

COVID-19 UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖNE ÇIKAN FAKTÖRLER: BİR DEVLET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

PROMINENT FACTORS IN THE DISTANCE EDUCATION IN THE CONTEXT OF COVID-19: THE CASE OF A PUBLIC UNIVERSITY

Armagan TEKE LLOYD¹, Umut TÜRK², Elif BENGÜ³

ÖZ: Uzaktan eğitim uygulamaları üzerine Türkiye'nin ve diğer ülkelerin deneyimi oldukça köklüdür; fakat, COVID-19 dönemindeki uzaktan eğitim, tam hazırlık yapılamadan örgün eğitimin tamamen yerini aldığı bir süreç olmuştur. Bu çalışma, Anadolu'da acil uzaktan eğitim sürecini görece başarılı yöneten bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Çalışmanın amacı COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin deneyimlerini etkileyen sosyo-ekonomik faktörler ile birlikte öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dair algılarını, zorlandıkları ve/veya olumlu buldukları yönleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Makalenin bir diğer önemli çıktısı da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonu ve başarısında fark yaratan sosyo-ekonomik ve toplumsal cinsiyet temelli faktörler olmuştur. Araştırmada 484 öğrenci ile anket ve 3 adet odak grup çalışması yapılmış, sonuçlar tanımlayıcı şekilde makalede paylaşılmıştır. Sonuçların, acil uzaktan öğrenme dönemine görece olarak hazırlıksız yakalanan yükseköğrenim kurumlarına, öğrenci algısını ve deneyimini anlamaları açısından bir kaynak olması beklenmektedir. Aynı zamanda, çalışma ile uzaktan eğitimde 'hassas/kırılgan' öğrenci gruplarının tespitinin yapılması ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri etkileyen sosyo-ekonomik eşitsizliklerin ortaya konması amaçlanmaktadır.

ABSTRACT The experience of Turkey and other countries on distance learning applications are quite deep-rooted; However, distance education in the COVID-19 period has been a process in which online education has completely replaced formal education in higher education without proper preparations. This study was conducted in a state university in Anatolia –which has been relatively successful at managing distance education period. The aim of the study is to identify the socio-economic factors affecting students' experiences with their perceptions about the distance education process, the aspects they find difficult and/or positive during the distance education process that started with COVID-19 pandemic. Another outcome of the article is underlining the socio-economic and gender-based factors that generate differences in students' motivation and success in the distance education. For these purposes, a questionnaire with 484 students and 3 focus group studies were conducted, and the results were shared in the article in a descriptive manner. The results are expected to be a resource for Higher Education Institutions, which have been caught unprepared for the emergency distance learning period, in terms of understanding student perception and experience. At the same time, the study has aimed to identify *vulnerable* student groups in distance education and to reveal the socio-economic inequalities affecting students in the distance education process.

Anahtar sözcükler: Uzaktan eğitim, yükseköğretim, COVID-19, sosyo-ekonomik eşitsizlikler, toplumsal cinsiyet.

Keywords: Distance education; higher education; COVID-19; socio-economic inequalities, gender

Bu makaleye atf vermek için:

Teke-Lloyd, A., Türk, U. ve Bengü, E. (2022). COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan faktörler: Bir devlet üniversitesi örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1619-1633.

Cite this article as:

Teke-Lloyd, A., Türk, U. ve Bengü, E. (2022). Prominent factors in the distance education in the context of COVID-19: The case of a public university. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1619-1633.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, armagan.tekelloyd@agu.edu.tr, ORCID 0000-0001-5439-439X

² Doçent, Dr. Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, umut.turk@agu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8440-7048

³ Dr. Öğretim Üyesi, Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, elif.bengu@agu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9817-7207

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The novel corona virus epidemic, which began in December 2019, was declared a pandemic by the World Health Organization in March 2020. While many countries have implemented measures, including quarantines and curfews, as a means of combatting the pandemic, universities around the world were forced to institute a distance education model in order to comply with such measures. As of March 18, the Council of Higher Education (YÖK) decided that 72.6% of state universities and 60.6% of private universities in Turkey would switch to a distance (online) education model (YÖK, 2020) for the 2019-2020 spring term. According to the distance education report released by YÖK, state and private universities in Turkey were able to offer 99% of their theoretical courses and 74% of their practical courses remotely (YÖK, 2020). It is important to distinguish the form of distance education that has been implemented during the pandemic, since this differs in some important respects from that which occurred in the pre-COVID period (Hodges et al., 2020; Vlachopoulos, 2020). The concept of 'emergency remote teaching' better captures the essence of distance education during the pandemic (Hodges et al., 2020). In this study, the term "emergency" was used purposefully to emphasize the social inequalities that have arisen in many cases from this situation in which higher education institutions were caught largely unprepared. The specific university which was the focus of this study was able to continue the education process uninterrupted by adopting a distance education method that consisted of synchronous and asynchronous courses that were together supported by various online learning platforms as of March 26, 2020. Studies that have been conducted involving students enrolled in higher education institutions during the COVID-19 pandemic have revealed that students found the quality of the digital materials, originality of digital content and the ability of instructors to provide effective lectures in a digital environment insufficient (Dikmen and Bahçeci, 2020; Karadağ and Yücel, 2020). Universities, which had in the past used digital platforms mostly for grade tracking, had to prepare, plan and implement synchronous and asynchronous course content using these same tools. Students lacking consistent access to the internet have also experienced problems participating in educational activities (Korkmaz & Toraman, 2020). For students who were introduced to distance education for the first time, there was a need to acquire new skills or a greater emphasis was placed upon skills that had been less needed previously, such as self-learning and time management (Zan & Zan, 2020). In addition, students deprived of peer learning had difficulty in following assignments and activities (Zan & Zan, 2020). Peer learning and socialization were impacted profoundly during the pandemic as an obvious consequence of the university shutdowns (Adnan and Anvar, 2020). Most students had to continue residing with their families and their socio-economic status, household characteristics, availability of internet within the home and gender-based responsibilities within the family all had the potential to impact students' distance education experience (Adedoyin & Soykan, 2020).

Method

The main purpose of this study is to determine the learning experience of students in the conditions brought about by the pandemic. To this end, a survey was conducted involving 484 undergraduate students and a total of 3 focus interviews were conducted with 18 students. The data collected by these two methods were analyzed according to the conditions below:

- (1) The study aimed to better understand the learning experience of students in the course of emergency distance education implemented during the COVID-19 and to identify the difficulties they had regarding distance education.
- (2) The study also sought to shed light on the social inequalities that emerged by dint of the fact that students were forced to reside at home with their families.

Findings

The data conducted in this paper addressed two main issues that higher education institutions worldwide were forced to confront. First, the paper demonstrated how resilient the overall higher

education system in Turkey was against a sudden shock. Next, via focus groups and survey data, the study highlighted both the good and bad practices that took place in the first months of the pandemic. Here, particular focus was paid to the socioeconomic dimension of vulnerability experienced by students and their motivation factors. In particular, the focus group study helped to illuminate the effects of social isolation, distance education and forced family residence. Moreover, the effects of family income, social structure, and gender roles on students' learning experiences and success were investigated. The study also identified the 'sensitive' student groups in the distance education. We found that student motivation was mainly driven by family background. Finally, our findings pointed to the unequal effect of the transition to distance education among male and female students. We hope that our analysis may serve as a starting point for a wider discussion concerning the long-term distance education strategy in Turkey – both from a student and instructor perspective – and also contribute to the establishment of the distance education infrastructure in the country.

Discussion and Conclusion

Useful strategies and student needs that were identified in the course of this study will contribute to the establishment of the distance education infrastructure and relevant institutions in Turkey. In particular, the focus group study helped to shed light on the effects of social isolation, distance education and forced family residence. The impact of the family's financial condition, social structure and gender roles within the family on students' learning experiences and success were addressed in this study. The study also identified 'sensitive' student groups in the distance education framework. We observed that the family home environment had a profound impact on student motivation. In addition to socio-economic factors, gender inequality led to a starkly different experience for male and female students in the transition to distance education.

