı ile ortalamanın altında sonuç vermiştir. Bu bulgu, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum sergilediğini göstermektedir.

En yüksek tutumu ifade eden aritmetik ortalamaya sahip olan 28. madde için katılımcıların %38,6’sının “katılıyorum”, %29,7’sinin de “tamamen katılıyorum” cevabını verdiği tespit edilmiştir. En düşük tutumu ifade eden aritmetik ortalamaya sahip olan 35. madde içinse katılımcıların %35,2’si “katılıyorum”, %42,4’ü de “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitime tamamen karşı olmadığı ve bazı dersleri uzaktan eğitim ile almayı uygun buldukları ($\bar{x}=3,66$) ve yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, uzaktan eğitim yoluyla ders alırken sosyalleşemediklerini ($\bar{x}=2,01$) ifade ettikleri görülmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına Ait Bulgular

Araştırmanın 4. alt sorusu kapsamında, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değişip değişmediği araştırılmış ve elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Çalışmaya toplam 10 farklı bölümden öğrenci katılmıştır. Bu bölümlere ait bilgilere “3.2.2. Nicel Çalışma Grubu” bölümünde yer verilmiştir. On bölümün 6’sında 20’den az katılımcı olduğu için, bu bölümler tek yönlü varyans analizine dahil edilmemiştir. Geri kalan 4 bölüm katılımcı sayısına göre sırasıyla; konservatuvar (88 katılımcı), diş hekimliği (62 katılımcı), tıp (33 katılımcı) ve müzik öğretmenliği (21 katılımcı) şeklindedir. Bu 4 bölümde öğrenim gören katılımcılardan elde edilen betimsel bulgulara aşağıdaki Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14: Konservatuvar, Diş Hekimliği, Tıp ve Müzik Öğretmenliği Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilere Ait Betimsel Bulgular

Bölüm	N	$\bar{x}$	ss
Konservatuvar	88	2,61	1,11
Diş Hekimliği	62	2,52	0,89
Tıp	33	2,55	0,67
Müzik Öğretmenliği	21	2,73	0,86

Tablo 14’te görüldüğü gibi, bölümlere ait aritmetik ortalama değerleri en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla müzik öğretmenliği, konservatuvar, tıp ve diş hekimliği şeklindedir. Müzik öğretmenliği ve konservatuvar bölümlerine ait ortalama puanlar (2,73 ve 2,61) “2,61-3,40=kararsızım” aralığında çıkmıştır. Tıp ve diş hekimliği bölümlerine ait ortalama puanların ise (2,55 ve 2,52) “1,81-2,60=katılmıyorum” aralığında olduğu görülmektedir. En yüksek ve en düşük aritmetik ortalamaya sahip bölümler arasında yalnızca 0,21 puanlık bir fark tespit edilmiştir. Normallik testinde basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 aralığında çıkmıştır. George ve Mallery’ye (2019) göre, bu değerlerin -1 ve +1 aralığında çıkması gerekmektedir.

Tablo 14’te bahsedilen 4 bölümde öğrenim gören öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik tutumundaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA testine ait bulgular, aşağıdaki Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) Ait Bulgular

	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	,862	3	,287	,308	,820
Grup içi	186,835	200	,934		
Toplam	187,697	203			

Tek yönlü varyans analizine ait sonuçlarının gösterildiği Tablo 15'te, anlamlılık oranının (p) 0,82 olarak hesaplandığı ve bu değerin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan ve farklı bölümlerde öğrenim gören 10 öğrenciyle görüşme yapılmış, ve yine farklı bölümlerde öğrenim gören 236 öğrenciye de Kışla (2016) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ) uygulanmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen verilerle, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri; anket uygulamasından elde edilen verilerle de öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın dört alt araştırma sorusu doğrultusunda, hem öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumları hem de öğrenim gördükleri bölümlere göre görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar, ve tutumlarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu şekilde, hangi bölümlerde ne tür sorunların yaşandığı ve uygulamalı derslerin işlenmesi için uzaktan eğitimin yeterli olduğu bölümlerin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Karma desenle yürütülen bu çalışmada, öncelikle nitel araştırma bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, toplam 10 katılımcıya uygulanmıştır. Ek 1’de tamamının yer aldığı görüşme formunda, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkaracak nitelikte sorular sorulmuştur. Bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda ortaya 6 adet tema çıkmıştır. Birinci temada öğrencilerin, uygulamalı dersleri uzaktan eğitimle işlemek konusunda karşılaştıkları zorluklar sunulmuştur. Veriler incelendiğinde, öğrencilerin hem internet bağlantı sorunları, bilgisayar ve internet ortamında aktarılan seslerin geç gidip gelmesi gibi teknik zorluklar yaşadığı, hem alanlarının gerektirdiği uygulamayı gerçekleştiremeyip uygulamayı yalnızca görsel olarak izlemekle yetinmek zorunda kaldıkları, hem de üniversitenin uzaktan eğitim sisteminin çökmesinden dolayı derslerin aksaması gibi problemlerle karşı karşıya kaldıkları anlaşılmıştır. Tüm bu zorluklar, öğrencilerin tek taraflı olarak önüne

