

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**VIDEO DESTEKLİ ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA AKADEMİK
PERFORMANSA ETKİ EDEN FAKTÖRLER: İNGİLİZCE DERSİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih AYAN

TRABZON
Şubat, 2020

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**VİDEO DESTEKLİ ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA AKADEMİK
PERFORMANSA ETKİ EDEN FAKTÖRLER: İNGİLİZCE DERSİ ÖRNEĞİ**

Fatih AYAN

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce
Yüksek Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet BERİGEL

TRABZON
Şubat, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

**Fatih AYAN
14 / 02 / 2020**

ÖN SÖZ

Çevrimiçi İngilizce öğrenme ortamında akademik performansa etki eden faktörlerin incelendiği bu çalışma Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmanın konuyla ilgili yürütülen ya da yürütülecek olan diğer akademik çalışmalara katkı sağlamasını diliyorum.

Bu çalışma süresince danışmanlığımı üstlenerek, gerek konunun belirlenmesinde gerekse çalışmanın yürütülmesi sırasında yoğun çalışma temposuna rağmen bana her zaman vakit ayıran, engin bilgi ve deneyimlerinden sürekli yararlandığım değerli hocam, Dr.Öğr. Üyesi Muhammet BERİGEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmalarım sırasında görüş ve önerilerinden yararlandığım değerli arkadaşlarım Gürhan BEBEK'e, Mehmet DERELİOĞLU'na ve Ural HATEMİ'ye çok teşekkür ederim.

Her insanın ailesi özeldir ancak bana her zaman özel olduğumu hissettiren ve bu çalışma süreci de dâhil olmak üzere hayatımın her anında yanımda olan değerli eşim Reyhan YILMAZ AYAN'a, bu çalışmayı onun için tamamlayabildiğim biricik kızım Defne AYAN'a ve bu zamana kadar maddi/manevi desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen kıymetli anne ve babama sonsuz şükranlarımı sunarım.

Şubat, 2020

Fatih AYAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iv
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Tanımlar	7
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	9
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2.1.1. Çevrimiçi Öğrenme	9
2.1.2. Çevrimiçi Öğrenmenin Tanımı.....	9
2.1.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Özellikleri	10
2.1.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğrenme Sürecinde Sağlamış Olduğu Avantajlar ve Dezavantajlar	11
2.1.5. Eşzamanlı ve Eşzamansız Çevrimiçi Öğrenme Ortamı	14
2.1.6. Çevrimiçi Öğrenme ve Dil Öğretimi	17
2.1.7. Dil Öğretimine Etki Eden Faktörler	18
2.1.8. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları ve Öğrenme Yönetim Sistemleri.....	21
2.1.9. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi.....	22
2.2. Literatür Taramasının Sonucu	23
3. YÖNTEM	25
3.1. Araştırma Modeli	25
3.2. Araştırma Grubu / Evren ve Örneklem / Denek – Denekler	25
3.3. Verilerin Toplanması.....	29
3.3.1. Veri Toplama Araçları/Teknikleri	32
3.4. Verilerin Analizi.....	33

4. BULGULAR	35
4.1. Öğrencilerin Öğrenme Aktiviteleriyle Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	35
4.1.1. Öğrencilerin ÖYS Üzerinden Göndermiş Olduğu Ödev Sayısı ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	35
4.1.2. Öğrencilerin Sistem Üzerindeki Etkinlik Sayısı ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	38
4.1.3. Öğrencilerin Sistemde Kalma Süreleri ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	42
4.2. Öğrencilerin Demografik Özellikleriyle Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	47
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetleriyle Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	48
4.2.2. Öğrencilerin Fakülteleri ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	49
4.2.3. Öğrencilerin Burs Tipi ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	54
4.2.4. Öğrencilerin Nüfusa Kayıtlı Olduğu Coğrafi Bölge ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	57
4.2.5. Öğrencilerin Öğretim Düzeyi ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	59
5. TARTIŞMA	61
5.1. Öğrencilerin Sistem Üzerindeki Öğrenme Aktiviteleri İle Akademik Performansları Arasındaki İlişki	61
5.1.1. Ödev ve Akademik Performans Arasındaki İlişki	61
5.1.2. Etkinlik Sayısı ve Akademik Performans Arasındaki İlişki.....	62
5.1.3. Sisteminde Kalma Süresiyle Akademik Performans Arasındaki İlişki	63
5.2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri İle Akademik Performansları Arasındaki İlişki	64
5.2.1. Cinsiyet ve Akademik Performans Arasındaki İlişki	64
5.2.2. Fakülte ve Akademik Performans Arasındaki İlişki	65
5.2.3. Burs Tipi ve Akademik Performans Arasındaki İlişki.....	66
5.2.4. Coğrafi Bölge ve Akademik Performans Arasındaki İlişki	67
5.2.5. Öğretim Düzeyi ve Akademik Performans Arasındaki İlişki	67
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	69
6.1. Sonuçlar	69
6.2. Öneriler	69
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	70
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	70
7. KAYNAKLAR	72

8.EKLER	78
9.ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	81



ÖZET

Video Destekli Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Akademik Performansa Etki Eden Faktörler: İngilizce Dersi Örneği

Bu araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamında verilen İngilizce dersinde akademik performansa etki eden faktörler Avrasya Üniversitesi örneğinde incelenmiştir. Araştırmada çevrimiçi ortamda verilen İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme aktiviteleri ve demografik özellikleriyle akademik performansları arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üniversitede öğrenim gören önlisans ve lisans düzeyindeki 1571 öğrenciye ait veriler incelenmiştir. Bu veriler Moodle öğrenme yönetim sistemi üzerinden zorunlu olarak okutulan İngilizce-1 dersi kapsamında toplanmıştır. Amaç ve problem durumu göz önüne alındığında araştırmanın ilişkisel tarama modeli ile yürütülmesine karar verilmiştir. Öğrenme aktiviteleri olarak öğrencilerin göndermiş oldukları ödevler, öys üzerindeki toplam etkinlik sayıları ve çevrimiçi öğrenme ortamında kaldıkları sürelerin akademik performansla ilişkisi incelenmiştir. Demografik özellikler olarak da cinsiyet, fakülte, burs tipi, coğrafi bölge ve öğretim düzeyinin akademik performansla ilişkisi incelenmiştir. Verilerin analizinde, öğrenme yönetim sistemi üzerinden elde edilen verilerin araştırmanın amacına ve problem durumlarına uygun olarak analiz süreci yürütülmüştür ve betimleyici bir analiz sistemi kullanılarak frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte veriler bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğrenme yönetim sistemi üzerindeki veriler kullanılarak öğrencilerin akademik performansları ile ilgili çalışmaların yapılabileceği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında göndermiş oldukları ödevler, gerçekleştirdikleri etkileşim sayıları ve sistemde geçirdikleri toplam sürenin akademik performanslarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gönderilen ödev sayısı, sistem üzerindeki etkinlikleri ve sistemde kalma süreleri arttıkça öğrencilerin İngilizce-1 dersinden almış oldukları ortalama puanları da artmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, fakülte, burs tipi ve öğretim düzeyleriyle akademik performansları arasında bir ilişki bulunmasına rağmen nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgelerle akademik performansları arasında bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler ise ayrı başlıklar halinde araştırma içeriğinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi İngilizce Öğretimi, Akademik Performans, Moodle

ABSTRACT

Factors Affecting Academic Performance in Video-supported Online Learning Environment: Example of English Lesson

In this study, factors affecting academic performance in the English lesson which is given in the online learning environment were examined in the sample of Avrasya University. The purpose of the current study is to analyze the relationship between students' learning activities and demographic characteristics to the academic performances in English lessons which is given online. In this context, data of 1571 students who are studying at university at the associate degree and undergraduate level were examined. These data were collected within the context of the English-I lesson which is compulsorily taught through the Moodle. Taking into consideration of the purpose and problem status, the research was carried out with the relational screening model. Student's homeworks, the total number of activities on the Learning Management System and spent in online learning environment were examined. As demographic features, the relationship between gender, faculty, scholarship type, geographical region and education level with academic performance was examined. In the analysis of the data, the analysis process was carried out in accordance with the purpose of the research and the problem situations of the data obtained through the LMS. And the descriptive analysis was carried out data for frequency and percentage distributions are given in the findings. According to the results, it has been revealed that studies on students' academic performance can be done by using the data on the LMS. On the other hand, it was determined that the homework sent by the students in the online learning environment, the number of interactions and the total time which were spent in the system were related to their academic performance. Besides, as the number of homeworks which were sent, their activities on the system, and the length of their stay in the system increases, the average scores of the students from the English-I course increases. Although, there was a relationship between students' gender, faculty, scholarship type and education levels and their academic performances, it was revealed that there wasn't any relationship between the geographical regions which were registered to the place and their academic performances. Suggestions for the results of this research are presented in the content of the research under separate titles.

Key Words: Online English Education, Academic Performance, Moodle.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	TÜİK 2019 Bilgi Toplumu İstatistikleri.....	4
2.	TÜİK 2019 Cep Telefonu ve İnternet Abone Sayısı İstatistikleri.....	5
3.	Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	15
4.	Dil Öğretimine Etki Eden Faktörlerle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	19
5.	Öğrencilerin ÖYS Üzerinden Göndermiş Olduğu Ödev Sayısına Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz	35
6.	Öğrencilerin Sistem Üzerinden Gönderdikleri Ödev Sayısına Göre Yapılan Gruplandırmada Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	36
7.	Ödev Sayılarına Göre Gruplandırılan Öğrencilerin İngilizce Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları	36
8.	Öğrencilerin Ödev Sayısına Göre Yapılan Gruplandırmadaki Verilerin Homojenlik Testi.....	37
9.	Öğrencilerin Ödev Sayılarına Göre Yapılan Gruplandırmanın Scheffe Testi Sonuçları	37
10.	Öğrencilerin Sistem Üzerindeki Etkinlik Sayısına Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz.....	39
11.	Öğrencilerin Etkinlik Sayısına Göre Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	39
12.	Etkinlik Sayısına Göre Gruplandırılan Öğrencilerin İngilizce Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları	40
13.	Öğrencilerin Etkinlik Sayısına Göre Homojenlik Testi.....	40
14.	Öğrencilerin Etkinlik Sayılarına Göre Yapılan Gruplandırmanın Games-Howell Testi Sonuçları	41
15.	Öğrencilerin Sistemde Kalma Sürelerine Göre Açıklayıcı Analiz	42
16.	Öğrencilerin Sistemde Geçirdikleri Sürelere Göre Yapılan Gruplandırmada Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	43
17.	Öğrencilerin Sistemde Kalma Sürelerine Göre Gruplandırılan Öğrencilerin ANOVA Sonuçları	44