GİRİŞ

Türkiye’de pandemi sürecindeki öğrenci deneyimlerini ve tecrübelerini anlamak, bundan sonraki dönemde üniversitelerin online eğitime adaptasyonunun başarılı yönetimi için büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de dijitalleşme ve uzaktan eğitim altyapısı uzunca bir süredir üzerine düşünülen ve yapılandırılmaya çalışılan bir alandır (Polat, 2012). Son yapılan değişikliklerle, YÖK yükseköğretimde derslerin ve müfredatın %40’ına kadarının online olmasına izin vererek, uzaktan eğitimi teşvik etmektedir (Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, 2. Bölüm, 6. Madde, b şıkkı, 2020). Yapılması gereken, pandemi koşullarında başlanan uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmen deneyimine etkisini analiz ederek, Türkiye’deki bütün üniversitelerin sürece hazır hale getirilmesini sağlamaktır. Kissler vd. (2020) salgın sebebiyle ortaya çıkan sosyal mesafe koruma gerekliliğinin 2022’ye kadar, COVID-19 olağanüstü hâl durumunun da 2024’e kadar sürebileceğini iddia etmektedir. Bu sebeple içinde bulunduğumuz COVID-19 salgınının yükseköğretim üzerine etkileri araştırılmalı, olası negatif etkilere çözüm aranmalı ve de salgın dönemi uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerinin bir etki analizi yapılarak, sistem hızla iyileştirilmelidir.

COVID-19 döneminde başlatılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin, normal zamanlarda verilen uzaktan eğitimden önemli açılardan farklı olduğu iddiası alan yazın tarafından da belirtilmiştir. Acil uzaktan eğitim, yükseköğrenim kurumlarının ve öğrencilerin yeterli altyapıya sahip olup olmadığına bakılmadan tüm öğrencilere zorunlu tutulmuştur (Bozkurt ve Sharma 2020; Hodges vd., 2020; Toquero 2020). COVID-19 döneminde verilen zorunlu ve acil uzaktan eğitim, kendine özgün sorunları beraberinde getirmiştir. Fakat, normal şartlarda yapılan uzaktan eğitim çalışmalarında ön plana çıkan bazı olumsuzlukların bu dönem için de yol gösterici olması beklenebilir (Almosa, 2002; Arkorful ve Abaidoo, 2015; Dowling vd., 2003; Frey vd., 2003; Hameed vd., 2008; Klein ve Ware, 2003; Volery ve Lord, 2000). Bunlardan en önemlisi, online eğitimde hem öğrenci-öğretmen hem de öğrenciler arasında ortaya çıkan mesafe sorunudur (Joshi vd., 2020). Bir kısım eğitim bilimci, yüz yüze eğitimde sınıf içi tartışmaların, öğretmen-öğrenci arasında kurulan bağın uzaktan eğitimde eksik kalacağını, bunun da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini tartışmıştır (Burdman, 1998; Young, 1997). Daymont ve Blau (2008) yaptığı çalışmada, uzaktan eğitimde öğrencilerin ders sırasında daha çabuk sıkıldıklarını, konsantrasyon problemleri yaşadıklarını ve sorularını eğitime sormayı ertelediklerini ortaya koymuştur. Dowling vd. (2003) çalışmasında uzaktan eğitimde ölçme değerlendirilmenin zorlaştığını,

öğrencilerin derse ilgisi ve katılımını takip ve takdir etmenin mümkün olmadığını belirtmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar, uzaktan eğitimin iş yükünün daha ağır ve yoğun olduğunu tartışmış ve öğrencinin zaman yönetim becerisi gibi yeni yetenekler kazanması gerektiğinin altını çizmiştir (Joshi vd., 2020). Uzaktan eğitimin dezavantajları kadar, eğitim ve kendini geliştirme anlamında öğrenciye yeni fırsatlar sağladığı da yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Adedoyin ve Soykan, 2020). Bazı eğitim bilimciler, uzaktan eğitimin öğrenciye tanıdığı esneklik ve öğrenen merkezli olması sayesinde en az yüz yüze eğitim kadar etkin bir öğrenme metodu olduğunu tartışmıştır (Parkhurst vd., 2008; Summers vd., 2005). Örneğin, Weber ve Lennon (2007) işletme bölümünde uyguladıkları bir çalışmada, iki eğitim metodunun da öğrencilerin elde ettikleri vize ve final notlarını karşılaştırmış ve öğrenci başarılarının istatistiksel olarak çok bir farklılık göstermediklerini belirtmişlerdir. İlâveten, yapılan çalışmalar, uzaktan eğitimde öğrenci yetkinliklerinin başarıda belirleyici olduğunu, öz öğrenme, öz motivasyon ve bağımsız çalışma yetkinlikleri kazanmış olan öğrencilerin uzaktan eğitimde başarılı olduklarını gözlemlemiştir (Driscoll vd. 2012).

COVID-19 döneminde başlatılan acil uzaktan eğitimi ile ilgili, eğitim sürecinin öğrenci açısından avantaj/dezavantajları kadar önem taşıyan başka bir konu da pandemi koşullarının derinleştirdiği eşitsizlik koşullarıdır. Daha önce yapılan çalışmaların da altını çizdiği üzere, şüphesiz ki uzaktan eğitime erişimin temel şartı internet altyapısına ve teknolojik aletlere erişimin olmasıdır (Bao, 2020; Czerniewicz 2018; Tang ve Carr-Chellman, 2016). Anwar vd. (2020) Pakistan’da COVID-19 sürecinde yürüttüğü bir çalışmada taşrada yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim altyapısına erişemediği ve bunun da eğitimde fırsat eşitliğinde var olan problemleri derinleştirdiği tartışılmıştır. Olağanüstü şartlarda uygulamaya geçilen uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilimciler, eğitime erişimde eşitsizlik yaratan faktörlerin derinleşebileceğini, özellikle altyapıya erişimi olmayan öğrencilerin dezavantajı konumda olacağını kaydetmişlerdir (Jones vd., 2021).

COVID-19 sürecinde ortaya çıkan bir diğer önemli eşitsizlik faktörü; hane geliri, sosyo-ekonomik statüsü ve taşra/şehir ayrımıdır. Bacher-Hicks vd. (2020)’nin yaptığı çalışma sadece internet erişiminin, eğitime erişimde yaşanan problemleri anlamaya yetmeyeceğini tartışmıştır. İnternet tarama sıklığı verilerine dayanarak yaptıkları çalışmada, maddi geliri yüksek hanelerde, destekleyici eğitim materyallerini internette tarama ve kullanım sıklığının diğer hanelere göre iki kat fazla olduğunu göstermiştir. Bacher-Hicks vd. (2020) çalışmasında COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimde ‘hane’ geliri eşitsizliğinin ve hane özelliklerinin ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Kırsal ve daha çok etnik kökeni beyaz olmayanlardan oluşan coğrafi alanlarda, eğitim materyallerinin internette taranmasının şehirli beyaz nüfusun yaşadığı alanlara kıyasla düşük olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın en önemli bulgularından bir tanesi de internette kaynak tarama sıklığının, aynı zamanda başarıyla doğru orantılı olduğunu göstermesidir. Taramaların sıklığı bölgede yaşayan öğrencilerin, eğitim performanslarının ve notlarının daha yüksek olduğu çalışmada belirtilmiştir. Bu çalışma, internet ve bilgisayarı içeren altyapıya erişim kadar, hanelerin sosyo-ekonomik statüsünün de uzaktan eğitimde etkili olduğunu göstermesi açısından çok önemlidir. Hamilton Project’in raporunda ABD’de siyahi gençlerin uzaktan eğitim sürecinde beyaz Amerikalılara göre daha dezavantajlı olduğu gözlemlenmiştir; çünkü öğrencilerin büyük bir kısmı ekonomik güçlüklerden dolayı eğitimini tamamlamak yerine bir işte çalışarak ailesine maddi destek vermeyi tercih etmişlerdir (Hardy ve Logan, 2020). COVID-19 sürecinde işsizlik büyük ölçüde artmış, ekonomik darboğaz düşük gelirli hanelerin gelirini daha da daraltmıştır (Galea ve Abdalla, 2020). Bu çalışmada da görülmüştür ki öğrenciler bu dönemde ailelerine daha çok ekonomik destek sağlamak için yarı zamanlı çalışmaya başlamış veya ailelerin işlerine daha çok destek vermek durumunda kalmıştır.