geçemeyeceği zorluklardır. Örneğin; internet bağlantı sorunları, öğrencilere daha hızlı internet sağlanmasıyla çözülebilir ancak; her öğrenci maddi olarak bunun altından kalkamayabilir. Kürtüncü ve Kurt'un (2020) çalışmasında da, bazı öğrencilerin, ekonomik nedenler ve imkan kısıtlılığı sebebiyle uzaktan eğitim derslerini takip etmekte zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde uygulamayı gerçekleştirebilmek için öğrencilerin, evlerine laboratuvar ve hastane ortamı sağlamaları gerekir ki tahmin edilebileceği gibi bunu sağlamak mümkün olmayacaktır. Kahraman'ın (2020) çalışmasında da, laboratuvar ve atölye gerektiren uygulamalı derslerin, uzaktan eğitim yoluyla işlenmesi konusunda öğrencilerin zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bunların dışında müzik bölümlerindeki öğrencilerin hepsi kendileri ait enstrümanı olduğunu belirtmiş olsa bile, yine de uzaktan eğitim derslerinde uygulamayı gerçekleştirirken sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların en başında, toplu olarak enstrüman çalmaya veya şarkı söylemeye dayalı olan uygulamalı derslerde internetten kaynaklı senkronizasyon probleminin olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu derslerden hiç verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Günümüz teknolojilerinin, sesin aktarılması konusunda konuşma esnasında bir sorun teşkil etmese de müzik bölümündeki öğrencilere göre enstrüman seslerinin aktarılmasında yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Gelecekte, teknolojinin daha da gelişmesiyle birlikte bu durum, bir sorun olmaktan çıkabilir. Fakat; günümüzde, bu bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler için derslerin işlenmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Görüşme soruları kapsamında öğrencilere, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesinde olumlu olarak gördükleri durumların olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar ikinci temayı ortaya çıkarmış ve öğrencilerin avantaj olarak gördükleri durumlar ele alınmıştır. Öğrencilerin bu konuda genel olarak, özellikle kalabalık şehirlerde her gün okula gidip gelirken geçen zamanın boşa geçtiğini düşündükleri, aynı şekilde okula gidip gelirken enstrüman, kitap ve defter gibi ağır yükleri taşıma zorunluluğunun uzaktan eğitimde ortadan kalktığını belirttikleri görülmüştür. Bunun dışında bazı öğrenciler, ev konforunda olmak ve dersleri sonradan tekrar izleme imkanına sahip olmaktan dolayı uzaktan eğitimin avantajlı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yolcu'nun (2020) araştırmasında da, öğrencilere göre uzaktan eğitimin olumlu yanları arasında, rahat bir ortamda dersleri takip edebilme ve dersleri tekrar izleme imkanının olması bulunmaktadır.

Uygulama anlamında tek olumlu görüşü tiyatro öğrencisi olan Ö1 bildirmiştir. Performanslarını videoya çekip hocaya gönderdiklerini belirten Ö1, hata yaptıkları zaman tekrar alma şanslarının uzaktan eğitimde olduğunu ifade etmiştir. Ancak; diğer bölümlerde öğrenim gören öğrenciler uygulamayı gerçekleştirmek anlamında herhangi bir olumlu durumdan bahsetmezken, okula ulaşım esnasında harcanan zamanın üstünde durdukları dikkat çekmiştir. Bu konuda bazı öğrenciler, bu zamanı ders çalışmak için veya evde dinlenmek ve derslere daha rahat hazırlanmak için geçirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifade ettikleri bu durum önemlidir çünkü; salgın öncesinde öğrenciler hem teorik dersler hem de uygulamalı dersler için hemen hemen her gün okula gidip gelmişlerdir. Herhangi bir uygulama gerektirmeyen teorik derslerde, öğrencilerin hem yüz yüze eğitimdeki hem de uzaktan eğitimdeki davranışları, dersi dinleyip not almak şeklinde olmaktadır. Günümüz teknolojileri sayesinde uzaktan eğitimde de sanal sınıflar ve canlı dersler yoluyla öğrenci ve öğretmenler yüz yüze eğitimde olduğu gibi aynı anda iletişim kurabilmektedirler. Bu konuda bir öğrenci, 300 kişilik sınıflarda hocayı duymakta çok zorlandıklarını ve dersten koptuklarını belirterek, uzaktan eğitimde böyle bir sorun yaşamadıkları için teorik derslerde bunu tercih ettiğini açıklamıştır. Öğrencilerin yaşadığı tüm bu tecrübeler dikkate alınarak, salgın sonrasında da teorik dersler uzaktan eğitimle devam ettirilebilir.

Ortaya çıkan üç, dört ve beşinci temalar birbirleriyle yakından ilişkili olmuştur. Üçüncü temada öğrencilerin bu derslere karşı motivasyon düzeyleri, dördüncü temada derslerde aktif olma düzeyleri ve beşinci temada da materyal sorunları ele alınmıştır. Öğrencilerin çoğunlukla motivasyon kaybı yaşadığı ve durumun, uygulamayı kendilerinin gerçekleştiremiyor olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Uygulamalı ders alan öğrencilerin, yalnızca ekrandan izleyerek öğrenmeyi yetersiz buldukları ve birebir kendileri de uygulamayı yapmak istedikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda çoğu öğrenci, uygulamayı gerçekleştiremedikten sonra öğrenim gördükleri bölümlerin de tam verimli olmadığını belirtmişlerdir. Derslerin verimli geçmemesinden dolayı motivasyonlarının düştüğü, düşen motivasyonlarının da derslerde aktif olmalarını engellediği anlaşılmıştır. Benzer şekilde bazı çalışmalarda da, yüz yüze eğitim almamaktan kaynaklı öğrencilerde motivasyon kaybının olduğu tespit edilmiştir (Birişçi, 2013; Umuzdaş ve Baş, 2020). Yine aynı şekilde derslerin verimli geçmemesinin bir sebebi de materyal

sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle tıp, eczacılık ve tiyatro bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler için uygulamayı gerçekleştirecek materyal bulmanın çok daha zor olduğu; konservatuvar ve müzik öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerinse uygulamayı gerçekleştirecek materyal sorunu yaşamadıkları anlaşılmıştır. Bu noktada, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili farklı sorunlar yaşayabildiği, bazı bölümler için çok büyük problem olan durumların diğer bölümler için herhangi bir etkiye sahip olmadığı düşünülebilir. Bu çalışmada konservatuvar ve müzik öğretmenliği bölümlerinden toplam 5 öğrenciyle görüşülmüş ve hepsinin de kendilerine ait enstrümanlarının olduğu için materyal konusunda problem yaşamadıkları anlaşılmıştır. Fakat; müzik alanında öğrenim gören her öğrenci için bu durum geçerli olmayabilir. Yüz yüze eğitim sürecindeki uygulamalı derslerde, üniversitede bulunan enstrümanlardan faydalanan bir öğrenci, uzaktan eğitim sürecinde enstrümanından ayrı kalarak materyal sorunu yaşıyor olabilir. Bu sebeple, görüşmeye katılan 5 öğrencinin materyal sorunu yaşamıyor olması, tüm ülke genelinde geçerli olmayabilir. Yine de müzik bölümlerinde materyal sorunu aşılabilecek bir durumken, tıp ve eczacılık gibi sağlık bölümlerinde çok daha büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin de bu konuda, salgın sürecinde olunmasına rağmen hastanede veya laboratuvar ortamında uygulamayı gerçekleştirmek istedikleri anlaşılmıştır.

Görüşme verileri incelendiğinde, son tema olarak uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslerin sınavları ele alınmıştır. Tıp öğrencilerinin, dersleri uzaktan eğitimle yürütseler bile sınavlarını yüz yüze bir şekilde hastanede veya okulda yaptıkları anlaşılmıştır. Diğer bölümler içinse aynı durum söz konusu değildir. Müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören iki öğrenci, uygulamalı derslerin sınavlarının canlı ders esnasında enstrüman çalarak veya ses ve video kaydı şeklinde yapıldığını belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimde de aynı şekilde sınav yapıldığı için bu durumun adil olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Fakat; tiyatro, konservatuvar ve eczacılık bölümlerinde yapılan sınavların, ders sürecinde uygulamalı ders üzerine eğitim verilse de genel olarak teorik bilgi üzerinden sınav yapıldığı görülmüştür. Örneğin; kendine ait enstrümanı olan bir öğrenci keman dersinde keman çalmak üzerine dersler yapılmasına rağmen, sınavda kemanın tarihi üzerine ödev hazırladığını ifade etmiştir. Bu durumda öğrenciye kazandırılması istenen davranış yerine sınavda başka bir bilgi ölçülmüş olmuştur. Sınavları bu şekilde yapılan

öğrencilerin de bu durumdan memnun olmadıkları anlaşılmıştır. Bu sebeple, müzik alanı için, evde enstrümanı olan öğrencilere canlı ders esnasında veya video çekip göndermek şeklinde sınavlar yapılabilir. Bu şekilde hem daha adil bir sınav yapılmış olur hem de öğrenciler, istenen hedeflere yönelik daha fazla çalışma yapmış ve varsa bu konudaki eksikliklerini görmüş olurlar. Hemşirelik bölümü üzerine yapılan bir çalışmada ise, öğrenciler uygulamalı dersleri alamadıkları sebebiyle çevrimiçi sınav yerine ödev teslim etmeyi tercih etmişlerdir (Kürtüncü ve Kurt, 2020).

Yapılan görüşme detaylı bir şekilde değerlendirildiğinde, tüm öğrencilerin uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğrenim gördükleri bölümlere göre farklı sorunlarla karşılaşılıyor olsalar da uygulamalı dersler için hepsinin yüz yüze eğitimi tercih ettiği açıkça anlaşılmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda, çevrimiçi anket şeklinde hazırlanan ölçek 236 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, 236 öğrencinin ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalaması 5 üzerinden 2,59 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 1,00 ve en yüksek puanın 5,00 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin ortalama puanının (2,59), ölçek için belirlenen dizi aralıklarından “1,81-2,60=katılmıyorum” aralığında olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalamasının 2,59 çıkması, öğrencilerin tutumlarının olumsuz olduğunu göstermenin yanında, kararsız olma aralığına da yakın olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştıran başka bir çalışmada da, öğrencilerin tutumunun kararsız seviyeye yakın olduğu sonucu tespit edilmiştir (Ateş ve Altun, 2008). Bunun yanı sıra, her bir ölçek maddesi detaylı bir şekilde incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitime tamamen karşı olmadığı, bazı derslerin uzaktan eğitimle verilmesini uygun buldukları ancak çoğu dersin uzaktan eğitimle işlenemeyeceği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ölçekteki 19 madde için öğrencilerin aldığı puanlar, öğrencilerin olumsuz görüş bildirdiği, 15 madde için de kararsız kaldıkları sonucunu vermiştir. Geriye kalan 1 madde için olumlu sonuç elde edilmiş olsa da ölçeğin geneline bakıldığında, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının olumsuz olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre yapılan analizlerde, katılımcı sayısı 20’den fazla olan 4 bölüm (konservatuvar, dış hekimliği, tıp ve müzik öğretmenliği) incelenmiştir. Bu bölümlere ait verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda, anlamlılık oranı (p) 0,82 olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık oranının 0,05’ten küçük olduğu durumlarda bağımsız değişkenler arasında farklılaşmanın olduğu; 0,05’ten büyük olduğu durumlarda ise bağımsız değişkenler arasında farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu araştırmada incelenen bölümlere ait anlamlılık oranı 0,05’ten büyük olduğu için, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bölümlere ait aritmetik ortalamalar müzik öğretmenliği için 2,73; konservatuvar için 2,61; tıp için 2,55 ve son olarak dış hekimliği için 2,52 puan olarak hesaplanmıştır. En yüksek ortalamaya sahip müzik öğretmenliği ve en düşük ortalamaya sahip dış hekimliği bölümleri arasında sadece 0,21 puan olduğu görülmektedir. Hem ANOVA testinden elde edilen sonuç hem de ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, bahsedilen 4 bölümde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının birbirine benzer olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen tüm bu sonuçlar, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölüm fark etmeksizin, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu göstermektedir.