18.	Öğrencilerin Sistemde Kalma Sürelerine Göre Yapılan Gruplandırmadaki Verilerin Homojenlik Testi.....	44
19.	Öğrencilerin Sistemde Kalma Sürelerine Göre Yapılan Gruplandırmanın Scheffe Testi Sonuçları.....	45
20.	Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz.....	48
21.	Cinsiyete Göre Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	48
22.	Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları	49
23.	Öğrencilerin Kayıtlı Olduğu Fakülteye Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz.....	49
24.	Fakültelerine Göre Yapılan Gruplandırmada Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	50
25.	Fakültelerine Göre Gruplandırılan Öğrencilerin ANOVA Sonuçları.....	51
26.	Fakültelele Göre Yapılan Gruplandırmadaki Verilerin Homojenlik Testi.....	51
27.	Fakültelerine Göre Yapılan Gruplandırmanın Games-Howell Testi Sonuçları	51
28.	Öğrencilerin Burs Tipine Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz.....	54
29.	Öğrencilerin Burs Tiplerine Göre Yapılan Gruplandırmada Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	55
30.	Öğrencilerin Burs Tiplerine Göre Gruplandırılan Öğrencilerin ANOVA Sonuçları	55
31.	Öğrencilerin Burs Tiplerine Göre Yapılan Gruplandırmadaki Verilerin Homojenlik Testi.....	56
32.	Öğrencilerin Burs Tiplerine Göre Games-Howell Testi Sonuçları	56
33.	Öğrencilerin Nüfusa Kayıtlı Oldukları Coğrafi Bölgelere Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz.....	57
34.	Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Coğrafi Bölgelere Göre Yapılan Gruplandırmada Verilerin Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri	58
35.	Öğrencilerin Kayıtlı Olduğu Coğrafi Bölgelere Göre Gruplandırılan Öğrencilerin ANOVA Sonuçları	58
36.	Öğrencilerin Öğretim Düzeylerine Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz	59
37.	Öğretim Düzeyine Göre Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	59

38. Öğretim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları..... 60



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırmanın kavramsal çerçevesi	23
2.	Öğrenci grubunun öğretim düzeyi değişkenine göre dağılımı	26
3.	Öğrenci grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımı	27
4.	Öğrenci grubunun akademik birim değişkenine göre dağılımı	27
5.	Öğrenci grubunun burs tipi değişkenine göre dağılımı.....	28
6.	Öğrenci grubunun nüfusa kayıtlı olduğu coğrafi bölge değişkenine göre dağılımı	29
7.	Moodle kullanıcı giriş ekranı.....	30
8.	İngilizce-1 ders ekranı	30
9.	Dersin video materyali ekran görüntüsü	31
10.	Çalışma soruları materyali ekran görüntüsü	32

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
MMF	: Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi
FEF	: Fen-Edebiyat Fakültesi
SBF	: Sağlık Bilimleri Fakültesi
İİBF	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
UYBO	: Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
MYO	: Meslek Yüksekokulu
SHMYO	: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
N	: Örneklem Sayısı
Sd	: Serbestlik Derecesi
ADSL	: Asymmetric Digital Subscriber Line (Asimetrik Sayısal Abone Hattı)
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
UZEM	: Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

1. GİRİŞ

Son yıllarda internet teknolojisinin gelişmesi sayesinde üretilen bilgiler çok kısa sürede birçok insana ulaşabiliyor. Bu gelişme doğrultusunda eğitim-öğretim hizmetlerinde bu teknolojinin kullanılmasıyla birlikte ortaya çıkan çevrimiçi öğrenme ortamları, son yıllarda bireylerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarının karşılanmasında daha fazla kullanılabilir hale gelmiştir. Clark ve Mayer'e (2008) göre, çevrimiçi öğrenme, bu teknolojiye yararlanılarak internet veya intranet üzerinden hedefler doğrultusunda hazırlanan içeriğin sunumu ile gerçekleşir. Çevrimiçi öğrenme, ders materyallerinin sunulmasında, yönetilmesinde, desteklenmesinde ve değerlendirilmesinde önemli rol oynayan bir öğrenme faaliyetidir (Jockems, Van Merriënboer ve Koper, 2004). Angara, J. E. Jr al. (2010) çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre bir öğrenme imkânı sağlayarak istenilen başarı düzeyine ulaşmayı hedeflerken birçok engeli de ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Bu teknoloji ile birlikte zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülebilmektedir. Pek çok derste çevrimiçi öğrenme ortamları kullanıldığı gibi İngilizce derslerinde de bu ortamlar kullanılabilir.

İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte artan toplumlararası ilişkilerin, yabancı dil öğrenmeye olan ihtiyacı artırdığı düşünülmektedir. Yabancı dil derslerine ağırlık veren okulların artmasıyla birlikte ilköğretimde okuma yazma öğrenmenin peşine dil öğretiminin yapılıyor olması ülkemizde yabancı dil bilmenin özellikle de İngilizce bilmenin önemini ortaya koymaktadır (Doğan, 2008; Özer ve Korkmaz, 2016). Bireylerin gerek kişisel gelişimleri konusunda gerekse de iş hayatında bir adım önde olabilmek adına en az bir yabancı dil bilmeleri zorunluluk haline gelmiştir (Çelebi, 2006). İngilizcenin, dünyada en çok kullanılan dillerden birisi olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Elliden fazla ülkenin resmi dili olan İngilizce, uluslararası organizasyonların %85'inin de dilidir (Alptekin, 2005). İngilizce'ye en az ana dili İngilizce olan biri kadar hâkim olmanın, dünyanın birçok yerinde iletişim kurabilmemizi ve kendimizi daha iyi ifade etmemizi sağladığı düşünülmektedir.

Etkili iletişimin, 21. yüzyılın en temel istihdam becerilerinden biri olduğu değerlendirilmektedir. Bu beceriye sahip olmanın iş hayatında var olabilmek ve yükselmek için çok önemli olduğu söylenebilir. Yönetici pozisyonunda çalışan kişilerin %83'ü, iletişimde yaşanan aksaklıkların ciddi iş hatalarına sebep olduğu söylenmektedir (URL-1, 2018). İngilizce yazılmış bir cihazın kullanma klavuzu, bir teknik şartnamenin detayları veya bir projenin iş planını anlamak, konuyla ilgisi olan kişilerle iletişim kurabilmek ve iyi sonuçlar elde etmek için İngilizce bilmek gerekmektedir. Bununla birlikte şuanda ilkokuldan başlayarak lise son sınıfa kadar verilen İngilizce eğitimi öğrencilerin üniversite hayatında da

devam etmektedir. Bu bağlamda İngilizce öğreniminin neden gerekli olduğu ile ilgili gerekeçler açıkça ortaya konulmaktadır. Ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarında yer alan tüm bölüm ve programlarda 2547 sayılı Yükseköğretim kanununun 5.maddesinin (ı) bendinde belirtildiği üzere İngilizce dersi zorunludur. Bu doğrultuda tüm üniversitelerde İngilizce dersi geleneksel sınıf ortamında yüz yüze ya da çevrimiçi ortamda yürütülmektedir. Ülkemizde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 44. ve 46. maddelerine göre uzaktan eğitim programları açılmakta ve bu diploma programlarında eğitim, tamamen çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple ülkemizde de İngilizce eğitime önem verilmekte ve bu eğitim ilkökul sıralarında başlamakta ve her fırsatta İngilizce eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Ancak şuanda ülkemizdeki eğitim seviyeleri incelendiğinde yükseköğretime kadar geline süreçte yaklaşık 700 saatlik bir İngilizce eğitimi alınmasına rağmen halen istenilen düzeye ulaşamamaktadır (Güçlü ve Uçar, 2019). İngilizce konusunda istenilen seviyeye ulaşmadan yükseköğretime gelen öğrenciler için durum yükseköğretimde de genel olarak aynı şekilde devam etmektedir (Sevinç, 2006).

Yüz yüze eğitimin yapıldığı geleneksel sınıf ortamında gerçekleştirilen birçok etkinlik, çevrimiçi öğrenme ortamlarında da uygun yazılımlarla gerçekleştirilebilmektedir. Kaya (2002), uzaktan eğitimin geleneksel sınıf ortamında yüz yüze yapılan eğitim ile eşit ve yanında yer alan bir eğitim olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda hangi öğrenme ortamında olursa olsun öğrencilerin performansları değerlendirilmekte ve buna göre başarı durumları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin performanslarına etki eden pek çok faktör olabilir. Bu faktörler bireysel ve kurumsal faktörler olarak 2 başlık altında toplanabilir. Bireysel faktörler, ilgi, tutum, yetenek, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet vb. olabilirken; kurumsal faktörler öğretmenin mesleki yeterliliği, öğrenme ortamındaki davranışı, kurumsal alt yapı, vb. olabilmektedir. Diğer çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin performansını etkileyen faktörlerin öğretim elemanına yönelik tutum, algılanan yarar, etkileşim, kullanım kolaylığı, işbirlikli grup çalışmaları, motivasyon, forumlara katılım, ders esnekliği şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir (Pena-Ayala, 2014).

Bu bilgiler ışığında Avrasya Üniversitesi'nde önlisans ve lisans düzeyindeki tüm programlarda okutulan ve üniversitenin Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından tamamen çevrimiçi ortamda yürütülen İngilizce dersini alan öğrencilerin akademik performanslarına etki eden faktörler incelenmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamında verilen İngilizce dersinde akademik performansa etki eden faktörler Avrasya Üniversitesi örneğinde incelenmiştir.

Araştırmada çevrimiçi ortamda verilen İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme aktiviteleri ve demografik özellikleriyle akademik performansları arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde araştırmanın problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin öğrenme yönetim sistemi üzerindeki öğrenme aktiviteleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu probleme ait alt problemler;

- 1.1. Öğrencinin öğrenme yönetim sistemi üzerinden göndermiş olduğu ödevler ile akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?
- 1.2. Öğrencinin öğrenme yönetim sistemi üzerindeki toplam etkinlik sayısı ile akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?
- 1.3. Öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminde çevrimiçi kalma süreleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin demografik özellikleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu probleme ait alt problemler;

- 2.1. Öğrencilerin cinsiyetleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.2. Öğrencilerin fakülteleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.3. Öğrencilerin burs tipiyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.4. Öğrencilerin nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgeleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.5. Öğrencilerin öğretim düzeyi ve akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde uzaktan eğitim, disiplinlerarası bir alan olmakla birlikte, gelişen teknoloji ve internetin yaygınlaşması sayesinde daha çok çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmektedir (Akgun-Ozbek, 2015). Çevrimiçi öğrenme ortamları çeşitli eğitim kurumları tarafından günümüzde sıklıkla kullanılır hale gelmiştir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının en önemli amacının, geniş bir kitlenin eğitimlerini istedikleri zaman istedikleri yerlerde alabilmelerini sağlamaktır diyebiliriz. Çevrimiçi öğrenme ortamları, esneklik sağlayarak zaman ve mekân ayırt etmeksizin bireylerin istediği eğitimi almasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında konuların istenilen sıklıkta tekrar edilerek daha fazla verim alınmasını sağlamaktadır (Dinçer, 2006). Ayrıca, çevrimiçi

öğrenme ortamları, eğitimci ve öğrencilere yüz yüze eğitim ortamlarında mümkün olmayan pek çok yeni deneyimler sunarlar (Hadjerrouit, 2010).