Bugüne kadar uzaktan eğitim üzerine yazılan makaleler, toplumsal cinsiyetin de öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etki yapabileceğini tartışmışlardır. (Barrett ve Lally, 1999; Jaffe vd., 2006; Taplin ve Jegede, 2001). Sosyo-ekonomik faktörlerin yanında, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yarattığı bir durum olarak, kız ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitime geçiş sürecinden farklı etkilendikleri önermesi de bu makalede incelenen bir konu olmuştur. Bu önerme kız öğrencilerin daha dezavantajlı olduklarından ziyade, kız ve erkek öğrencilerin eğitim sürecini başka deneyimledikleri, öğrenme koşullarının ve gereksinimlerinin farklı olduğu ve süreçte kazançlarının ve kayıplarının toplumsal cinsiyet temelli olabileceği anlamına gelmelidir. Örneğin uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalar, ev içindeki toplumsal cinsiyet beklentilerinin kız ve erkeklerin eğitime ayırabildikleri zamanı etkilediğini belirtmiştir (Kirkup ve von Prummer, 1990). Kız öğrencilerin eğitimlerinin aile içinde oluşabilecek çatışmalardan ve düzen değişikliklerinden daha olumsuz etkilendiğine dair çalışmalar da mevcuttur

(Effeh, 1991; Lunneborg, 1994). Taplin ve Jegede'nin (2001) kız ve erkek öğrencilerin başarılarını etkileyen toplumsal cinsiyet faktörlerini çalıştığı makalede, kız öğrencilerin aile içi sesten, iş yükünden ve ailevi sorumluluklardan daha çok etkilendiğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada akran öğrenmesinin ve dayanışmasının yükseköğretimde kız öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir faktör olduğunu bulmuşlardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak ve elde edilen verileri doğrulamak amacıyla karma yöntem kullanılmıştır (Guest ve Fleming, 2015):

1. Öğrencilerin sosyo-ekonomik faktörleri göz önünde tutularak üniversitenin uzaktan eğitim uygulamalarından memnun kaldıkları/kalmadıkları noktaları tespit etmek ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri anlayabilmek amacı ile anket ve
2. Anket çalışmasından elde edilen verilerin doğrultusunda da öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri derinlemesine incelemek için odak grup çalışması yürütülmüştür.

Pilot ve ana çalışmalar öncesinde her iki veri toplama aracı için ilgili üniversitenin etik kurulundan etik izin alınmış ve her iki aracın kullanımı öncesi öğrencilere katılım formları aracılığıyla araştırmanın amacı ve katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı bilgileri iletilmiştir.

Çalışma Grubu/ Evren-Örneklem

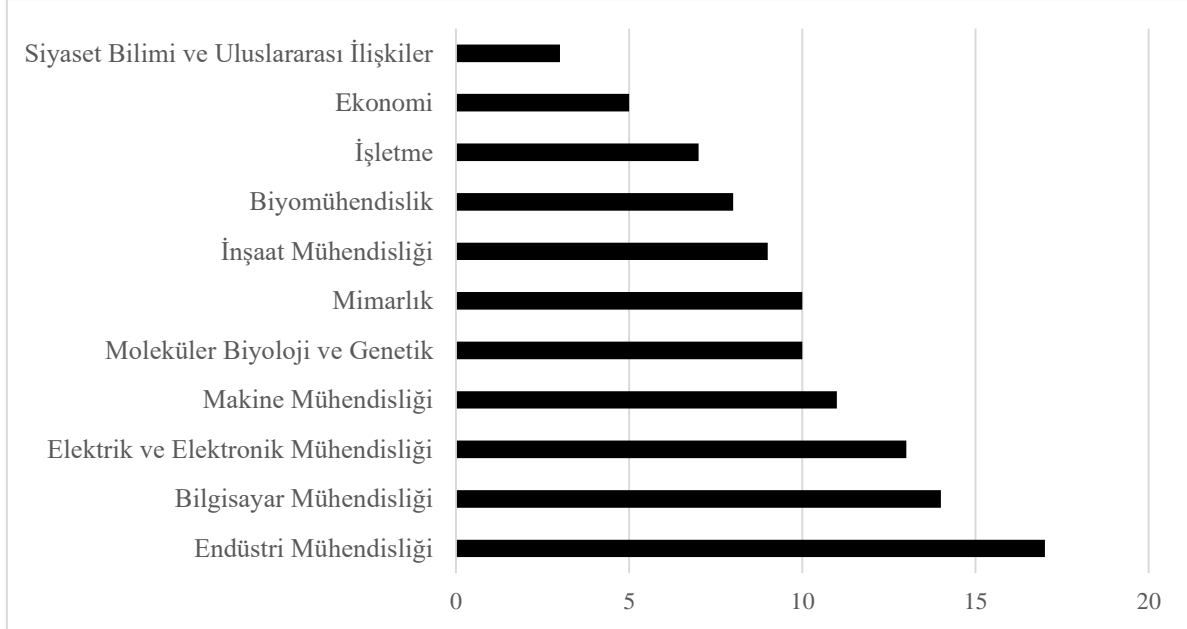
Çalışmada odaklanılan devlet üniversitesi, YÖK'ün 16 Mart 2020 tarihinde tüm üniversiteleri kapsayacak şekilde aldığı üç haftalık eğitime ara verme kararını takiben aynı gün dekanların ve ilgili birimlerin katılımıyla ilk sanal toplantısını gerçekleştirilmiştir (Bengu, 2021). Toplantı neticesinde, Uzaktan Eğitim Danışma Komisyonu (Online Task Force) kurulmuştur. Komisyonun bileşenlerini üniversitenin bölüm başkanları, Öğrenci İşleri Başkanlığı, Bilgi İşlem Ofisi ve Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Biriminden oluşmuştur. Üniversite, danışma komisyonunun liderliğinde başta Amerika ve Avrupa'daki yüksek öğrenim kurumlarının pandemi sürecinde aldıkları kararları dikkatlice incelemiş ve bu incelemeler ışığında, uzaktan eğitime yönelik atölye çalışmaları düzenlemiştir. Ders izlenceleri, gözden geçirilip 10 gün gibi kısa bir süre içerisinde ders içerikleri mümkün olduğunca uzaktan eğitime uygun hale getirilmiştir. Öğrencilerin sadece akademik değil, kişisel ve sosyal gelişimine de önem veren kurum, 19 Mart 2020 tarihinde öğrenciye yakından dokunan birimlerin (Kariyer Birimi, Öğrenci İşleri, Rehberlik Birimi ve Erasmus ofisi gibi) katılımı ile bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda öğrencilere sunulmakta olan kültürel ve bireysel hizmetler yeniden gözden geçirilmiş ve birkaç etkinliğin sanal ortama entegrasyonu ile birlikte ihtiyaç duyan öğrenciler için uzaktan psikolojik danışmanlık hattı hayata geçirilmiştir.