Yakınsayan paralel desenin amacı, nitel ve nicel veri toplayıp her iki veriyi ayrı ayrı analiz ettikten sonra sonuçları karşılaştırmak için veri setlerinden elde edilen sonuçların birleştirilmesi, yani bir veri setinin sonuçlarının diğeri ile teyit edilmesidir (Creswell, 2014). Dolayısıyla bu çalışmanın da nitel ve nicel boyutlarından elde edilen sonuçlar, kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmede öğrencilere “Uzaktan eğitimin, uygulamalı dersleri işlemek için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve bu soruya tüm öğrencilerin olumsuz yanıt verdiği görülmüştür. Anket uygulamasında ise “Çoğu ders uzaktan eğitim ile yapılamaz.” maddesine, katılımcıların “Katılıyorum” aralığında cevap verdiği anlaşılmıştır. Anket uygulamasında öğrencilerin, öğretim elemanları ile aralarında iletişim kopukluğu yaşandığına ve yüz yüze etkileşimin olmamasından rahatsızlık duyduklarına katıldıkları; görüşmede de çoğu öğrencinin, öğretim elemanı ile yüz yüze olamadıklarından dolayı iletişim problemleri yaşadıkları, derse

karşı motivasyonlarının düştüğünü ifade ettikleri tespit edilmiştir. Aynı şekilde “Uzaktan eğitim ile aldığım derslere daha iyi motive oluyorum.” maddesine “Katılmıyorum” yanıtı ortalama cevap olarak verilmiş; görüşmede yüz yüze öğretimle uzaktan eğitimdeki motivasyonlarını karşılaştırmaları istendiğinde de öğrencilerin büyük bir kısmının çeşitli sebeplerle uzaktan eğitimde motivasyon kaybı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Anket uygulamasında, uzaktan eğitimdeki değerlendirme yöntemlerinin uygunluğu konusunda ortalama cevap “Kararsızım” olarak çıkmıştır. Görüşmede de bazı öğrenciler uzaktan eğitimdeki sınav ve değerlendirmelerin uygun olduğunu düşünürken, bazı öğrenciler ise hiç adil olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, nitel ve nicel bulguların birbirini desteklediği anlaşılmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen 4 temel sonuç madde madde sunulmuştur:

1. Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri genel anlamda uzaktan eğitimin, uygulamalı dersleri işlemek için yetersiz olduğu yönündedir.
2. Öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine ilişkin benzerlikler, ders araç ve gereçleri farklı olsa da uygulamayı gerçekleştiremediklerinden dolayı problemler yaşadıkları yönünde; farklılıklar ise, uzaktan eğitimle yapılan sınavların farklı olmasından dolayı bazı öğrenciler durumdan memnun olurken bazılarının hiç adil bulmaması, yine ders materyallerinin farklı olmasından dolayı müzik alanındaki öğrenciler sorun yaşamazken, sağlık alanındaki öğrencilerin uzaktan eğitimde hiçbir şekilde uygulamayı gerçekleştiremediği yönünde olmuştur.
3. Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları düşüktür.
4. Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Uzaktan eğitim sürecinde, evde uygulamayı gerçekleştirebilen tüm öğrencilerin sınavları canlı ders esnasında veya video/ses kaydı gibi yöntemlerle gerçekleştirilip öğrencilerin uygulama üzerinden performansları

daha açık bir şekilde değerlendirilebilir. Bu şekilde sınavların adil olmadığını düşünen öğrencilerin olumsuz görüşleri düzeltilebilir.