Çevrimiçi öğrenme ortamları internet teknolojilerinin yaygınlık göstermesiyle birlikte web tabanlı pek çok uygulama ile karşımıza çıkmaktadır. Moodle, Blackboard, WebCT, Angel, Desire2learn, WSLMS, Enocta, Metu-Online, eLrmPoint, udemy, Khan Akademi, Atutor, Cloraline, Sakai gibi platformlar çevrimiçi ortamlara örnek olarak gösterilebilir.

Moodle, dünyada yaklaşık 230 ülkede, 178 Milyon kullanıcı tarafından kullanılmakta olup, 102.000'den fazla sitede (Türkiye'de 640 site) 20 Milyondan fazla kurs ile 120 dilde hizmet veren açık kaynak kodlu web tabanlı bir uygulamadır (URL-2, 2019). Öğrencilerin% 90'ı, çevrimiçi öğrenmenin geleneksel sınıf deneyiminden aynı veya daha iyi olduğunu düşünmektedir (URL-3, 2016). Dünyada ve ülkemizde internet kullanım oranı çok yüksek düzeylere ulaşmıştır. Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere TÜİK'in 2019 yılı Bilgi Toplumu İstatistikleri'ne göre ülkemizde;

- Bilgisayar kullanımı %96,7'ye,
- İnternet erişimi %94,9'a,
- İnternet kullanımı %75,3'e
- Hanelerde internet erişimi %88,3'e ve
- İnternet abone sayısı yaklaşık 75 Milyon'a ulaşmıştır.

Tablo 1. TÜİK 2019 Bilgi Toplumu İstatistikleri

	2015	2016	2017	2018	2019
Bilgisayar Kullanımı	95,2	95,9	97,2	97,0	96,7
İnternet Erişimi	92,5	93,7	95,9	95,3	94,9
İnternet Kullanımı	55,9	61,2	66,8	72,9	75,3
Hanelerde İnternet Erişimi	69,5	76,3	80,7	83,8	88,3

Tabloya göre 16-74 yaş grubundaki erkeklerde internet kullanımı %81,8 seviyesine kadar çıkmıştır. Aynı yaş grubundaki kadınlarda ise bu oran %68,9 olarak tespit edilmiştir. Yine aynı tabloya göre hanelerin %88,3'ünde internet erişimi bulunmaktadır. Bu bağlantıların %49,1'ini sabit bağlantılar, %86,9'u mobil bağlantılar oluşturmaktadır.

Tablo 1 ve Tablo 2'ye göre özellikle internet kullanımının, hanelerde internet erişiminin ve internet abone sayısının son 5 yılda ciddi bir oranda artış gösterdiği dikkati çekmektedir.

Tablo 2. TÜİK 2019 Cep Telefonu ve İnternet Abone Sayısı İstatistikleri

	Cep Telefonu Abone Sayısı	İnternet Abone Sayısı
2015	73 639 261	48 617 291
2016	75 061 699	62 280 191
2017	77 800 170	68 869 578
2018	80 117 999	74 500 089
2019	80 926 481	74 710 286

Bu verilerden anlaşılacağı üzere Türkiye de yüksek düzeyde bir internet kullanım oranı vardır. Çevrimiçi öğrenme ortamları yükseköğretim kurumlarının eğitim planlamalarında, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir fırsat olarak karşımıza çıkmakta ve dil öğretiminde de yaygın olarak kullanılmaktadır (Bülbül, Tuğtekin, İlic, Kuzu, ve Odabaşı, 2016; Halttunen ve Jarvelin, 2005; Miyazoe ve Anderson, 2010).

Dünyada ve ülkemizde öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bloom (2016)'a göre, öğrenmeyi etkileyen üç önemli faktör;

- Öğrencinin önceki öğrenmeleri
- Öğrencilerin ihtiyacına yönelik, anlamlı ve yeterli öğretim
- Öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için çaba harcaması ve ilgili, istekli olması şeklinde belirtilmektedir.

Benzer şekilde McDonough, Shaw ve Masuhara 2012 yılında yaptıkları çalışmada dil öğrenimini etkileyen faktörleri;

- Dil öğrenimiyle ilgili genel hedefler ve ülkede yabancı dilin yeri
- İngilizcenin önemi, öğretmenin rolü
- Materyallerin yeterliliği, ders kitabı seçimi ve kullanılan öğretim yöntemleri
- Öğrenci sayısı ve İngilizce öğretimine ayrılan zaman
- Öğrencilerin yeterlik seviyeleri, yaş, ilgi, güdülenme düzeyi, tutumları, amaç ve ihtiyaçları
- Öğrencilerin öğrenme stratejileri ve seçilen ölçme değerlendirme yöntemleri

şeklinde ifade etmişlerdir.

Yapılan diğer çalışmalardan elde edilen veriler ışığında ülkemizde yabancı dil öğretiminin yapıldığı ortamların uygun olmaması, kalabalık sınıflarda öğretimin yapılıyor olması, öğrencilerin ilgisizliği, İngilizce öğretimi için gerekli materyal eksikliği, İngilizce öğretimi için ayrılan haftalık ders sayısının yetersizliği ve yapılan sınavlarda sadece dilbilgisi

ağırlıklı soruların sorulmasının ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin en temel sorunları olduğu söylenmektedir (Akdoğan, 2010).

Dil öğretimiyle ilgili yukarıda bahsedilen genel sorunların bir kısmının farklı öğretim yöntemleri ve sürekli gelişmekte olan teknolojik araçlarla çözülebileceği düşünülmektedir. Anderson'a (2008) göre, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamları, öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirme, öğrenme etkinliklerini planlama ve öğrenmeyi değerlendirme gibi birçok ortak özelliği paylaşmasına rağmen, çevrimiçi ortam öğretme ve öğrenme için benzersiz koşullar oluşturur. Çevrimiçi öğrenme ortamları;

- Zaman ve mekândan bağımsız olarak etkileşimi desteklemek
- Çeşitli formatlarda içerik sunmak
- Neredeyse her yerde ders materyallerine erişim sağlamak
- Farklı biçimlerde eşzamanlı veya eşzamansız etkileşime izin vererek *iletışim açısından zengin* bir öğrenme ortamı sunmak gibi faydalar sağlar.

Bu çalışma özelinde örnekimizi oluşturan Avrasya Üniversitesi'nde de 2015 yılından bu yana zorunlu ortak derslerin yürütülmesi ve diğer bölüm derslerinde de yardımcı olması açısından Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi kullanılmaktadır. Sisteme kayıtlı öğrenci sayısı yaklaşık 9000'dir. Çevrimiçi ortamda yürütülen İngilizce dersine her yıl ortalama 1500-2000 arası öğrenci kayıtlı olup bu öğrenciler dersi tamamen bu sistem üzerinden takip etmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerden, başarı değerlendirmelerinde kullanılmak üzere, yine sistem üzerinden ders dönemi boyunca 4 adet ödev göndermeleri istenmektedir. Sistemde kalma süresi, gönderilen ödev sayısı, gerçekleştirilen etkinlik sayısı vb. gibi öğrencilerin öğrenme yönetim sisteminde gerçekleştirmiş oldukları eylemlere ait bilgiler sistem tarafından her öğrenci için kaydedilmektedir. Tamamen çevrimiçi ortamda yürütülen derslerden elde edilen verilerle ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olduğu söylenmektedir (Hu, Lo ve Shih, 2014). Ayrıca üniversite için bu denli önemli bir yere sahip olan öğrenme yönetim sistemi içerisinde performans değerlendirilmesine yönelik yürütülecek olan bu çalışma literatüre ve ilgili konuda çalışan akademisyenlere, eğitim programcılarına ve yükseköğretim kurumlarına önemli bir referans olacaktır.

Son çeyrek yüzyılda hızlı bir gelişme kaydeden çevrimiçi uzaktan öğrenme için daha iyi uygulamalar geliştirilmesi bakımından konuyla ilgili araştırmalar yapılması zorunlu hale gelmiştir (Akgun-Ozbek, 2015). Bu çalışmanın eğitim bilimlerine ve bundan sonra yapılacak olan çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla ilgili çalışmalara, özellikle de ülkemizde son yıllarda ciddi çalışmaların yürütüldüğü yükseköğretimde kalite odaklı çalışmalara katkıda bulunması beklenmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, Avrasya Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 14 hafta boyunca yürütülen İngilizce-1 dersini alan toplam 1571 önlisans ve lisans öğrencisine ait veriler kullanılarak yapılmıştır.
2. Ders tamamen çevrimiçi ortamda uzaktan eğitim şeklinde yürütüldüğü için öğrencilerle yüz yüze etkileşim kurulmamıştır.
3. Sadece ÖYS üzerinden elde edilen veriler kullanılmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Tüm öğrencilerin öğrenme yönetim sistemini kullanabilmeleri için gerekli olan temel bilgisayar kullanma becerilerine sahip olduğu varsayılmıştır.
2. Ortalama puanı 40 ve üzeri olan öğrenciler başarılı, 40'ın altında olan öğrenciler başarısız olarak değerlendirilmiştir.

1. 5. Tanımlar

Çevrimiçi Öğrenme: Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen ve öğrencilerin çeşitli iletişim ve internet teknolojilerini kullandığı bir öğrenme biçimidir.

Yüz Yüze Eğitim: Öğrenci ve öğretmenlerin bir dersin teorik ya da uygulama saatlerinin tamamını fiziksel olarak aynı ortamda bulunarak gerçekleştirdiği eğitim şeklidir (URL-4, 2019).

Öğrenme Yönetim Sistemi: Eğitim-öğretim faaliyetlerinin aynı (eşzamanlı) ya da farklı (eşzamansız) zamanlarda gerçekleştirilebildiği, eğitim-öğretim ile ilgili birçok faaliyetin yapılabilmesine imkân sağlayan ve kullanıcılarla ilgili raporlamaların yapılabildiği yazılımdır.