Üniversite 30 Mart 2020 tarihi itibarıyla tüm hazırlık okulu, yüksek lisans ve lisans programlarında uzaktan eğitim (senkron ve asenkron yöntemler kullanılarak) modeline geçiş yapmıştır. Senkron dersler öğrenciyle sanal bir platform üzerinden yüz yüze işlenirken, asenkron dersler senkron dersleri desteklemek için çekilmiş video kayıtlarından oluşmuştur (Bengu, 2021). Harvard profesörü Eric Mazur'un ters-yüz eğitim yaklaşımından (flipped classroom) (Mazur, 1997) esinlenerek ders içerikleri asenkron metotlar ile öğrenciyle paylaşılırken senkron dersler uygulama, tartışma ve geri bildirim vermek amaçlı tasarlanmıştır. Senkron derslerde öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemek amacıyla öğretim elemanları tarafından farklı etkileşim araçları kullanılmıştır. Uygulamaya ve laboratuvar çalışmalarına dayanan dersler için ise iki farklı yöntem geliştirilmiştir: (i) araştırma görevlileri tarafından laboratuvarda yürütülen deneyler kaydedilerek, analiz ve yorum için videolar öğrencilere yönlendirilmiştir. (ii) kullanılan simülasyon ve dijital yazılımlarla, öğrenciler deneyleri sanal ortamda yapabilmişlerdir. Derslerin performans değerlendirmesinde vize ve final sınavları yerine alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri tercih edilmiş ve uygulanmıştır. Performans değerlendirmesine ile ilgili uygulanan bazı pratikler şu şekildedir: (i) süreçsel değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilere öğrendiğini pratik edebileceği, gerektiğinde tekrarlayabileceği ve notun ön plana

çıkarılmadığı az sayıdan oluşan sınavlar, (ii) araştırma ödevleri, projeler ve sunular, (iii) bunları takiben yapılan mülakatlar ve (iv) sürenin kısa tutulduğu ve az sayıda sorudan oluşan, öğrencilerin kameralarını açık tutarak yaptıkları sınavlar. Sınavlar ve ödevler için farklı sanal öğrenme platformları öğretim üyeleri tarafından sıklıkla kullanılmıştır (Bengu, 2021; Özseven ve Cagman, 2021).

Çalışmada Kullanılan Veriler

Çalışmada kullanılacak veriler online anket ve odak çalışması yöntemleriyle toplanmıştır. Anket çalışmasının temel amacı öğrencilerin uzaktan eğitime yaklaşımlarını ve uzaktan eğitim metodu ile ilgili deneyimlerinin incelenmesidir. Anket çalışmasında kullanılan sorular, bu alanda ulusal ve uluslararası yazında görülen örneklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Katılımın artırılması amacıyla, anketin dağıtımında öğretim üyelerinden destek istenmiş ve kendi sınıflarındaki öğrencilerine gönüllülük esasına dayanacak şekilde, 2020-2021 bahar döneminin ilk haftasında ve ders sırasında uygulamaları istenmiştir. Ankete toplamda 494 öğrenci katılmıştır. 10 öğrencinin cevapları eksik olduğundan geçersiz kabul edilerek, 484 lisan öğrencisinin verileri incelenmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar bölüm bilgisine odaklı olarak kodlanmıştır. Bu üniversitede eğitim gören öğrenci sayısının %51'ine denk gelmektedir. Ankete katılan öğrencilerin %58,91'i erkek, %41,09'u ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu oran üniversiteye kayıtlı toplam öğrenci demografisine uygundur. Ankete katılan öğrencilerin bölümlere dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

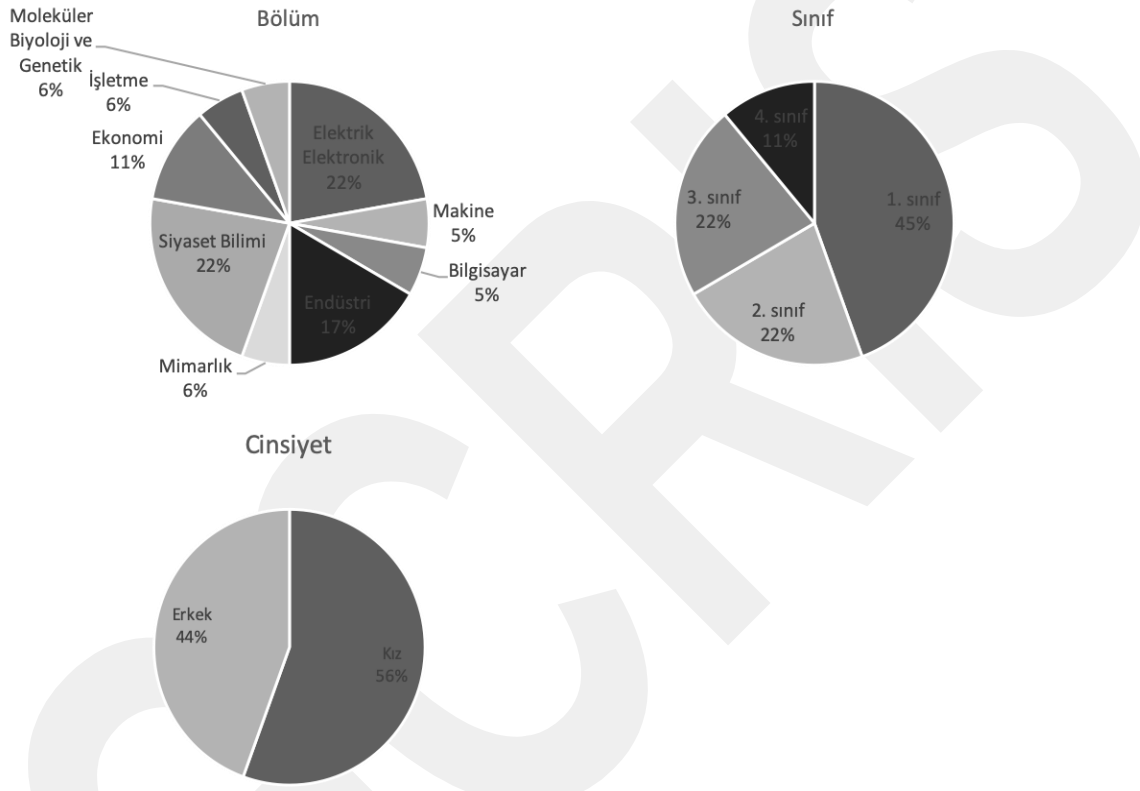


Şekil 1. Ankete katılım sağlayan öğrencilerin bölümler arası dağılımı

Ankete katılan öğrencilerin %64,56'sı il merkezlerinde, %26,64'ü ilçe merkezlerinde, %6,31'ü belediye mahalli birimlerinde %4,81'i uzaktan eğitim süresince köylerde ikamet etmiştir. Ayrıca katılımcıların %25,05'inin anneleri %48,64'ünün ise babaları en az yüksek okul mezunudur. İlk okul mezunu anne babaya sahip katılımcı oranının ise anne ve baba için sırasıyla %26,9 ve %12,94 olduğu görülmüştür. Ankete katılan öğrencilerin %5,35'inin aylık hane halkı geliri 10.000 TL ve üzerinde iken, %45,06'sının hane halkı geliri 2500-5000 TL arasındadır.

Çalışmanın ikinci veri toplama aracı odak grup görüşmeleridir. Stewart ve Shamdasani (1998, 102; 2017)'nin de belirttiği üzere, odak grubunun amacı üzerine çok az şey bilinen bir konu üzerine derinlemesine keşif yapmaktır. Acil uzaktan eğitime geçiş Türkiye'de ilk defa karşılaşılan hem üniversitelerin hem de eğitici ve öğrencilerin alışık olmadığı, üzerine yeterince düşünüp beklenti oluşturmadığı ve birikmiş deneyimin olmadığı bir durumdur. Öğrencilerin uzaktan eğitimden beklentilerini, zorlandıkları noktaları, kullanılan eğitim materyallerinden tatminlerini ve motivasyonlarını arttıran/azaltan faktörleri derinlemesine anlamak üzere toplamda 18 öğrencinin katılımıyla 3 adet odak grup toplantısı yapılmıştır. Bu odak grupların amacı küçük bir örneklemeden tüm

Türkiye'deki üniversitelere genelleme yapmaktan ziyade, acil uzaktan eğitim süreciyle ilgili derinlemesine anlayış geliştirmektir. Kreuger (2014)'in de belirttiği üzere odak gruplarda amaç çıkarım yapmak değil, anlayış geliştirmek; genelleştirmek değil, sınırları belirlemek; popülasyonda ilgili yargıya varmak değil, insanların durumu nasıl algıladığını ortaya çıkarmaktır. Yapılan odak grup çalışmalarının katılımcı bilgileri Şekil 2'de verilmiştir. Odak grubunda üniversitenin tüm fakülteleri ve bölümlerine temsil şansı verilmiştir; fakat, gönüllülük esaslı katılım teşvik edildiği için her bölümden eşit katılım sağlanamamıştır. Öğrencilere 1., 2. ve 3. sınıfların ortak olarak aldıkları derslere atılan e-postalar ile ulaşılmıştır. 4. sınıf öğrencilerine ise kartopu metoduyla ulaşılmıştır. Parker (2000), yaptığı çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime geçişe adapte olmada kaçınıcı sınıf olduklarının etkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle her sınıftan öğrenci örneklememizde yer almıştır. Ayrıca odak gruplarda kız ve erkek öğrencilere eşit miktarda yer verilmeye çalışılmıştır çünkü kız ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitimden etkileniş biçimlerini toplumsal cinsiyet temelli anlamak bu çalışmanın önemli hedeflerindedir.