- Mümkün olduğu kadar öğrencilerin, derslere kamera açık bir şekilde katılmaları istenebilir. Bu şekilde sınıf ortamı daha çok sağlanmış olur ve öğrencilerin derse daha aktif katılımının önü açılabilir.
- Her dersin sonunda, öğrencilere soru sorabilmeleri için zaman verilebilir. Böylelikle, bağlantı sorunları yüzünden soru sorarak dersin akışını bozmaktan çekinen öğrencilerin dersten daha çok verim alması sağlanabilir.
- Tıp alanındaki öğrenciler için, basit uygulamaları gerçekleştirebilecekleri maketler veya insan bedenine benzer yapıda meyve/sebze gibi malzemeler kullanılabilir. Örneğin; dikiş atma becerisi için yumuşak meyve kabukları, yumurta zarı gibi hassas maddelerden faydalanılabilir.
- Müzik alanında, kendine ait enstrümanı olmayan öğrenciler, uygulamayı tam olarak gerçekleştirmede yetersiz kalacak olsa bile, enstrümanlarının gerektirdiği pozisyon, tutuş, duruş gibi davranışları öğrenmek için enstrümanlarına benzeyen ve evde bulunabilir malzemelerden faydalanabilirler. Enstrümanın sesi üzerine çalışmak içinse telefonlara indirilebilen ücretsiz uygulamaları kullanabilirler.
- Salgın sürecine rağmen üniversitelerde uygulamalı dersler, katılabilecek öğrencilerin yüz yüze, katılamayacak olanların da uzaktan eğitim yoluyla devam edeceği yani hibrit eğitim şeklinde yürütülebilir. Yüz yüze derslere katılamayacak olan öğrenciler için sınıf ortamına kurulabilecek basit bir ses ve kamera düzeneğiyle, derse uzaktan katılan öğrencilerle yüz yüze katılan öğrencilerin aynı dersi görmesi bu şekilde sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan üniversite öğrencilerinin görüş ve tutumları araştırılmıştır. Başka bir çalışmayla uygulamalı dersleri uzaktan eğitimle veren öğretim elemanlarının görüşleri araştırılabilir. Bu şekilde, öğrencilerin olumsuz tutumunu düzeltecek önerilere ulaşılabilir.
- Örneklem sayısı farklı bölgelerden farklı üniversiteler katılarak arttırılabilir. Bu şekilde daha büyük çapta bir çalışma yapılabilir.

- Birçok alanda uygulamalı ders olduğu için, bu çalışmaya dahil edilmeyen bölümlerdeki uygulamalı dersler üzerine bir araştırma yapılabilir. Elde edilen sonuçlarla bu çalışmadaki sonuçlar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir.
- Uygulamalı dersler genel olarak üniversitelerde olsa da, güzel sanatlar veya meslek liseleri gibi liselerde de uygulamalı dersler verilmektedir. Uygulamalı dersler hakkında lise düzeyindeki öğrenci ya da öğretmenler üzerine bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2008). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmeye yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 3(2), 128-139.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S. İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esaslar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Allen, I. E., ve Seaman, J. (2013). *Changing course ten years of tracking online education in the United States*. 10 Mayıs 2020 tarihinde, <https://eric.ed.gov/?id=ED541571> adresinden erişildi.
- Aslan, F. (2007). Kars yöresi aşıkalarının usta-çırak geleneği bakımından değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 36(36), 41-77.
- Atalı, G., Özkan, S. S., Sarıbiyık, M., ve Karayel, D. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında uygulanan uygulamalı eğitim modellerinin incelenmesi. *5th International Vocational Schools Symposium*, 3(1), 279-284.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Awais, M ve Ali, F. (2019). The role of smart media in enhancing the distance learning capability: Teacher’s motivation, grades, and preferences. (Der.), *E-Proceedings of the International Conference on Distance Learning* içinde (90-95). Thailand: Sukhothai Thammathirat Open University.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 36-46.
- Bates, A. W. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2. bs.). New York: Routledge.
- Baturay, M. H. (2010). Video konferansla pediatrik EKG eğitimi alan tıp eğitimcilerinin memnuniyetleri ile bu teknolojiyi benimseme düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 145-160.

- Bawaneh, A. K. (2021). The satisfaction level of undergraduate science students towards using e-learning and virtual classes in exceptional condition Covid-19 crisis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 19-32.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 1(2), 24-40.
- Boone, W. J. ve Anderson, H. O. (1995). Training science teachers with fully-interactive, distance education technology. *Journal of Science Teacher Education*, 6(3), 146-152.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- _____. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Buckland, M. ve Dye, C. M. (1991). *The development of electronic distance education delivery systems in the United States: Recurring and emerging themes in history and philosophy of education*. Springfield: Eric Document Reproduction Service.
- Bullock, L. M., Gable, R. A. ve Mohr, J. D. (2008). Technology-mediated instruction in distance education and teacher preparation in special education. *Teacher Education and Special Education*, 31(4), 229-242.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carlson, L. E. ve Sullivan, J. F. (1999). Hands-on engineering: Learning by doing in the integrated teaching and learning program. *International Journal of Engineering Education*, 15(1), 20-31.
- Chamberlain, M. N. (1980). *New directions for continuing education* (5. bs.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles: Sage Publications.
- _____. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. bs.). (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap. (2014).
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage Publications.

- Cridlin, L. D. (2007). The importance of hands-on learning. *Journal of Laser Applications*, 151-156. doi:10.2351/1.5056625
- Çakır, S. G. ve Erdoğan, M. (2014). Öğrenen güçlenmesi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 11(25), 297-307.
- Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu), 2208-2220.
- Çötök, T. (2017). Teknoloji toplumunda kaygı. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 209-222.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikmenli, Y. ve Ünaldı, Ü. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.
- Doğan, F. (2018). *Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin soru sormaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Duvall, C. K. ve Schwartz, R. G. (2000). Distance education: Relationship between academic performance and technology-adept adult students. *Education and Information Technologies*, 5(3), 177-187.
- Fırat, M. (2017). Understanding Turkish students' preferences for distance education depending on financial circumstances: A large-scale CHAID analysis. *International Review of Education*, 63(2), 197-212.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Flynn, C. P. (2008). *Social creatures: A human and animal studies reader*. Brooklyn: Lantern Books.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.