Öğrenme Aktiviteleri: Öğrenme Yönetim Sisteminde gerçekleştirilen eylemler sonucunda oluşan sistemde kalma süresi, ödev, proje, sunum, forumlarda yapılan yazışmalar, soru-cevap gönderimi vb. diğer etkinliklere ait sistemsel kayıtlardır.

Web Tabanlı Uygulama: Farklı ve dağınık konumlarda kullanılabilen, internet bağlantısı olan tüm cihazlardan erişilebilen, kurulum gerektirmeyen, güncellemeleri otomatik yapılabilen, çeşitli raporlamaların kolaylıkla yapılabildiği ve işlemlerimizi her yerden yapabilmemize olanak sağlayan yazılımlardır.

Moodle: Eğitimcilere, yöneticilere ve öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmak için sağlam, güvenli ve bütünleşmiş sistem sağlamak üzere tasarlanmış bir öğrenme platformudur.

Burs Tipi: Öğrencilerin ÖSYM yerleştirmeleri sırasında tercih kılavuzunda yer alan programların burs oranlarını ifade etmektedir.

Coğrafi Bölge: Öğrencilerin nüfusa kayıtlı oldukları il ya da ilçelerin bulunduğu coğrafi bölgelerdir.

Öğretim Düzeyi: Öğrencilerin kayıtlı oldukları önlisans ya da lisans düzeyidir.



2. LİTERATÜR TARAMASI

Literatür taraması başlığı altında araştırmanın kuramsal çerçevesi ve literatür taramasının sonucu temalarına değinilecektir. İlgili başlıklara bağlı olarak alt temalarda ifade edilecektir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın kuramsal çerçevesi aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir.

2. 1. 1. Çevrimiçi Öğrenme

Uzaktan eğitim süreçlerinin planlanması ve yürütülmesinde çevrimiçi öğrenme kavramının son yıllarda daha çok kullanılır olduğu düşünülmektedir. Gelişen teknoloji sayesinde uzaktan eğitim daha çok çevrimiçi ortamlarda gerçekleşmektedir (Akgun-Ozbek, 2015). Bu bağlamda öncelikle çevrimiçi öğrenmenin tanımı, özellikleri ve eğitim-öğretim süreçlerinde ortaya çıkan olumlu ve olumsuz durumlar ele alınmıştır.

2. 1. 2. Çevrimiçi Öğrenmenin Tanımı

Çevrimiçi öğrenme, çeşitli teknolojilerin kullanılması ve planlanan süreçlerin birbirinden farklılık göstermesi nedeniyle pek çok tanımlamayla karşımıza çıkmaktadır. En genel tanımıyla çevrimiçi öğrenme, internet üzerinden eşzamanlı veya eşzamansız olarak eğitim-öğretim süreçlerinin planlandığı ve uygulandığı öğrenme biçimidir (Morrison, 2003). Çevrimiçi öğrenmenin genel tanımına bakıldığında, öğrenci ve eğitimcilerin internet ya da intranet üzerinden görsel ya da işitsel etkileşimleri ortaya koyabildikleri, iş birlikli çalışma, tartışma, ders materyalleri, sınavlar, değerlendirmeler vb. diğer tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebildikleri web tabanlı bir uygulama olduğu değerlendirilebilir. Çevrimiçi öğrenme, "İnternet üzerinden gerçekleştirilen, öğretim elemanı ve öğrencilerin coğrafi olarak ayrılmış olduğu, yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunmak için web tabanlı bir eğitim yönetim yazılımının kullanıldığı, öğretim elemanının yönettiği eğitimlerdir. Eş zamanlı (çevrimiçi video gibi katılımcıların gerçek zamanlı olarak etkileşimde bulunabildikleri iletişim) veya eşzamansız (e-posta, çevrimiçi tartışma forumları gibi zamanla ayrılmış iletişim) olarak gerçekleşebilir. Birden fazla ortamdan (okuldan veya okul dışından) erişilebilir." şeklinde tanımlanmıştır (Watson vd'den akt., Bağrıaçık, 2015, s.8).

Yüz yüze eğitimin gerçekleşmesi için fiziksel mekân zorunluluğu olmasına rağmen çevrimiçi öğrenmenin gerçekleşmesi için böyle bir zorunluluk yoktur. Tüm eğitim-öğretim süreçleri oluşturulan sanal ortamlarda planlanmakta ve uygulanmaktadır. Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler bu ortamların daha etkili ve verimli kullanılabilmesine olanak sağlayacak yenilikleri barındırmaktadır. Bu sayede geliştirilen web tabanlı çevrimiçi ortamlara eklenecek yeniliklerin bütünleşmesinin daha kolay gerçekleşebileceği ve daha yüksek verim elde edilebileceği düşünülmektedir.

2. 1. 3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Özellikleri

Çevrimiçi öğrenme ortamları farklı eğitim süreçlerine farklı özelliklerle katkı sağlayabilir. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenme faaliyetlerinin nitelikli olmasına dikkat edilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrenme süreçlerine etki edecek pek çok etken tek bir çatı altında değerlendirilerek öğrenme süreçleri planlanmalıdır (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme süreçlerine dâhil olacağı, farklı durumlar karşısında karar verebileceği ve tercihleri sonucunda farklı etkinlikler gerçekleştirebileceği ortamlar olarak düşünülmektedir. Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011, s. 27) yaptıkları çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

- Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilere yönelik hazırlanan ders materyalleri onların aktif olarak etkileşime girebilecekleri şekilde hazırlanmalıdır.
- Hazırlanan sayfalarda dersin geneline ilişkin bilgiler yer almalı, öğrenmenin sonunda kazanılacak yeterlikler sıralanmalı, dersin başlangıcından bitimine değin tüm etkinlik ve sorumlulukların sıralandığı bir takvime yer verilmelidir.
- İçerikle ilgili diğer kaynaklara bağlantılar sağlanmalı, ilgili diğer adreslere yer verilmeli, benzer ve değişik yaklaşımlara, görüş açılara ulaşılabilecek ek bilgiler sağlanabilmelidir.

Özellikle yükseköğretim kurumlarının internet ve iletişim teknolojilerine önem vermeleri ve çevrimiçi eğitim alt yapısı için kaynak harcamalarına sebep olan durumlar incelendiğinde aşağıda belirtilen gerekçeler ortaya çıkmaktadır (Howell ve Williams, 2003):

- Yükseköğretime olan talebin artması ve öğrenci profillerinin değişmesi
- Öğretimin öğrenci merkezli olması ve öğrencilerin kendilerine uygun eğitim arayışı içinde olmaları
- Öğrencinin eğitim-öğretim sürecini kendisinin planlayıp yönetebilmesi
- Yeterliliklerin daha önemli hale gelmesi
- Teknolojik gelişmeler ve internet kullanımındaki artış

- Hayat boyu öğrenmenin gerekliliği
- Derslerin daha çok çevrimiçi ortamlara taşınması
- Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitim arasındaki farkın azalmış olması

Bu durumlar birlikte değerlendirilerek oluşturulacak çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha etkili olacağı değerlendirilmektedir. Ancak öğrencilerin akademik başarıları dikkate alındığında tek başına çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkili olabilmesinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çelen ve diğerleri (2011)'ne göre öğrencilerin temel bilgisayar kullanma becerisi, bilgisayar özyeterlik algıları ve öğrenmeleri konusunda sorumluluk almaları çevrimiçi öğrenme ortamlarının amacına ulaşmasında etkili olan diğer faktörlerdir.

2.1.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğrenme Sürecinde Sağlamış Olduğu Avantajlar ve Dezavantajlar

Günümüzde tüm dünyada büyük bir hızla gelişmekte olan çevrimiçi öğrenme ortamları geleneksel öğretime birçok katkısı olsa da bazı dezavantajlarının bilinmesi öğretim süreçlerinin daha etkili planlaması açısından önemlidir. Bu bölümde alanyazında bulunan çalışmalardan örnekler verilerek çevrimiçi öğrenme ortamlarının geleneksel öğretime göre avantajları ve dezavantajları hakkında bilgiler verilecektir.

Akçapınar (2014), çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşim verilerini inceleyerek öğrencilerin akademik performanslarını veri madenciliği yaklaşımı ile modellemeye çalışmış ve 76 katılımcı öğrencinin davranışlarını 27 değişkenle incelemiştir. Veri madenciliği ve çeşitli algoritma yöntemlerini kullanarak öğrencilerin akademik performanslarını 14. haftada %86, 3.hafta ve sonraki haftalar arasında da %71 ile %84 arasında doğru tahmin eden modellemeyi gerçekleştirmiştir.

Gökçearslan (2013), doktora tez çalışmasında katılımcı olarak 32 öğrenciyi denetim odağı yönelimlerine göre gruplara ayırmış ve grup özelliklerine göre 6 hafta süren deneysel işlemlere tabi tutmuştur. Araştırma verileri, Mann Whitney U-testi, t-testi ve Shapiro-Wilk testi ve pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Araştırmada öğrenme ortamının çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi, akademik başarı ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan (2019), yüksek lisans tez çalışmasında, çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenciler ve öğretim elemanları açısından kullanılabilirliğini analiz etmiştir. Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere her iki yöntemi de uygulamaya çalışmıştır. Bu araştırma, Ahmet Yesevi Üniversitesi'nde katılan 483 öğrenci ve 46 öğretim üyesinin katılımıyla yürütülmüştür. Veriler *Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeği*, *Çevrimiçi Derslere Yönelik Memnuniyet Ölçeği*, *Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Bilgi Kayıtları ve Görüş ve Öneri Formu* aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin memnuniyet ve kullanılabilirlik düzeyinin orta, öğretim

elemanlarının kullanılabilirlik ve memnuniyet düzeyinin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretim elemanları ve öğrenciler açısından kullanılabilirlik ve memnuniyet arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılabilirlik ve memnuniyet alt boyutları ile "Öğrenim Süreleri", "Program Türü", "Canlı Derslere Katılım Süreleri" ve "Ders İçeriği Çalışma Süreleri" faktörleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. "Yaş" faktörüne göre ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Donmuş-Kaya (2018) doktora tez çalışmasında, çevrimiçi öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelemiştir. Araştırmaya 30'u deney grubu 31'i kontrol grubu olmak üzere 61 öğrenci katılmıştır. Ayrıca nitel analiz yapmak için araştırmaya 25 öğrenci daha katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli'ne Dayalı Çevrimiçi Öğrenme Ortamının, öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmede kalıcılık ve öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde deney grubu lehine istatistiksel fark olduğu, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik tutumlarında ise istatistiksel olarak anlamlı olmasa da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmüştür. Deneysel araştırma sonuçlarına göre Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli'ne dayalı çevrimiçi öğrenme ortamlarında derslerin yürütüldüğü öğrenciler daha başarılı, öğrenmeleri daha kalıcı ve derse yönelik tutumları daha olumlu yönde gelişmiştir.