Şekil 2. Odak Grubu Katılımcı Bilgileri

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Abdullah Gül Üniversitesi'nden 18 Haziran 2020 tarihinde 19/06/2020-4835 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde anket verileri betimleyici analiz yöntemiyle sunulmuş ve uzaktan eğitim süresince öğrenci deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik yürütülen odak çalışmasından elde edilen veriler paylaşılmıştır.

Uzaktan Eğitime Geçiş

Anket çalışmasından elde edilen veriler Likert ölçeğine göre derlenmiş, frekans dağılımı uygulanarak elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir. Öncelikle öğrencilerin COVID-19 salgını ile birlikte başlatılan uzaktan eğitim faaliyetlerine geçişte zorlandıkları görülmektedir. Katılımcıların %68,4’ü geçişi zor olarak tanımlarken %25,50’si kolay olduğunu belirtmişlerdir. Geçişi zor bulanların %25’i en az bir ders bırakmıştır. Bulgularda görülmüştür ki (Tablo 3) anne ve babasından en az biri yüksek okul veya üzeri eğitim derecesine sahip olan öğrencilerin %39,25’i uzaktan eğitime geçişi kolay olarak görürken, ebeveynleri arasından edinilen en yüksek diploma lise olan öğrencilerin sadece %19,96’sı uzaktan eğitime geçişi kolay olarak yorumlamıştır. Ders bırakma davranışı ve bunun hane geliri açısından kırılımına bakıldığında (Tablo 4) aylık ortalama hane geliri 2501 ile 5000 TL olan öğrencilerden yaklaşık %40’ı en az bir ders bıraktıklarını belirtirken, hane halkı aylık ortalama geliri 10.000 TL ve üzerinden olan öğrencilerden yalnızca %5,58’i ders bıraktıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1.

COVID-19 döneminde öğrenci deneyimleri

COVID-19 Döneminde	%Evet	%Fark Etmedi	%Hayır
Benim için uzaktan eğitime geçiş kolay oldu.	25,50	6,1	68,4
Uzaktan eğitime geçildiğinde en az bir ders bıraktım.	26,83		73,17
Uzaktan eğitimde evde ders çalışmakta zorlandım. (Kız Öğrenci)	68	13	19
Uzaktan eğitimde evde ders çalışmakta zorlandım. (Erkek Öğrenci)	58,93	19,29	21,79
Uzaktan eğitim süresince anneme yardım ettim. (Kız Öğrenci)	66,5	13,71	19,8
Uzaktan eğitim süresince anneme yardım ettim. (Erkek Öğrenci)	63,5	18,61	17,88
Uzaktan eğitim süresince babama yardım ettim. (Kız Öğrenci)	36,65	19,9	43,46
Uzaktan eğitim süresince babama yardım ettim. (Erkek Öğrenci)	51,34	23,75	24,9
Evde benim dışında uzaktan eğitime erişen başka bireyler vardı.	71,66		28,34
Kendime ait bir bilgisayarım mevcut.	89,61		10,39
Kendime ait bir odam mevcut.	66,32		33,68
Uzaktan eğitim sürecinde zamanımı daha verimli kullanmaya başladım.	23,28	23,08	53,64
Ailem ders çalışmamı özellikle teşvik etti.	19,29	25,58	55,14
Evde ders çalışma dışında yeni fiziksel ve sanatsal aktiviteler edindim.	69,28		30,63
Sınıf arkadaşlarımla birlikte çalıştık.	26,72	19,83	53,44
Arkadaşlarımı özledim.	74,21	14,47	11,32
COVID-19 döneminde ailemden biri işini kaybetti.	13,99		86,01
(Ailesinden bir kişinin işini kaybettiği öğrenciler arasında)	43,28		56,72
COVID-19 döneminde ailemden biri işini kaybetti ve ben çalışmak zorunda kaldım.			

Tablo 2.

Uzaktan eğitime geçiş algısının sosyoekonomik kırılımı

Uzaktan eğitime geçişte Ebeveynlerden en az biri yüksek okul mezunu kolaydı		
	Evet	Hayır
Evet	%19,96	%39,25
Hayır	%80,04	%60,75
Toplam	%100	%100

Tablo 3.

Uzaktan eğitimde ders bırakma eğiliminin hane halkı geliri bazında kırılımı

Uzaktan eğitimde en az bir ders bıraktım	Hane aylık geliri	
	2501-5000 arası	10.000 TL ve üzeri
Evet	%39,73	%5,58
Hayır	%60,27	%94,42
Toplam	%100	%100

Ders bırakma ile ilgili olarak odak grup görüşmelerinde ki öğrencilerin hemen hemen hepsi, ödev yoğunluğunun stresi artırarak öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Özellikle bir dönem için üniversitenin uygun gördüğü ders sayısından fazlasını alan öğrenciler uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre çok daha fazla zorlandıklarını belirtmişlerdir. Odak grup içinde bu durumda olan ve bir dönemde 11 ders alan öğrenciler bulunmaktadır. 66EM2 kodlu öğrenci internet erişimi konusunda çok zorlandığını hatta bu nedenle bahar döneminde bir ders bırakmak zorunda kaldığını ve devam etmek zorunda olduğu derslerde de çok zorlandığını belirtmiştir. Öğrenciler ders deneyimlerine bağlı olarak ders sürelerinin uzun olmasından dolayı da öğrenme motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. 340Biyo2 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Dersler 30 dakikadan uzun olduğunda dikkatim tamamen dağılıyor ve sonrasında yüz yüze aldığım sosyal etkileşimin enerjisini alamadığım için 1 saatten sonra o konuyu dinlemek yerine hayallere daldığım oluyor.

Ankete katılan kız öğrencilerin %68'i, erkek öğrencilerin ise %59'u evde ders çalışmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin evde bulunmaları sebebiyle eğitim faaliyetleri dışında, anne ve babalarına ev ve iş yerlerinde yardım etmek gibi ek sorumluluklar edindikleri görülmektedir. Kadın öğrenci EE3 durumdan dolayı yaşadığını şu şekilde betimlemiştir:

Hem ailenin hem de okulun 'evdesiniz, yapın' düşüncesi var. Mesela saat 9'da dersim var ama o sırada evden de kahvaltı hazırlamam bekleniyor. Ders saatleri ile yemek ve temizlik saatleri çakışıyor. Ev de kalabalık olduğu için beklentiler oluyor tabii ki ...

Anket çalışmasındaki kız öğrencilerin %66,5'i annelerine, %36,65'i babalarına ev ve iş yerlerinde yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin %63,5'i annelerine %51,34'ü ise babalarına yardım ederek ek sorumluluklar edinmişlerdir. Uzaktan eğitimden önce de bu sorumluluklara sahip olduğunu belirten öğrenci oranına bakıldığında, eğitim faaliyetlerinin evden yürütülmesiyle birlikte ebeveynlere yardım etmeye başlayan öğrenci oranının yaklaşık %80 olduğu görülmektedir. Annesi ile babası ayrı yaşayan bir kız öğrenci EM10, ev içinde yapılması gereken işlerden ders çalışmaya fırsat bulamadığını şöyle açıklamıştır:

Babam ve kardeşim ortalığı dağıtmışlar ve benden toplamamı bekliyorlar. Yemek çamaşır ütü yapmam lazım. Babam her sabah ütü bekliyor... Evin temizliğine yetişemiyorum. Kardeşim bana yardımcı olmaya çalışıyor. Hafta sonları annemin yanına gidiyoruz. Orada da bir koşturma mevcut. ... Annemi iki aydır görmüyorum ödevlerim sorumluluklarım vs. yüzünden.