- Gökdemir, M. A. ve Daşdağ, E. (2021). Bilişsel çıraklık yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin seramik eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 859-878.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Göktaş, Y., Gedik, N., Karoğlu, A. ve Çağıltay, K. (2009). Öğretim teknolojilerinin Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'ndeki tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 81-92.
- Guahong, G., Ning, L., Wenxian, X. ve Wenlong, W. (2012). The study on the development of internet-based distance education and problems. *Energy Procedia*, 17, 1362-1368.
- Gül, İ. ve Arabacı, İ. B. (2018). Uzaktan eğitimle öğrenim gören eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin programa ilişkin görüşleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 79-88.
- Güngören, Ö. C., Erdoğan, D. G. ve Uyanık, G. K. (2019). Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında yaşadıkları zorluklar. (Der.), *Book of Proceedings* içinde (146-151). Sakarya: Edugarden.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürel, D. (2016). Bilişsel çıraklık (2. bs.). F. Güneş (Der.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (232-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Hains, A. H., Belland, J., Conceicao-Runlee, S., Santos, R. M., ve Rothenberg, D. (2000). Instructional technology and personnel preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(3), 132-144.
- Hannay, M. ve Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Haşhaş, S. (2016). Bağlama öğretimi/öğreniminde geçmişten günümüze usta-çırak ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(2), 35-41.
- Hiltz, S. R. (1995). Teaching in a virtual classroom. *International journal of educational telecommunications*, 1(2), 185-198.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education* (2. bs.). London: Routledge.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.

- Kahraman, M. E. (2020). Covid-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel Tasarım dersi örneği. *İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Kalelioğlu, F., Atan, A. ve Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 555-568.
- Karahan, E., Bozan, M. A. ve Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 201-214.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3. bs.). New York: Routledge.
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma "İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği"*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kınalıoğlu, İ. H. ve Güven, Ş. (2011). *Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci başarısını ölçülmesinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. Erişim adresi: <https://ab.org.tr/ab11/ozet/53.html>
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 285-271.
- Korkmaz, Ö. ve Bai, X. (2019). Adapting computational thinking scale (CTS) for Chinese high school students and their thinking scale skills level. *Participatory Educational Research*, 6(1), 10-26.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lenar, S., Artur, F., Ullubi, S. ve Nailya, B. (2014). Problems and decision in the field of distance education. *Social and Behavioral Sciences*, 131, 111-117.
- Levshov, A. V., Dzhura, S. G. ve Chursinova, A. A. (2015). The outlook of application of artificial intelligence in distance education. (Der.). *The Universe Ethic Algorithms* içinde (s. 260-268). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Mark, R. B., Sibley, S. D. ve Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29(4), 531-563.

- Markova, T., Glazkova, I. ve Zaborova, E. (2017). Quality issues of online distance learning. *Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691.
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3. bs.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Natriello, G. (2005). Modest changes, revolutionary possibilities: Distance learning and the future of education. *Teachers College Record*, 107(8), 1885-1904.
- Özen, Y. ve Gül. A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özgür, G., Karaaslan, A. ve Kılıç, M. (1997). Eğitimci hemşirelerin uygulamalı eğitim ile ilgili görüşleri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 13(1), 33-44.
- Özkan, Y. ve Güvendir, M. (2013). Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersinin sunulmasında tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 1-14.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.
- Palloff, R. M., ve Pratt, K. (2013). *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Power, M. (2007). From distance education to E-learning: A multiple case study on instructional design problems. *E-Learning and Digital Media*, 4(1), 64-78.
- Prewitt, T. (1998). The development of distance learning delivery systems. *Higher Education in Europe*, 13(2), 187-194.
- Raymond, F. B. (2000). Delivering distance education through technology: A pioneer's experience. *Campus-Wide Information Systems*, 17(1), 49-55.
- Richardson, H. L. (1996). Logistics education: Within your reach. *Transportation and Distribution*, 37(2), 38-42.
- Rumble, G. (1986). *The planning and management of distance education*. London: Croom Helm.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4). doi: 10.7759/cureus.7541

- Sakarya, G. ve Zuhall, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 795-817.
- Sariabdullahoğlu, A. ve Ersoy, A. F. (2008). Uzaktan Eğitim. *Karınca Kooperatif Postası*, 73(860), 26-35.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Schick, İ. C. (2017). İslâmî kitap san'atlarında standartlaşma: Usta-çırak ilişkisi ve icazet geleneği. *Osmanlı Araştırmaları*, 49(49), 231-266.
- Semiz, Y. ve Kuş, R. (2004). Osmanlıda mesleki teknik eğitim istanbul sanayi mektebi (1869-1930). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 275-295.
- Simonson, M., Zvacek, S. M. ve Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7. bs.). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance education* (2. bs.). New York: Stylus Publishing.
- Tabata, L. N. ve Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625-646.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. bs.). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turan, Z. (2018). Kripto paralar, bitcoin, blockchain, petro gold, dijital para ve kullanım alanları. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-5.
- Türk Dil Kurumu. (2021). 15 Ocak 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Uçar, H. (2008). *Mesleki eğitim kurumlarında uygulamalı ders ortamlarının disiplin sorunlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Umuzdaş, S. ve Baş, A. H. (2020). Konservatuvar öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının ve deneyimlerinin araştırılması (Tokat ili örneği). *Yegah Musiki Dergisi*, 3(2), 204-220.
- Ural, M. N. (2015). Antik Yunan'da "teknik": Teknoloji felsefesi tarihine genel bir bakış. *Mavi Atlas*, (4), 136-144.