Usta (2007), doktora tez çalışmasında, harmanlanmış uzaktan eğitim ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada öğrencilerin akademik başarıları ve uzaktan eğitimde öğrenme doyumlarına etkisini ele almıştır. Araştırmaya katılan 73 öğrencinin uzaktan eğitimde öğrenme doyum analizinde Uzaktan Eğitim Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçları öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili bu tecrübeden genel olarak memnun olduklarını göstermiştir. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin birlikte yapıldığı harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin destek, etkileşim ve içerik bakımından daha çok doyum elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiş olmakla birlikte öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu da belirlenmiştir.

Önceki bölümlerde bahsedilen TÜİK'in vermiş olduğu internet kullanım oranları, mobil abone sayısı gibi istatistikler de dikkate alındığında teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinde de kullanılması gerektiği söylenebilir. Çakıroğlu ve Baki'nin (2006) yapmış oldukları çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılması sayesinde okulların boş binalar olmaktan kurtarılabilceği ifade edilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında çevrimiçi öğrenme ortamlarının avantajları şu şekilde özetlemek mümkündür: Çevrimiçi öğrenme ortamları, birçok kişinin eğitim öğretim hizmetlerinde faydalanabilmesini sağlayarak hayat boyu öğrenmeyi destekler. Zaman ve mekân bağımsızlığı sayesinde çalışıyor olmak gibi engelleri ortadan kaldırır ve öğrencilere

kendi öğrenme hızında ilerleme imkânı sağlar. Ders materyallerinin tekrar kullanılabilirliği yönüyle ekonomiktir. Bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. birçok araç ile erişim imkânı vardır. Ulaşım, beslenme ve barınma gibi harcamaları ortadan kaldırır. Eğitimcilerle rahat bir ortamda iletişim kurarak etkileşimli ve dinamik bir eğitim-öğretim süreci sağlar.

Ülkemizde bulunan yükseköğretim kurumlarında eğitim gören öğrenci sayısı YÖK istatistik verilerine göre yaklaşık 8 milyondur. Bu durumun özellikle yükseköğretim kurumlarının ve diğer eğitim kurumlarının son yıllarda gelişen teknolojiye daha fazla yararlanma isteklerini artırarak eğitim-öğretim süreçlerinde çevrimiçi öğrenme biçimini daha çok kullanmalarına sebep olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamlarının faydalarından bahsedilmesine rağmen eğitim planlayıcıları ve öğretim tasarımcılarının eğitim-öğretim süreçlerinin planlanmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarının sağlamış olduğu avantajların yanında dezavantajlarını da dikkate almaları gerektiği düşünülmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin fiziksel etkileşim imkânlarının olmaması ve sınıf ortamını deneyimleme fırsatından yoksun kalmaları uzaktan eğitim için yapılan eleştirilerden biridir (Polat, 2016).

Horzum, Demir-Kaynak ve Canan-Güngören (2017), çalışmalarında daha çok teknolojik açıdan inceledikleri konuyla ilgili farklı yazarlardan bir araya getirdikleri çevrimiçi öğrenme ile ilgili olası sorunları aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

- Teknik sorunlar oluşabilir.
- Kullanılacak araçlarla ilgili ön bilgi sahibi olunmalıdır.
- Öğrenciler yeterli destek sağlanmadığında hazırbulunuşluk eksikliği yaşayabilir.
- Süreç ilerledikçe ortaya çıkan yalnızlaşma hissi ve sosyalleşme sorunları
- Sanal dünyada ortaya çıkabilecek güvenlik sorunları
- Bireylerin yüz yüze ortamlarda kazanabileceği model almaya yönelik eksiklikler
- Gerçek hayattaki çeşitli aktivitelerden uzak kalma ve gerçek hayatı tam olarak kavrayamama
- Teknolojik gelişmelere uyum gösterme mecburiyetiyle birlikte ortaya çıkan potansiyel tüketici olabilme durumu
- Kullanılabilirlik açısından uygun olmayan tasarımların ortaya çıkardığı olumsuzluklar şeklinde sıralanabilir.

Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarının sağlamış olduğu avantajları en iyi şekilde kullanabilmek ve dezavantajlarının etkisini en aza indirebilmek için tasarlanan öğrenme ortamlarının tutarlı ve geçerli kuramsal altyapıya sahip olması çok önemlidir (Donmuş-Kaya, 2018).

2. 1. 5. Eşzamanlı ve Eşzamansız Çevrimiçi Öğrenme Ortamı

Çevrimiçi öğrenme ortamları eğitim-öğretim süreçlerinde eşzamanlı ya da eş zamansız öğrenme ortamı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamlarının sağladığı etkileşim imkânlarıyla birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim kurabilmekte ve öğrenme süreçleriyle ilgili temel gereksinimleri karşılayabilmektedirler (Vonderwell, Liang ve Alderman, 2007). Mesaj, forum, video konferans vb. gibi araçlar sayesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında eşzamanlı veya eşzamansız iletişim gerçekleştirilebilmektedir.

Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında, kavramın isminden de anlaşılacağı üzere, yukarıda bahsedilen araçlar sayesinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimi aynı anda kurulabilmektedir. Eşzamansız çevrimiçi ortamlarda ise öğrenciler farklı zamanlarda öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla iletişim kurabilmektedir. Öğrenciler eşzamanlı olmayan çevrimiçi öğrenme ortamlarında özellikle zaman açısından esnek davranabilecekleri bir konumdadır. Bu durum öğrencilere tartışma platformlarında eleştirel düşünebilmeleri için zaman kazandırmaktadır (Bober ve Dennen, 2001; Stein vd. 2007'den akt., Kılıç, Horzum ve Çakıroğlu, 2016, s.2).

Özdemir ve Yalın (2007) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen iş birlikli problem temelli öğrenme yönteminde eleştirel düşünme becerilerini daha iyi kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Arslan (2018) çalışmasında, uzaktan eğitim programlarında yürütülen çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamı, yapısı gereği güç asimetrisini azaltabileceğinden, bu öğrenme ortamında düşüncelerini daha rahat ifade eden katılımcıların olmasının bu görüşü destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Araştırma çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerek öğrenci gerekse de öğretmenin kültürel arka planı ile uyumlu bir biçimde sürdürülebilmesinde dikkate alınabilecek bir grup değişkeni açığa çıkarmıştır.

Kılıç ve Çakıroğlu (2016), "Sorgulama Topluluğu Modeli" temel alınarak öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara yönelik bilişsel ve sosyal buradalıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma, 40 öğrencinin katılımıyla yapılmış olup çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel ve sosyal buradalıklarının ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, eşzamanlı ortamda öğrencilerin sosyal buradalıklarının bilişsel buradalıklara göre daha belirgin olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Beylik (2016), araştırmasında eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamında eğitim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi ve algılanan öğrenme çıktıları ile bu bileşenler arasındaki

ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda transaksyonel uzaklığın; öğrenen özerkliği ile bir ilişkisinin olmadığı, diyalog ile negatif bir ilişkisinin olduğu, ders uygulamasıyla pozitif bir ilişkisinin olduğu, ders tasarımıyla ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme ortamları eşzamanlı (senkron) veya eşzamansız (asenkron) olarak ikiye ayrılmaktadır. Eşzamanlı çevrimiçi ortamlarda öğrenciler öğretmenleri ve diğer arkadaşlarıyla aynı zamanda iletişim kurabiliyorken, eşzamansız çevrimiçi ortamlarda farklı zamanlarda iletişim kurabilmektedirler. Çevrimiçi öğrenme ortamları tasarlanırken verim alınabilmesi için artıların ve eksilerin birlikte düşünülerek olumsuz etkilerin en aza indirilecek şekilde tasarımların yapılması gerekir. Alanyazındaki çevrimiçi öğrenme ortamıyla ilgili çalışmalar Tablo 3'te özetlenmiştir:

Tablo 3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Yazar	Değişkenler	Sonuç
Özdemir ve Yalın, 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel öğrenme • İş birlikli problem temelli • Eleştirel düşünme becerileri 	Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma puanları arasında işbirlikli grup (deney grubu) lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir
Usta, 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik başarı • Öğrenme doyumu • Memnuniyet • Öğrenmenin kalıcılığı 	Öğrencilerin öğrenme ortamlarından genel olarak memnun olduğu, öğrenmelerin daha kalıcı olduğu ve daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Gökçearslan, 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme topluluğu hissi • Akademik başarı • Probleme dayalı öğrenme 	Öğrenme ortamının çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi, akademik başarı ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
Akçapınar, 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Etkileşim verileri • Akademik başarı 	Veri madenciliği ve çeşitli algoritma yöntemlerini kullanarak öğrencilerin akademik performanslarını 14. haftada %86, 3.hafta ve sonraki haftalar arasında da %71 ile %84 arasında doğru tahmin eden modellemeyi gerçekleştirmiştir.

Kılıç ve Çakıroğlu, 2016	<ul style="list-style-type: none"> Bilişsel ve sosyal buradalıkların gelişimi 	Araştırma sonucunda, eşzamanlı ortamda öğrencilerin sosyal buradalıklarının bilişsel buradalıklara göre daha belirgin olarak ortaya çıktığı görülmüştür.
Beylik, 2016	<ul style="list-style-type: none"> Transaksiyonel uzaklık Diyalog ve Yapı Öğrenen özerkliği Memnuniyet düzeyi Algılanan öğrenme çıktıları 	Araştırma sonucunda diyalog ve transaksiyonel uzaklık değişkenleri arasında negatif, yapı bileşeninin alt faktörlerinden birisi olan ders uygulaması ile transaksiyonel uzaklık arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.
Donmuş-Kaya, 2018	<ul style="list-style-type: none"> Akademik başarı Tutum Öğrenilenlerin kalıcılığı 	Çevrimiçi Öğrenme Ortamının, öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmede kalıcılık ve öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde deney grubu lehine istatistiksel fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Arslan, 2018	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci-öğretmen etkileşimi 	Araştırma, Öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerek öğrenci gerekse de öğretmenin kültürel arka planı ile uyumlu bir biçimde sürdürülebilmesinde dikkate alınabilecek bir grup değişkeni açığa çıkarmıştır.
Çalışkan, 2019	<ul style="list-style-type: none"> Memnuniyet düzeyi Kullanılabilirlik Öğrenim Süreleri Program Türü Canlı Derslere Katılım Süreleri Ders İçeriği Çalışma Süreleri Yaş 	Araştırma sonucunda, öğrencilerin memnuniyet düzeyinin orta, öğretmenlerin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kullanılabilirlik ve memnuniyet arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir.