Erkek öğrencilerden BM5 bir süre sonra yurda geçmek durumunda kaldığını belirtmiştir:

Babamın yanında 4 ay kalmak zorunda kaldım. Evin sorumlulukları çok fazla. Programlama yapamıyorum. Yurt ortamı benim için dünyanın en güzel ortamıydı. ... Bir şeye odaklanmak için kendi vaktini yaratıyorsun. Eve döndüğümde odaklanmam çok zor oluyor ... tek başıma kalamıyorum. Bireysel bir ortam bulmakta güçlük çekiyorum. Ailemle problemler yaşıyorum.

Öğrencilere, uzaktan eğitime eriştikleri evlerin koşullarının anlaşılmasına yönelik sorular da sorulmuştur. Katılımcıların %71,66'sı evde kendileri dışında uzaktan eğitime erişen bireyler olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin %12'si bilgisayarını %39'u ise odalarını paylaşmak durumunda kalmıştır. Odak gruba katılan 18 kişilik gruptan 2 öğrenci internete erişiminin olmadığını belirtmiştir. Bunlardan bir tanesi yaşadığı köyde altyapı olmaması nedeniyle, diğeri ise ailesinin ihtiyaç duymadığı için internet bağlantısı almaması nedeniyle evlerinden internete erişimi sağlayamamıştır. 70EM1 koldu öğrenci "evde 4 kişi online eğitim için Zoom'a giriyor. Ne teknolojik aletler ne de internet yetiyor" diyerek durumu dile getirirken 99MM2 kodlu öğrenci de "evde 3 kişi online eğitim alıyor. Bu durumda 3 kişinin aynı anda derslere katıldığı oluyor ve bu sebeple internette ciddi sorunlar yaşıyoruz. Bu şartlar altında internet kalitesini artıramıyoruz çünkü alt yapı yetersiz. Daha iyi bir internet sağlayıcısı tercih etmek fiyatlar çok pahalı. Derslerde sürekli kesintiler yaşıyoruz" diyerek deneyimini paylaşmıştır.

Çalışmada kendine ait bir bilgisayarı olan katılımcıların oranı %89,01 iken kendine ait bir odası bulunan öğrenci oranının %66,32 olduğu görülmüştür. Öğrenciler bilgisayara alternatif olarak tablet ve akıllı telefon gibi araçlardan uzaktan eğitime eriştiklerini belirtmişlerdir. 84Biyo2 kodlu öğrenci kendine ait bir bilgisayarın olmamasından ötürü sabahları yer alan dersi bırakmak durumunda kaldığını dile getirmiştir:

Kendime ait bilgisayarım olmaması sebebiyle ve uzaktan eğitime de her hafta katılmak zorunda olduğum için ... dersini bırakmak zorunda kaldım. Çünkü annemin sabah bilgisayarına ihtiyacı vardı.

Odak gruplarında bilgisayarı olmayan öğrenci tespit edilmemiştir. Fakat, öğrenciler arkadaşları arasında bilgisayarı olmayıp telefonda internete bağlanmak zorunda kalan öğrenciler de olduğunu belirtmiştir. Üniversitedeki bazı öğrenciler ise üniversitenin COVID-19 sürecinde öğrencilere verdiği bilgisayarlarla derslere katılmıştır. Üniversitenin yurtlarını interneti olmayan öğrencilere açması ve bilgisayar temin etmesi çalışmaya katılan öğrenciler tarafından olumlu bir politika olarak değerlendirilmiştir. Anketi dolduran öğrencilerin %20'si odak grubuna katılan öğrencilerin ise 2 tanesi uzaktan eğitim sürecini üniversitenin yurtlarında değerlendirmiştir.

Zamanın etkin kullanımında öğrencinin planlı hareket etme yeterliliğine ek olarak aile bireylerinin rolü, arkadaşlarla iletişim ve akran öğrenmesinin etkili olabileceği düşünülerek, öğrencilere ilgili sorular yöneltilmiştir. Uzaktan eğitimle birlikte zamanını daha iyi kullandığını belirten öğrenci oranı %23,28'dir. Bunun aksini bildiren öğrenci oranının ise %53,68 olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim faaliyetleri dışında yeni hobi ve aktiviteler edinen öğrencilerin oranı %69,28 olarak kaydedilmiştir. Bulgulardan öğrencilerin zamanlarını iyi yönetemediği ve evde buldukları sürede ders dışı aktivitelere yöneledikleri saptanmıştır. 299BM4 “ben evde uzaktan eğitimle dersleri daha iyi anladım, hocalarımız daha çok çaba gösterdiler. Fakat ailemin yanında olmak beni fiziksel yorgunluk olarak zorladı, sorumluluklarım yüzünden” diyerek yaşadığı deneyimi paylaşmıştır.

Anket verilerinde öğrencilerin yalnızca %19'u uzaktan eğitim süresince ailelerinin ders çalışmalarını teşvik ettiğini belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarını ders çalışmaya teşvik etmekte yeterli sorumluluğu almadığı odak grubundaki görüşlerden de ortaya çıkmıştır. Odak gruplarında ki erkek öğrenciler ailelerinin kendilerinden beklentilerinin ders çalışma motivasyonlarını olumsuz etkilediğini söylemiştir. Özellikle babası esnaf olan erkek öğrenciler evde oturmanın eğitim için bile olsa ailelerine hoş karşılanmadığını, tembellik olarak yorumlandığını belirtmişlerdir. Babası esnaflık yapan BA2:

COVID-19 sürecinde ailem tatildeymişim gibi davrandı. Aksini ispat etmeye çalışmaktan yoruldum. Ailem dükkanımızın daha öncelikli olduğunu düşünüyor esnaf olduğu için. Kendi paramı kazanıyorum ama [babam] bunun bir gerçekliğe dayandığını düşünmüyor Dedem ve babaannemle beraber yaşıyorduk. Babaannem vefat ettiğinde dedem de çok ilgi bekledi benden. Kendime ait vakit yaratamıyorum ailemin isteklerin gerçekleştirilmeye çalışmaktan.

EM4 babasının kendisinden benzer beklentiler içerisinde olduğunu belirtmiştir:

Benim de babam esnaf. Ben de benzer problemler yaşıyorum. Evde duranın yattığını zannediyorlar. Ders çalışıp ödev yaptığımı görüyor ama bir şeyler yaptığımı ikna olmuyor halen. İş yerinde dur diyor, bir işe yara bari. Kampüsteyken gözden uzaktık. Dersimizi çalışıp sosyalleşebiliyorduk. Şimdi evde göz önünde olunca boş boş bilgisayar başında sürekli oturduğumu sanıyor.