- Verduin, J. R., ve Clark, T. A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
- Wallace, L. (2007). Changes in the demographics and motivations of distance education students. *International Journal of Distance Education*, 11(1), 1–31.
- Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learn Inq*, 1, 41-49.
- Watkins, B. L., ve Wright, S. J. (1991). *The foundations of American distance education: A century of collegiate correspondence study*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Willis, B. (1994). *Distance education strategies and tools*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D., Tüzün, H., Çınar, M., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G. ve Yüksel, Y. (2011). Uzaktan eğitimde kullanılan eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılması. *Akademik Bilişim*, 451-456.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yılmaz, E. O. ve Aktuğ, S. (2011). *Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. Erişim adresi: <https://ab.org.tr/ab11/ozet/173.html>
- Yiğit, T., Bingöl, O., Armağan, H., Çolak, R., Aruğaslan, E., Yakut, G. ve Çivril, H. (2011). Öğrenci ve öğretim elemanının uzaktan eğitime bakış açısı. M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan, A. Özgüt ve T. Yılmaz (Ed.), *XII. Akademik Bilişim '10 içinde* (ss. 27-32), Muğla: Muğla Üniversitesi Basımevi.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yücel, A. S. (2006). E-learning approach in teacher training. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(4), 123-131.

Yükseköğretim Kurulu. (2020). Basın açıklaması. 06 Mayıs 2020 tarihinde <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf> adresinden erişildi.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Tarih ve zaman (Başlama ve bitiş):

Cinsiyet:

Yaş:

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Zeynep Tuncer. Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek ile ilgili bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmadan elde edilen bilgilerin, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle işlenmesindeki gelişimine ve var olan birtakım problemlerin giderilmesine ışık tutacağına inanıyorum. Bu sebeple, sorulara içtenlikle vereceğiniz her cevap, yapılacak bilimsel çalışmaya önemli bir katkı sağlayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce bilmenizi istediğim bazı noktalar var:

- ❖ Görüşmenin yaklaşık 20 dakikanızı alacağını düşünüyorum.
- ❖ Bu görüşme boyunca söylediğiniz her şey gizli kalacaktır. Elde edilen bilgiler hiç kimseyle paylaşılmayacak, bilimsel amacının dışında hiçbir şekilde kullanılmayacak, görüşme formuna ad ve soyadlarınız yazılmayacak ve açıklanan hiçbir bilgi üzerinde isimleriniz belirtilmeyecektir.
- ❖ Görüşme sırasında istediğiniz zaman soru sormakta ve görüşmeyi sonlandırmakta özgürsünüz.
- ❖ Başlamadan önce sormak istediğiniz başka bir soru var mı?
- ❖ İzin vererseniz görüşme sırasındaki konuşmaları kaydetmek istiyorum. Bu şekilde, hem zamanı daha etkili kullanabiliriz, hem de görüşmeden sonra cevaplarınızı araştırmanın doğruluğu için daha detaylı analiz edebilirim. Herhangi bir rahatsızlık duyduğunuz takdirde ses kaydını ve görüşme notlarını alabilirsiniz. Sizin için de uygun mudur?
- ❖ Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR

1. Hangi lisans, yüksek lisans veya doktora programında öğrenim görmektesiniz?
2. Uzaktan eğitimle kaç adet uygulamalı ders alıyorsunuz?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Uzaktan eğitimin, uygulamalı dersleri işlemek için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - a. Evet ise, hangi açılardan yeterli görüyorsunuz? Neden?
 - b. Hayır ise, hangi açılardan yetersiz görüyorsunuz? Neden?
2. Uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslerde avantaj olarak gördüğünüz durumlar var mı? Açıklar mısınız?
3. Uzaktan eğitimle işlenen uygulamalı derslerde dezavantaj olarak gördüğünüz durumlar var mı? Açıklar mısınız?
4. Öğrenci olarak bu derslerde aktif olabildiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
5. Yüz yüze öğretimle kıyaslandığında, uygulamalı derslere karşı uzaktan eğitimdeki motivasyonunuz nasıl? Açıklar mısınız?
6. Uzaktan eğitimle yürütülen uygulamalı derslerinizde, materyal sorunu yaşıyor musunuz? Neden?
7. Uzaktan eğitimle gördüğünüz uygulamalı derslerin, sınav ve notlandırması nasıl yapılıyor? Bu değerlendirme konusunda düşüncelerinizi sebepleriyle açıklar mısınız?
8. Bu konularda paylaşmak istediğiniz başka bir görüş ve öneriniz var mı?

Katıldığınız için teşekkür ederim.