2. 1. 6. Çevrimiçi Öğrenme ve Dil Öğretimi

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında dil öğretimi yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Dil öğretiminde yaşanan problemlerin çözümü ve öğrenme aktivitelerinin zenginleştirilmesi, dil öğrenme ortamlarının desteklenmesi için çevrimiçi öğrenme ortamları, özellikle internet teknolojilerinin gelişmesiyle, yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır.

Özcan (2009), çalışmasında, çevrimiçi yabancı dil öğrenenlerinin uyumlarını özyeterlik algısı, tutum ve kendilerine sunulan çevrimiçi ortamların kullanım sıklıkları yoluyla belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyle ilgili tutumlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak bu ortamları kullanma sıklıklarıyla tutumlarının değiştiği, dirençlerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla ilgili özyeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış olup alt boyutlarda da eşzamansız etkileşimin en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutum ve özyeterlik algıları arasında ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin interneti kullanma sıklıkları gibi demografik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeyi benimsemeleri arasında bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. İş durumu, cinsiyet, teknolojiye erişim ortamı ve deneyimin öğrencilerin çevrimiçi teknolojiye ilişkin tutumlarıyla ve özyeterlik algılarıyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Taşkıran, Koral, ve Bozkurt (2015) artırılmış gerçeklik teknolojisinin İngilizce öğretiminde kullanımıyla ilgili yapmış oldukları çalışmada, bu teknolojinin İngilizce öğretiminde kullanılabilecek etkili bir ders materyali olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda artırılmış gerçeklik teknolojisinin kavramları somutlaştırma ve kalıcı öğrenme konusunda öğrenmeyi desteklediği ortaya çıkmıştır.

Zeyeralp'ın (2009), ülkemizde bulunan devlet üniversitelerinin İngiliz dili ve edebiyatı bölümlerindeki öğretim elemanlarının Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi konusundaki tutumlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretim elemanlarının olumlu tutum sahibi olmalarına rağmen Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi konusunda bazı engellerin olduğunu tespit etmiştir.

Kılıçkaya (2012), İngilizce öğretmenlerinin almış oldukları bilgisayar destekli dil eğitiminin sınıf içi uygulamaları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ve hangi faktörlerin bu uygulamayı etkilediğini incelemiştir. Öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde, aldıkları eğitimin çeşitli çevrimiçi materyalleri ve dil öğretimi ile ilgili araçları öğretim sırasında uygulamalarına yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki çevrimiçi öğrenme ortamlarında yürütülen dil öğretimi konusunda öğrenci, öğretmen ve sistemden kaynaklanan bazı problemlerin

olabileceğidir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında İngilizce öğretimi ile ilgili tutumlarının genellikle olumlu olduğu ancak alt yapı eksikliklerinin bulunduğu, bu sebeple eğitim-öğretim süreçlerinden istenilen düzeyde verim alınamadığı değerlendirilmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında teknolojiyi daha etkili ve verimli kullanabilmeleri için öğretmen ve öğrencilere kullanacakları çevrimiçi öğrenme ortamıyla ilgili verilen eğitimlerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirdiği araştırmalarda ortaya çıkan bir başka sonuçtur.

2. 1. 7. Dil Öğretimine Etki Eden Faktörler

Eğitim-öğretim süreçlerinin öğretmen, öğrenci, ortam, ders planı, materyal vb. gibi pek çok bileşenin bir araya gelmesiyle gerçekleştirildiği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda bu süreçlere etki eden faktörlerin bu bileşenlerden ve alt bileşenlerinden oluşabileceği düşünülmektedir.

Engin (2006), dil öğretimine etki eden faktörlerden bazılarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, dil öğretimi etkinliklerinde süreç içerisinde yer alan tüm bileşenlerin iyi ve başarılı bir öğrenme ortamı sağlayabilmek için çok anlamlı ve uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin yeterli alt yapı, deneyim ve donanıma sahip olmaları, öğrencilerin iyi bir aile ortamında yetiştirilmiş olmaları ve derslere yeterli ilgiyi ve alakayı göstermeleri gerektiği de araştırma sonuçları arasındadır.

Öğrencileri motive eden etkinlikler onların beklentilerini karşılayabilme noktasında önemli oldukları için öğrencilere yeni öğrenmeleri için fırsatlar sağlar (Deci ve Ryan, 1985). Acat, M.B. ve Demiral, S. (2002), öğrencilerin dil öğrenmek için motive olmalarını sağlayan kaynakları içsel nedenler, araçsal nedenler ve bütünleştirici nedenler olarak tespit etmiştir. Öğrencinin yabancı dil öğrenmekten keyif alması, bunu kendi isteğiyle yapmıyor olması içsel nedenleri oluşturmaktadır. Kariyer ilerlemesi, kişiye sağlayacağı yararlar araçsal nedenleri oluştururken, başka bir ülkenin kültürüyle kaynaşma, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurmaya yönelik amaçlar da bütünleştirici nedenleri oluşturmaktadır.

Bir başka araştırmada Akalın ve Zengin (2007), Türkiye’de yaşayan insanların akademik, mesleki ya da ticari sebeplerle İngilizce öğretimine sıcak bakmakta olduğunu söylemektedirler. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin de eğitim verecekleri kitleye ilişkin bilgi sahibi olmaları onları daha donanımlı hale getirebilmektedir.

Kurniawati (2019), İngilizce dinlemeyi öğrenmede etki eden faktörleri incelediği araştırmada öğrencilerin İngilizce dinlemede yaşadığı zorlukların, tam olarak anlaşılamayan ders materyallerinin, öğretmen desteğindeki eksikliklerin, arkadaşlarıyla veya ana dili

İngilizce olan kişilerle İngilizce dinleme konusundaki pratik eksikliğinin İngilizce dinlemeyi öğrenme konusunda etkili faktörler olduğunu tespit etmiştir.

Islam ve Khan (2019), 150 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada yükseköğretimde İngilizce eğitimine etki eden faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerle yapılan anket, görüşme ve odak grup toplantılarının sonucunda İngilizce öğrenme kaygısı, öğretmen ve öğrencilerin tutumu, öğretim yöntemi ve iletişim türlerinin İngilizce öğreniminde önemli bir rol oynadığını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin İngilizce'yi ikinci veya yabancı dil olarak öğrenme sürecinde farklı faktörler söz konusudur. Bunlar arasında, öğrenme özerkliği, derse katılım, motivasyon ve İngilizce dil öğrenimine yönelik tutumun, öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri ile pozitif korelasyon gösterdiği daha önce yapılan birçok çalışmada söylenmektedir. Öğrencilerin öğrenme özerkliklerinin ve sınıf etkinliklerine aktif katılımlarının İngilizce yeterlilik düzeylerinde en etkili faktör olduğu tespit edilmiştir (Phuong, H.Y. ve Phuong Q.V., 2019).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ders içeriklerinin öğrenme hedefleriyle uyumu, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin motivasyonları, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretim elemanının yeterliliği, öğretim planlarının ne düzeyde uygulandığı, dil öğretimi için gerekli öğrenme ortamının durumu ve öğrencilerin önceki yaşantıları vb. gibi faktörlerin dil öğretiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Dil Öğretimine Etki Eden Faktörlerle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yazar	İncelenen Öge	Sonuç
Deci ve Ryan, 1985	• Öğretim sürecindeki etkinlikler	Öğrencilerin motivasyonunu artıran etkinliklerin yeni öğrenmeler için fırsat oluşturduğu tespit edilmiştir.
Acat ve Demiral, 2002	• Motivasyon	Öğrencinin dil öğreniminde motivasyonuna etki eden nedenlerin içsel, araçsal ve bütünleştirici nedenler olduğu tespit edilmiştir.
Engin, 2006	• Öğretim yöntem ve teknikleri	Dil öğretimi etkinliklerinde tüm bileşenlerin iyi ve başarılı bir öğrenme ortamı sağlayabilmek için çok anlamlı ve uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca alt yapı, öğretmenin deneyimi ve

		öğrencilerin derslere yeterli ilgiyi gerektiği de ortaya çıkmıştır.
Akalın ve Zengin, 2007	<ul style="list-style-type: none"> • İngilizce öğretmenleri 	İnsanların kariyer, iş, akademik vb. nedenlerle İngilizce öğrenme isteği vardır. İngilizce öğretmenlerinin eğitim vereceği hedef kitleyi tanımaları öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı hale getireceğinden dolayı dil öğretiminde etkilidir.
Özcan, 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Öz yeterlilik algısı • Tutum • Çevrimiçi ortamı kullanma sıklığı 	Çevrimiçi ortamda öğrenmeyle ilgili tutumları düşüktür ancak ortamı kullanma sıklığıyla doğru orantılı olarak tutumları artmaktadır. Öz yeterlilik algıları yüksektir ve tutum ile öz yeterlilik arasında bir bağ yoktur.
Taşkıran, Koral, ve Bozkurt, 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Artırılmış gerçeklik teknolojisi • Kalıcı öğrenme 	Artırılmış gerçeklik teknolojisinin kavramları somulaştırdığı ve daha kalıcı öğrenmeler sağladığı tespit edilmiştir.
Kurniawati, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • İngilizce dinleme eğitimi 	Materyal, pratik yapma, öğretmen desteğindeki eksiklik ve dinlemede güçlük çıkaran faktörlerin İngilizce dinleme eğitiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Islam ve Khan, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • İngilizce öğrenimine etki eden faktörler 	İngilizce öğrenme kaygısı, tutum, öğretim yöntemi ve iletişim türlerinin İngilizce öğrenimine etki etmektedir.
Qiu, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Mobil İngilizce öğrenimi 	Mobil öğrenme gelecekteki en önemli öğrenme yöntemlerinde biri haline gelecektir.
Phuong ve Phuong, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • İngilizce öğrenimine etki eden faktörler 	Öğrenme özerkliği ve sınıf içi etkinliklere katılımın İngilizce öğreniminde en önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir.