Odak grubuna katılan öğrenciler de genel olarak ‘evde kalma’ sürecini hem ailelerin beklentilerinden dolayı hem de sosyalleşemediklerinden ötürü öğrenme deneyimlerine olumsuz etkisi olduğunu söylemişlerdir. Görüşmeye katılan hemen hemen tüm öğrenciler, aileleriyle sorun yaşadıklarını, tartışmalarından dolayı psikolojik sorunlar yaşadıklarını, arkadaşlarını ve kampüs hayatını özlediklerini dile getirmişlerdir. Anket katılımcıların büyük çoğunluğunun (%71,21) sınıf arkadaşlarını özledikleri görülmektedir. MM12 kendi açısından uzaktan eğitimin olumsuz yönünü şu şekilde ifade etmiştir “... evde bir yalnızlık var. Kimsenin olmaması kısıtlamanın olması bizi sosyallığın dışına bırakıyor.” BM14 sosyal ortamın olmayışını “düzenim yok (ve bu beni) çok zorluyor. Tüm arkadaşlarım

Kayseri’de. Sosyal olmamak beni çok zorluyor” diyerek tanımlamıştır. EE16 ise sosyal ortamdan uzakta olduğu için mutsuz hissettiğini ve mutsuz hisseden insanların başarılı olamayacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Odak grubuna katılan öğrenciler kampüsten uzak olmanın sadece sosyalleşmelerini değil aynı zamanda kendilerini akran öğrenmesinden de yoksun bıraktığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler görüşme sırasında yüz yüze eğitimde en çok akranlarıyla tartışma yapmayı, bilgi alışverişinde bulunmayı ve grup çalışması yapmayı özlediklerini ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitim sırasında ders aralarında konuşarak motive olduklarını, birbirleriyle ders notu paylaşıp beraber sınavlara çalıştıklarını, bunların hem motivasyon hem de başarılarını attırdığını söylemişlerdir. Ankete katılan öğrencilerin yalnızca dörtte biri sınıf arkadaşlarıyla uzaktan ders çalışabildiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerin üst sınıflardan yani akranlarını oluşturmuş olan 2. ve 3. sınıf öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Odak grubuna katılmış olan 1. sınıf öğrencileri sınıf arkadaşları ile proje ödevleri üzerinde çalışmakta zorlandıklarını dile getirirken üst sınıfta olan katılımcılar üniversitenin grup çalışmasını kolaylaştırıcı etkinliklerini övmüş ve üniversitenin grup çalışması yapmaya teşvik etmesinin faydalarını COVID-19 sürecinde gördüğünün altını çizmiştir. POL4 ortak çalışmanın kendisini motive edici bir etken olduğunu belirtmiştir:

Bazı günler gerçekten ‘benden bu kadar’ deyip gitme isteği de oluştu ama sağ olsun arkadaşlarımla birlikte çalıştığımız için birbirimizi sürekli motive ettik. Kampüsle ev arasındaki fark bu olabilir. Mesela kampüste beraberken daha kolay çözüme ulaşabiliyoruz. Bu internet ortamında bazen böyle olmuyor.

Son olarak, öğrencilerin COVID-19 sürecinde deneyimledikleri ekonomik sorunların ve de süreçle ilgili kaygılarının anlaşılması için sorular sorulmuştur. Buna göre; katılımcılardan %14’ünün hayatında, salgın süresince aile bireylerinden biri işini kaybetmiştir. Bu öğrencilerden %43,28 ise bir işe girerek çalışmak durumunda kalmıştır. Odak görüşmelerinde 3 öğrenci, yüz yüze eğitimde ulaşım masraflarının ailelerini zor durumda bıraktığını, uzaktan eğitim sürecinde aile ekonomisinin biraz da olsa rahatladığını söylemişlerdir. MM9 kardeşleriyle beraber evde çalışması sonucu ailenin ayda 1000 TL masraftan kurtulduğunu ifade etmiştir. Fakat, küçük evlerde ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler sürecin eşitsizlik içerdiğini ifade etmişlerdir. Bir başka katılımcı (POL7) evlerinde çok oda olmadığını ve tüm kardeşlerin aynı yerde uzaktan eğitime bağlanması sonucu derslerden verim alamadıklarını ve bu durumun da adil olmadığını belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu makalede COVID-19 salgını sonucu acil olarak başlatılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin Anadolu’da bulunan bir devlet üniversitesi örneği üzerinden değerlendirilmesi sunulmuştur. Makalede ilk olarak öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin, yaşadıkları olumsuzlukların ve zorlandıkları noktaların tespitinin yapılması hedeflenmiştir. Makalenin ikinci amacı ise eğitim sürecinde etkili olduğu bilinen aile yapısı gibi sosyo-ekonomik faktörlere ek olarak, uzaktan eğitimle birlikte öne çıkan ve bu sürece özgü internete, bilgisayara ya da tek kişilik bir odaya erişim gibi yeni faktörlerin tespitini yapmaktır. Çalışmada anket çalışmasından elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler ile incelenmiş ve öğrenci deneyimlerinin derinlemesine analizinin yapılması amacıyla odak grubu metodunda yararlanılmıştır.

Anket çalışması ve odak grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular özetle; öğrencilerin ders yüklerinin arttığına ve aileleriyle birlikte yaşamaları nedeniyle ek sorumluluklarının da artış gösterdiğine işaret etmiştir. Her iki durum öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini etkilemiş ve bu, zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir. Özellikle fazla ders alan öğrencilerin, artan iş yükünü idare edemedikleri için başarılarının ve verimliliklerinin düştüğü görülmektedir. Uzun senkron derslerin de motivasyonu düşürdüğü ve derse ilgi kaybı yaşattığı söylenebilir. Ayrıca odak grup görüşmelerinden, öğrencilerin bu süreçte eğitmen ve öğrenci arasındaki bağların koptuğunu düşündükleri ve öğrenme sürecinde yalnız hissettikleri anlaşılmıştır. Anket çalışmasında öne çıkan akran öğrenmesinden faydalanamama durumu odak grup görüşmelerinde de vurgulanmıştır. Bununla birlikte odak grubu görüşmelerinden, üniversite deneyimine sahip 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime daha hızlı adapte olduğu, bu öğrencilerin sınıf arkadaşları ile bir araya gelerek çalışma grubu düzenleyip akran öğrenmesinden yararlanmayı sürdürdükleri anlaşılmıştır. Benzer biçimde, kendi kendine

öğrenebilen, internetten kaynak araştırma becerilerine ve öz motivasyona sahip öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden daha az hatta olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür. Üniversite deneyimini yaşamaya fırsat bulamayan 1. ve 2. sınıf öğrencilerin bu süreçte özellikle hassas ve dezavantajlı öğrenci grupları olduğu sonucuna varmak mümkündür. Anket çalışmasında ve odak grubu görüşmelerinde ortak olarak öne çıkan diğer bir konu da bu süreçte aile yanına dönen öğrencilerin ek sorumluluklar edinmek zorunda kalmalarıdır. Ev halkı evlerine dönen öğrencilerden toplumsal cinsiyet normlarına uygun görevleri yerine getirmelerini beklemiştir. Ek sorumluluklar konusunda erkek ve kız öğrencilerin genel olarak benzer davranış gösterdiği görülürken, erkek öğrencilerin babalarına daha fazla yardım etmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır.

Ailelerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin ders çalışmalarına teşvik etmediği odak grubu görüşmelerinde de vurgulanmıştır. Bunun sebebi, ailelerin uzaktan eğitimin önemini kavrayamamaları olabilir. Buna göre uzaktan eğitime aileleri ile ikamet ederek erişen öğrencilerin bu süreçte hassas ve dezavantajlı öğrenci grupları olduğu söylenebilir. Son olarak aile yapısı, ekonomik durum ve ebeveyn eğitim seviyesinin öğrenciler arası eşitsizlikleri derinleştirecek biçimde önemli hale geldiği ve yine uzaktan eğitim sürecinin hassas ve dezavantajlı öğrenci grupları yarattığı görülmektedir.