Ek 2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Uzaktan eğitim almak istiyorum.					
2	Uzaktan eğitim kişinin öğrenme kapasitesini geliştiriyor.					
3	Çoğu ders uzaktan eğitim ile yapılamaz .					
4	Uzaktan eğitim öğrenmeyi kolaylaştırıyor.					
5	Uzaktan eğitim merakımı uyandırıyor.					
6	Uzaktan eğitim alırken iyi bir arkadaş çevresi kurabileceğimi düşünmüyorum .					
7	Uzaktan eğitim insanları tembelleştiriyor.					
8	Uzaktan eğitim ülkemiz için lüks olduğunu düşünüyorum.					
9	Uzaktan eğitim eğitimin kalitesini artırıyor.					
10	Uzaktan eğitimin benim için uygun olacağını düşünmüyorum .					
11	Uzaktan eğitimde kullanılan yazılı materyalleri içerik açısından kaliteli olduğunu düşünüyorum.					
12	Uzaktan eğitimin sonunda alacağım diplomanın geçerli olduğuna inanmıyorum .					
13	Uzaktan eğitim mezunlarının iş bulma olasılıkları düşüktür.					
14	Uzaktan eğitimin en az klasik eğitim kadar saygındır.					
15	Uzaktan eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
16	Uzaktan eğitime ilgi duyuyorum.					
17	Uzaktan eğitim veren kurumların değerlendirme yöntemleri uygun değildir .					
18	Ülkemizde yürütülen açık öğretimin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
19	Uzaktan eğitim ile aldığım derslere daha iyi motive oluyorum.					
20	Türkiye deki uzaktan eğitim programlarına güvenmiyorum .					
21	Uzaktan eğitimde görev alanların bilgi ve beceri açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum.					
22	Uzaktan eğitim yaratıcılığımı olumlu yönde etkiliyor.					

No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
23	Uzaktan eğitim yapısı itibarıyla verimliliği artırıyor.					
24	Uzaktan eğitimde sürekli yüz yüze etkileşimin olmaması beni rahatsız ediyor.					
25	Uzaktan eğitimin geleceğin eğitim biçimi olacağını düşünüyorum.					
26	Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin çeşitliliği dikkatimi çekiyor.					
27	Uzaktan eğitim ile verilen eğitim yararlı değildir .					
28	Üniversitelerde bazı derslerin uzaktan eğitim ile verilmesini uygun görüyorum.					
29	Uzaktan eğitim ile daha iyi öğreniyorum.					
30	Uzaktan eğitimde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim kopukluğu yaşanıyor.					
31	Uzaktan eğitim öğrenci başarısını azaltıyor.					
32	Uzaktan eğitim ile alınan diploma ödenen ücretlere değmiyor.					
33	Uzaktan eğitimin önemi gün geçtikçe artıyor.					
34	Uzaktan eğitim dikkatimi çekiyor.					
35	Uzaktan eğitimin sosyalleşmeyi sınırlayacağına inanıyorum.					

Ek 3. Araştırma Etik İzin Formu



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

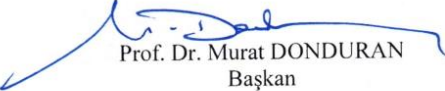
Toplantı Tarihi: 21.03.2021

Toplantı No:2021/01

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Zeynep TUNCER'in yapacağı "Uzaktan Eğitimle Uygulamalı Ders Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Tutumlarının Belirlenmesi " adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etige aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri


Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan


Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye


Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye


Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Ek 4. Ölçek Kullanma İzni



Tarık KİŞLA <tarikkisla@gmail.com>

28.11.2020 00:51

Kime: Zeynep Keskin

[Tüm ekleri kaydet](#)



1598991006478_159673751006...
137 KB



1598991008590_159673750721...
256,13 KB

Selamlar,

Ekte ölçeği ve ilgili makaleyi bulabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Sağlıklı günler...

Tarik,

On Fri, 27 Nov 2020, 12:46 Zeynep Keskin, <zeynepkeskin@outlook.com> wrote:

DİKKAT: Bu e-posta kurum dışından gönderilmiştir. Zararlı dosya veya bağlantılar (link) içeriyor olabilir. Kaynağından emin olmadığınız dosyaları açmayınız, bağlantılara (link) tıklamayınız.
Şüpheli durumlarda lütfen Bilgi İşlem Daire Başkanlığı nyg.yardim@mail.ege.edu.tr adresine bilgi veriniz.

Merhaba hocam,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda tez aşamasındayım ve karma desenle hazırlamakta olduğum tezimde veri toplama araçlarından biri olarak, tarafınızca geliştirilmiş olan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'ni kullanmak üzere izninizi istiyorum. Ölçeğinizi kullanmama izin vermeniz durumunda, ölçekteki maddelerin tamamını paylaşabilirsiniz çok mutlu olurum.

Teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Zeynep Tuncer

Ek 5. Katılımcı Onay Formu

Yanıtlar düzenlenemez

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli katılımcı,

Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeynep Tuncer tarafından, Prof. Dr. Nadir Çeliköz danışmanlığında yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve kimliğinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi istenmeyecektir. Elde edilen bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yaş, cinsiyet gibi sorular; ikinci bölümde ise 35 maddelik bir anket bulunmakta ve soruların cevaplanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Katılım sırasında, herhangi bir nedenden dolayı çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz; ancak araştırma sonuçlarının gerçekliği bakımından, soruların hiçbirini atlamadan ve fikirlerinizi tam olarak yansıtacak biçimde içtenlikle cevap vermeniz önem taşımaktadır.

Katılımınız için teşekkür ederim,
Zeynep Tuncer

* Gerekli

*

☒ Şartları okudum, kabul ediyorum.