Çalışmanın bulguları çeşitli politika önerileri sunulmasına imkân tanımaktadır. Öncelikle uzaktan eğitim döneminde, öğrencilerin yaşadığı zaman yönetimi sorunu danışmanların ders seçimi ve alınması gereken ders sayısının en fazla 5 olması gibi konularda daha aktif rol almaları gerektiğine işaret etmektedir. Bu aynı zamanda öğrenim sürecinde kendini yalnız hisseden öğrencilere destek olmak açısından önemlidir. Yüz yüze eğitimde sınıf içinde yürütülen faaliyetlere, uzaktan eğitimde senkron ve asenkron olarak iki biçimde devam edilmesi, öğrencilerin ders yüklerini arttırdığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan uzaktan eğitim müfredatları hazırlanırken, bu eğitim biçimine uygun hareket edilmeli ve dersler uzaktan eğitim gerekliliklerine göre tasarlanmalıdır. Çalışmada üniversite eğitimine henüz başlamış ve bu deneyimi yeterince alamamış öğrencilerin dezavantajlı olduğu görülmüştür. Yüz yüze eğitimin kademeli olarak başlatılması durumunda, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine öncelik verilmesinde bu açıdan fayda görülmektedir. Ebeveynlerin uzaktan eğitimi normal eğitim olarak görmemeleri ve önemsememeleri yine önemli bir soruna işaret etmektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin devam etmesi durumunda ebeveynlere yönelik farkındalığı artırıcı kampanyalar yürütülmesinin faydalı olacağı önerilmektedir. Bu aynı zamanda sosyo-ekonomik temelli eşitsizliklerin derinleşmesinin de önüne geçilmesi açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Adedoyin, O. B., ve Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adnan, M., ve Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. ERIC Document No ED606496.
- Almosa, A. (2002). *Use of Computer in Education*, (2nd ed), Riyadh: Future Education Library.
- Anwar, M., Khan, A., ve Sultan, K. (2020). The barriers and challenges faced by students in online education during COVID-19 pandemic in Pakistan. *Gomal University Journal of Research*.
<https://link.gale.com/apps/doc/A629071842/AONE?u=anon~112289fb&sid=googleScholar&xid=b4c94854>
- Arkorful, V., ve Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., ve Mulhern, C. (2020). Inequality in household adaptation to schooling shocks: COVID-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345-104361. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>.
- Barret, E., ve Lally, V. (2002). Gender differences in an on-line learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(1), 48-60. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.1999.151075.x>

- Bengu, E. (2021). *Response to the Covid-19 Pandemic*. Kayseri: Abdullah Gül Üniversitesi.
<https://sustainability.agu.edu.tr/uploads/images/Reports/AGU%E2%80%99s%20Response%20o%20Covid-19.pdf>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Branch, R. M., ve Dousay, T. A. (2015). *Survey of instructional development models* (5th Ed.). Association for Educational Communications and Technology.
<https://aect.org/docs/SurveyofInstructionalDesignModels.pdf?pdf=SurveyofInstructionalDesignModels>
- Burdman, P. (1998). *Cyber U*. Anaheim (California) Orange County Register, September 13, sec., p. 9.
- Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., ve Wissing, G. (2020). A Wake-Up Call: Equity, inequality and COVID-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 946-967.
- Daymont, T., ve Blau, G. (2008). Student performance in online and traditional sections of an undergraduate management course. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(3), 275-294.
- Dikmen, S., ve Bahçeci, F. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Dowling, C., Godfrey, J. M. ve Gyles N. (2003). Do hybrid flexible delivery teaching methods improve accounting students’ learning outcomes. *Accounting Education: An International Journal*, 12(4), 373-391. <https://doi.org/10.1080/0963928032000154512>
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., ve Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312-331.
- Effe, E. (1991) Determinants of the study patterns of female distance learners: an evaluative survey. *Journal of Distance Education*, 6(2), 58–63. <https://doi.org/10.1177/0092055X12446624>
- Frey, A., Faul, A., ve Yankelov, P. (2003). Student perceptions of web-assisted teaching strategies. *Journal of Social Work Education*, 39(3), 443-457.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2003.10779148>
- Jaffe, J.M., Lee, Y., Huang, L., ve Oshagan, H. (2006). Gender identification, interdependence, and pseudonyms in CMC: Language patterns in an electronic conference. *The Information Society*, 15(4), 221-234. <https://doi.org/10.1080/019722499128385>
- Galea, S., ve Abdalla, S. M. (2020). COVID-19 pandemic, unemployment, and civil unrest: Underlying deep racial and socioeconomic divides. *Jama*, 324(3), 227-228.
<https://doi.org/10.1001/jama.2020.11132>
- Gunter, A., Raghuram, P., Breines, M. R., ve Prinsloo, P. (2020). Distance education as socio-material assemblage: Place, distribution, and aggregation. *Population, Space and Place*, 26(3), e2320.
<https://doi.org/10.1002/psp.2320>
- Hameed, S., Badii, A., ve Cullen, A. J. (2008). *Effective e-learning integration with traditional learning in a blended learning environment*. In European and Mediterranean Conference on Information Systems, pp. 25-26.
- Hardy, B. L., ve Logan, T. D. (2020). *Racial economic inequality amid the COVID-19 crisis*. Washington, DC: The Hamilton Project.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1-9.
- Jones, N., Tapia, I. S., Baird, S., Guglielmi, S., Oakley, E., Yadete, W. A., ve Pincock, K. (2021). Intersecting barriers to adolescents’ educational access during COVID-19: Exploring the role of gender, disability and poverty. *International Journal of Educational Development*, 102428.
- Joshi, O., Chapagain, B., Kharel, G., Poudyal, N. C., Murray, B. D., ve Mehmood, S. R. (2020). Benefits and challenges of online instruction in agriculture and natural resource education. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1725896>

- Karadağ, E., ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Korona virüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Kirkup, G., ve von Prummer, C. (1990). Support and connectedness: The Needs of women distance education students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 5(2): 9-31. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/381/271>
- Kissler, S. M., Tedijanto, C., Lipsitch, M., ve Grad, Y. (2020). Social distancing strategies for curbing the COVID-19 epidemic. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.03.22.20041079>
- Klein, D., ve Ware, M. (2003). E-learning: New opportunities in continuing professional development. *Learned Publishing*, 16(1), 34-46. <https://doi.org/10.1087/095315103320995078>
- Kopp, M., Gröblinger, O., ve Adams, S. (2019). *Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions*. INTED2019 Proceedings, 1448–1457.
- Korkmaz, G., ve Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.110>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lunneborg, P. (1994) *Developing countries; Barriers, benefits and policies*. World Bank, OU Women, Cassell.
- Mazur, E. (1997) *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Özseven, B. E., ve Cagman, N. (2021). Uzaktan eğitimde kullanılan bulanık mantık tabanlı öğrenme modelleri, platformlar, ölçme ve değerlendirme yöntemleri. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (25), 406-416.
- Parker, L. (2000). Learning technologies and their impact on science education: Delivering the promise. *Australian Science Teachers Journal*, 46(3), 9. ERIC Number: EJ649502.
- Parkhurst, R., Moskal, B. M., Lucena, J., Downey, G. L., Bigley, T., ve Elber, S. (2008). Engineering cultures: Comparing student learning in online and classroom-based implementations. *The International Journal of Engineering Education*, 24(5), 955-964.
- Polat, R. K. (2012), Digital exclusion in Turkey: A policy perspective. *Government Information Quarterly*, 29(4), 589-596. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2012.03.002>
- Ruzgar, N. S. (2004), Distance education in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2), 22-32.
- Stewart, D. W., ve Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*, (3rd Edition). CA: SAGE Publications.
- Summers, J. J., Waigandt, A., ve Whittaker, T. A. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*, 29(3), 233-250. <https://doi.org/10.1007/s10755-005-1938-x>
- Tang, H., ve Carr-Chellman, A. (2016). Massive open online courses and educational equality in China: A qualitative inquiry. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 9(1), 4. <https://doi.org/10.18785/jetde.0901.04>. <http://aquila.usm.edu/jetde/vol9/iss1/4>
- Taplin, M., ve Jegede, O. (2001). Gender differences in factors influencing achievement of distance education students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(2), 133-154. <https://doi.org/10.1080/02680510120050307>
- Toquero, C. M. (2020). Emergency remote teaching amid COVID-19: The turning point. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 185-188.
- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education. *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 2. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>
- Volery, T., ve Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 5(1) 54. <https://doi.org/10.1108/09513540010344731>
- Weber, J. M., ve Lennon, R. (2007). Multi-course comparison of traditional versus web-based course delivery systems. *Journal of Educators Online*, 4(2), n2. ERIC Document No EJ907748.
- Young, J. R. (1997). Rethinking the role of the professor in an age of high-tech tools. *The Chronicle of Higher Education*, 44(6). ERIC Document No EJ552453.
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *YÖK'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme*. <https://COVID19.yok.gov.tr/sayfalar/haberduyuru/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>

- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*, 2. Bölüm, Madde 6, b fıkkı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekoğretim_kurumlarında_uzaktan_öğretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf
- Zan, N., ve Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365>