2. 1. 8. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları ve Öğrenme Yönetim Sistemleri

Polat (2016) çalışmasında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetiminin, başarı, tutum, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk gibi değişkenler açısından değerlendirmiş ve öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarına katılan deney grubu, yüz yüze sınıf ortamında derse katılan kontrol grubu ve her iki ortamda da derse katılan bir diğer deney grubu öğrencilerinin başarılarının ve derse yönelik tutumlarının aynı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Gruplar arasında bir fark belirlenmemiştir. Araştırma sonunda tüm grupların sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Bağrıaçık (2015), çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin etkileşim türü algıları ile doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin etkileşim algılarının ve doyum düzeylerinin uygulanan farklı ders tasarımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Güneş (2012), araştırmasında öğrencilerin düşünme stillerinin dikkate alındığı tasarımların öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Soysal (2015), Moodle kullanımıyla ilgili çalışmasında, bir öğretmenin temel düzeydeki bilgisayar bilgisiyle yüz yüze ortamda gerçekleştirdiği eğitim-öğretim faaliyetlerini öğrenme yönetim sistemi uygulamaları sayesinde internet ortamına taşıyabilecek olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte sınıf ortamında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin internet ortamında da gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2014), lise öğrencilerinin Moodle ile desteklenmiş geleneksel öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarını ve bu ortamdaki akademik başarılarını incelediği çalışmasında öğrencilerin olumlu tutum gösterdiklerini tespit etmiştir. Öğrencilerin tutumları cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Sonuç olarak, geleneksel öğrenme ortamlarının Moodle ile desteklenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2012) araştırmasında, Moodle öğrenme yönetim sisteminin öğrencilerin bilişsel yüklerine ve ders başarılarına etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencileri öğrenme yönetim sistemine dâhil edilen çoklu ortam ders materyalleriyle ilgili olumlu görüşler belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamını oluşturan öğrenme yönetim sistemleri içerisinde genellikle Moodle öğrenme yönetim sisteminin incelendiği görülmektedir. Moodle öğrenme yönetim sisteminin açık kaynak kodlu olması, çeşitli araçları sayesinde kullanışlı bir yapıda olması ve özellikle de ücretsiz bir web uygulaması

olması nedeniyle en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemlerden biri olduğu değerlendirilmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamları ve öğrenme yönetim sistemleriyle ilgili yapılan çalışmaların da genellikle Moodle ile ilgili olmasının doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir. İlgili araştırmaların sonuçları genel olarak öğrenci ve öğretmenlerin Moodle ya da diğer öğrenme yönetim sistemleriyle ilgili tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme yönetim sistemlerinin geliştirilen teknolojiler sayesinde çok daha fazla iletişim araçlarını barındırdığı ve insanların hizmetine sunduğu bu ortamların ilk geliştirildikleri dönemler ile şuanki durumları karşılaştırıldığında açıkça görülmektedir. Bu sayede öğrenme yönetim sistemlerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarının geleneksel öğrenme ortamlarıyla arasındaki açığı azaltmaya yönelik katkı sağladığı düşünülmektedir.

2. 1. 9. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi

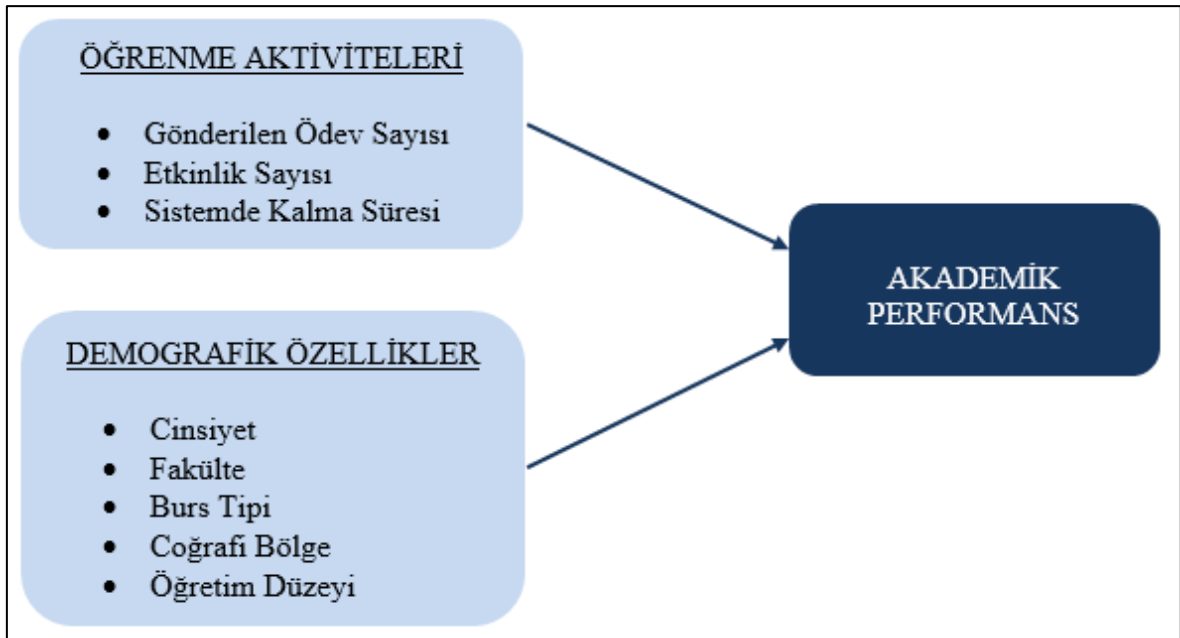
Moodle, İngilizce *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Moodle, eğitimcilere, yöneticilere ve öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmak için sağlam, güvenli ve entegre bir sistem sağlamak üzere tasarlanmış bir öğrenme platformudur (URL-5, 2018). Başka bir tanıma göre Moodle, pedagojik ilkelere uygun tasarlanmış, etkili öğrenmeyi destekleyen, ücretsiz ve açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemidir (Beatty ve Ulasewicz, 2006).

Eğitimcilerin ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan Moodle, dünyada yaklaşık 230 ülkede, 178 Milyon kullanıcı tarafından kullanılmakta olup, 102.000'den fazla sitede (Türkiye'de 640 site) 20 Milyondan fazla kurs ile 120 dilde hizmet veren bir uygulamadır (URL-2, 2019). Bu uygulama bir platforma bağlı olmaksızın çalışmakta olup şuan dünyada kullanılmakta olan bütün tarayıcılardan yönetilebilmektedir. Kullanıcı ya da yönetici açısından özelleştirilebilen esnek bir yapıya sahip olup kullanımı kolay olduğu için dünyada en çok tercih edilen bir uygulama olduğu söylenmektedir (Özarlan, 2008). Moodle, çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerin gerek birbiriyle gerekse de sistemsel özelliklerle etkileşim kurabilmesine imkan sağlayarak dersin amaçlarına hizmet etmekte ve çeşitli araçlarla eğitim-öğretim sürecini desteklemektedir. Eğitim-öğretim sürecini destekleyen bu araçlar anket, çalıştay, ders, harici araçlar, forum, ödev, scorm, sınav, sohbet, sözlük, veritabanı, wiki, etiket, içerik paketi, kaynak, kitap, klasör, sayfa ve url'den oluşmaktadır.

Öğrenciler öğrenme yönetim sistemine kendi kendilerine ya da yönetici tarafından kayıt edilebilmektedir. Her kullanıcıya özel kullanıcı adı ve şifre tanımlaması yapıldıktan sonra kullanıcılar bu kullanıcı ve adı şifreyle sisteme giriş yapmakta ve kendileri için profil sayfalarını düzenleyebilmektedirler. Ayrıca kullanıcılara kendilerine göre tema ayarı,

menüleri düzenleme, takvim, duyurular gibi alanları düzenleme imkânı da tanınmaktadır. Bu sayede öğrenciler çevrimiçi ortamı bireyselleştirebilmekte ve istedikleri gibi düzenleyebilmektedirler. Moodle kullanıcılarına sadece internet sitesinden değil mobil uygulamadan da erişim imkânı sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler cep telefonları ya da tabletleriyle istekleri yerde ve zamanda çevrimiçi öğrenme ortamına girip ders materyallerine erişebilirler.

Araştırmanın amacı, oluşturulan ve cevabı aranacak olan araştırma problemleri, literatürde yapılan çalışmaların analizi sonucunda çalışmanın ana yapısını oluşturacak kavramsal çerçeve Şekil 1'deki gibi belirlenmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın kavramsal çerçevesi

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

İngilizcenin dünyada ve ülkemizde önemli yabancı dillerden biri olduğu yapılan araştırmalardan ve elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Ülkemiz eğitim sisteminde ilköğretimden yükseköğretime kadar yabancı dil eğitime ayrılan zaman dikkate alındığında, elde edilen sonucun istenilen düzeyde olmadığı ortaya çıkmaktadır. Dil öğretiminde özellikle de İngilizce öğretiminde akademik başarının artırılması için çaba sarfedilmektedir. Son yıllarda gelişen teknoloji sayesinde geleneksel öğrenme ortamları çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla desteklenmekte ve eğitimde başarının artırılması için çalışmalar devam etmektedir. Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu gelişmelerin bazı faydaları olduğu bilinmektedir. Örneğin yüz yüze eğitimin gerçekleşmesi için fiziksel bir

öğrenme ortamına ihtiyaç duyulurken teknolojik gelişmeler sayesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, eğitim-öğretim süreçleri tamamen sanal ortamda planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu sayede öğrenciler ve eğitimciler zaman ve mekân sınırı olmaksızın eğitim-öğretim süreçlerini yürütmektedirler.

ÖYS'lerin kullanıldığı sektörler incelendiğinde sadece eğitim sektörünün değil sanayi, inşaat, finans, bankacılık, iş güvenliği, kalite, vb. birçok sektörün günümüzde ÖYS'leri kullandığı görülmektedir. ÖYS'lerin amacının, eğitim-öğretim süreçlerinin kolaylıkla planlanıp uygulanmasının yanında sistem kayıtlarından elde edilecek verilerle süreçlerin etkililiği ve verimliliği hakkında yararlı çıkarımlarda bulunmak olduğu düşünülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde genellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla desteklenen geleneksel öğrenme ortamlarının oluşturduğu harmanlanmış öğrenme ile ilgili çalışmaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesinde, daha kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında ve etkili çevrimiçi ortamlarının tasarımında akademisyenlere, eğitim planlayıcılarına, tasarımcılara yol göstermektedir. Bu noktada tamamen çevrimiçi öğrenme ortamlarının ve bu ortamlardan elde edilen nicel verilerin tek başına incelendiği çalışmalardan elde edilen sonuçlara ilişkin bilgilerin de aynı doğrultuda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Özetle bu çalışma tamamen çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen İngilizce dersini alan öğrencilere ait öğrenme aktiviteleri ve demografik özelliklere yönelik verilerle öğrencilerin akademik performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek sonuçların çevrimiçi öğrenme ortamı tasarımcılarına, eğitim planlayıcılarına, akademisyenlere ve öğrencilere katkı sağlaması beklenmektedir.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersinde öğrencilerin öğrenme aktiviteleri ve demografik özellikleriyle akademik performansları arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. İlgili amacı yerine getirmek adına araştırmada tercih edilen model, verilerin toplandığı örneklem grubu, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizinin nasıl yapıldığına yönelik bilgilere yöntem başlığı altında yer verilmektedir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bilimsel nitelik taşıyan araştırmalarda model kavramının belirlenmesinde araştırmanın cevap aradığı problem durumu ve araştırmanın amaç durumu göz önüne alınmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006). İlgili araştırmada “Çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersinde öğrencilerin öğrenme aktiviteleri ve demografik özellikleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?” temel problem durumuna cevap aranmakta ve çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersinde öğrencilerin öğrenme aktiviteleri ve demografik özellikleriyle akademik performansları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda amaç ve problem durumu göz önüne alındığında araştırmanın ilişkisel tarama modeli ile yürütülmesine karar verilmiştir.

İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında ilişki olup olmadığının değerlendirildiği ve varsa ilgi değerişkenler arasındaki ilişkinin derecesinin belirlendiği bir araştırma modelidir (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında çevrimiçi ortamda verilen derste öğrenme aktiviteleri ve demografik özellikler ile akademik performans arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi ve derecesinin belirlenmesi hedeflendiği için ilgin yöntemin uygun olduğu düşünölmüştür.

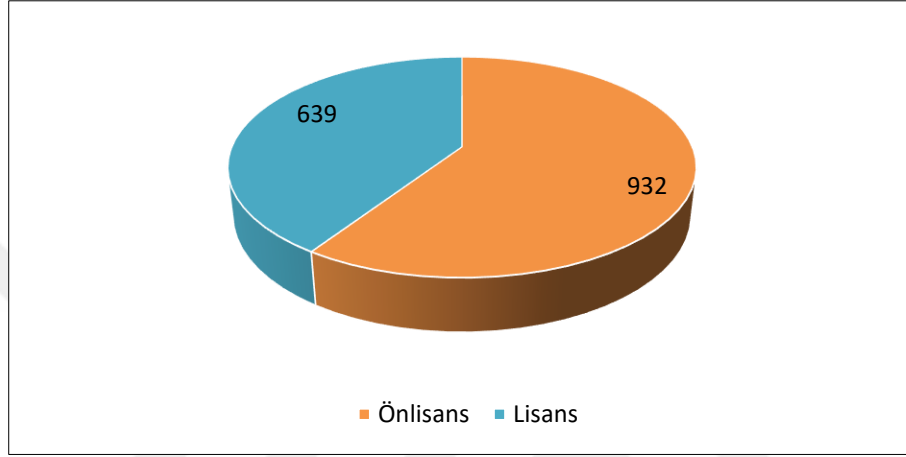
Araştırma sürecine ait uygulamaların yürütölmesi ve verilerin toplanabilmesi amacıyla Avrasya Üniversitesi’nden gerekli izin alınmıştır. UZEM Müdürlüğü ile iletişime geçilerek çalışma izni ile birlikte veriler toplanmıştır. İlgili kurumdan alınan çalışma iznine istinaden birimler ile yürütölen yazışmalar araştırmanın “Ekler” başlığı altında sunulmuştur.

3. 2. Araştırma Grubu / Evren ve Örneklem / Denek – Denekler

Araştırma, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Avrasya Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan ve İngilizce-I dersini almakla yükümlü olan ön lisans ve lisans düzeyinden toplam 1571 öğrenciye ait veriler üzerinden yürütölmüştür.

Avrasya Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan ve İngilizce-I dersini almakla yükümlü olan ön lisans ve lisans düzeyinden toplam 1571 öğrenciye ait olmak üzere demografik özellikler öğretim düzeyi, cinsiyet, akademik birim, burs tipi ve nüfusa kayıtlı olduğu coğrafi bölge olmak üzere sınıflandırılarak aşağıda grafikler halinde sunulmuştur.

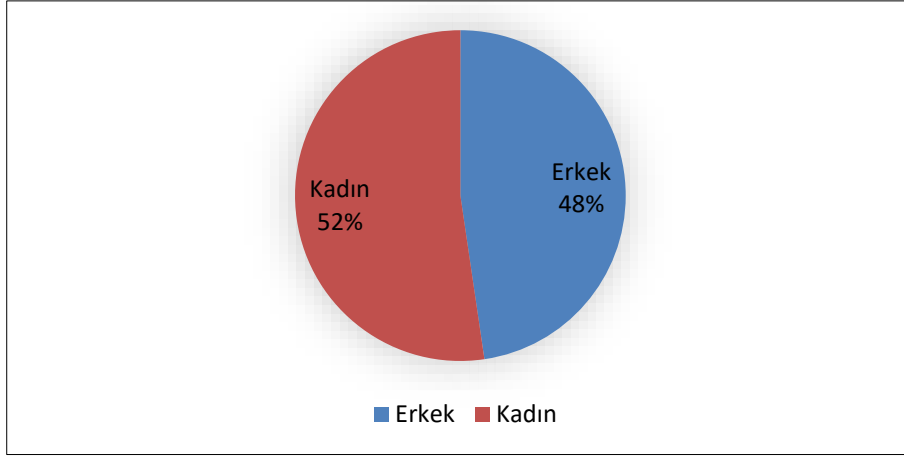
Araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun öğretim düzeyi değişkenine bağlı dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrenci grubunun öğretim düzeyi değişkenine göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun 639 tanesinin lisans düzeyinde 932 tanesinin ise ön lisans düzeyinde öğrenim gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Orantısal olarak öğretim düzeyi değişkeni ele alınacak olunursa, araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun %40,67'sinin lisans düzeyinde %59,33'ünün ön lisans düzeyinde olduğu ortaya çıkarılmış olacaktır.

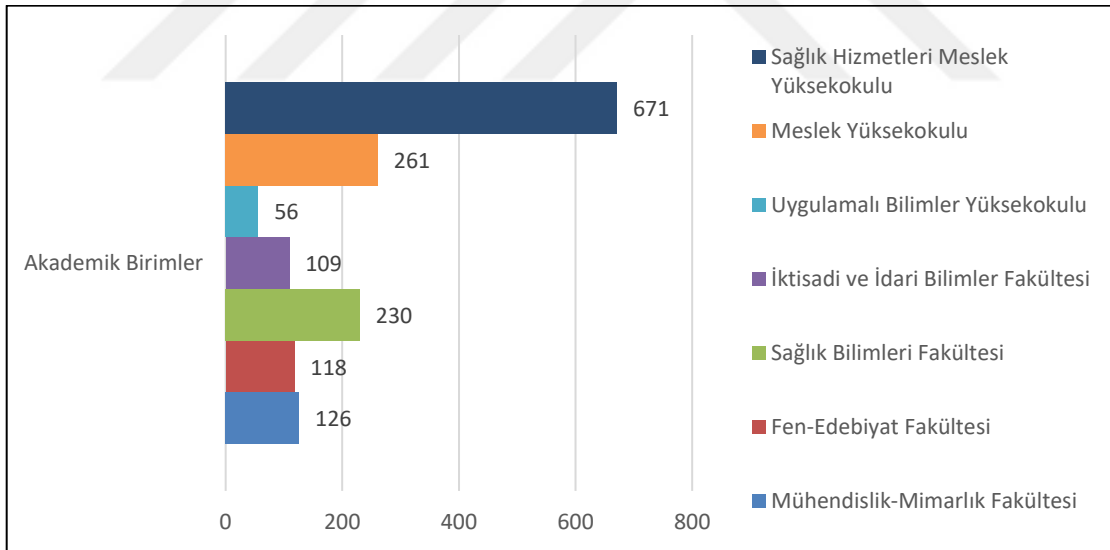
Araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun cinsiyet değişkenine bağlı dağılımı Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrenci grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun %52'sinin kadınlardan (n=817) ve %48'inin (n=754) erkeklerden meydana geldiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun akademik birim değişkenine bağlı dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.

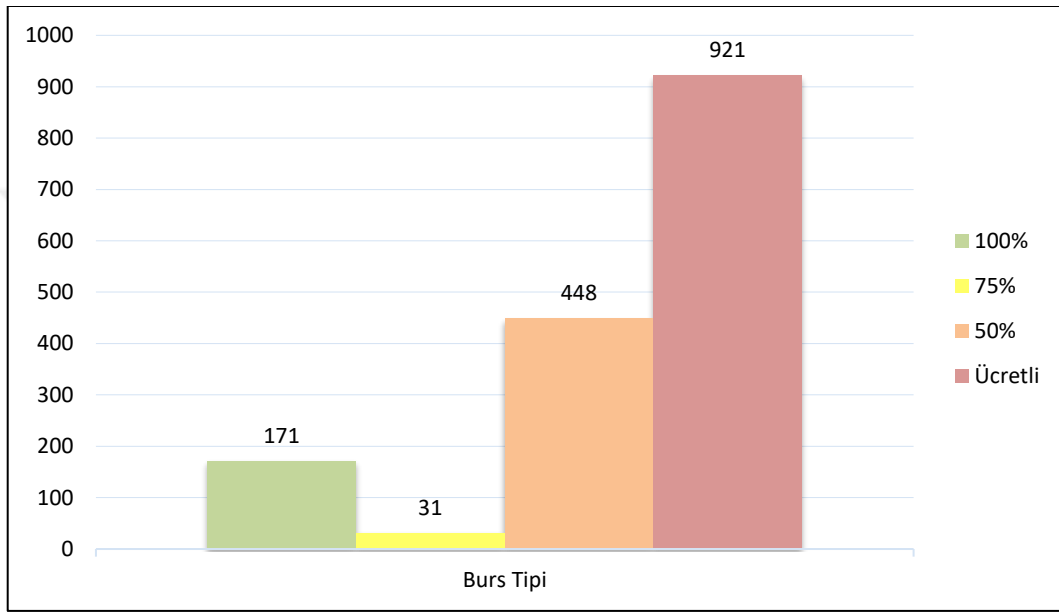


Şekil 4. Öğrenci grubunun akademik birim değişkenine göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun 671 tanesinin sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu, 261 tanesinin meslek yüksekokulu, 56 tanesinin uygulamalı bilimler yüksekokulu, 109 tanesinin iktisadi ve idari bilimleri fakültesi, 230 tanesinin sağlık bilimleri fakültesi, 118 tanesinin fen-edebiyat fakültesi ve 126 tanesinin de mühendislik-mimarlık fakültesinde öğrenim gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Orantısal olarak akademik birim değişkeni ele alınacak olunursa, araştırma kapsamında seçilmiş olan

ilgili öğrenci grubunun %42,71'inin sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda, %16,61'inin meslek yüksekokulunda, %3,56'sının uygulamalı bilimler yüksekokulunda, %6,93'ünün iktisadi ve idari bilimleri fakültesinde, %14,64'ünün sağlık bilimleri fakültesinde, %7,51'inin fen-edebiyat fakültesinde ve %8,02'sinin mühendislik-mimarlık fakültesinde olduğu ortaya çıkarılmış olacaktır.

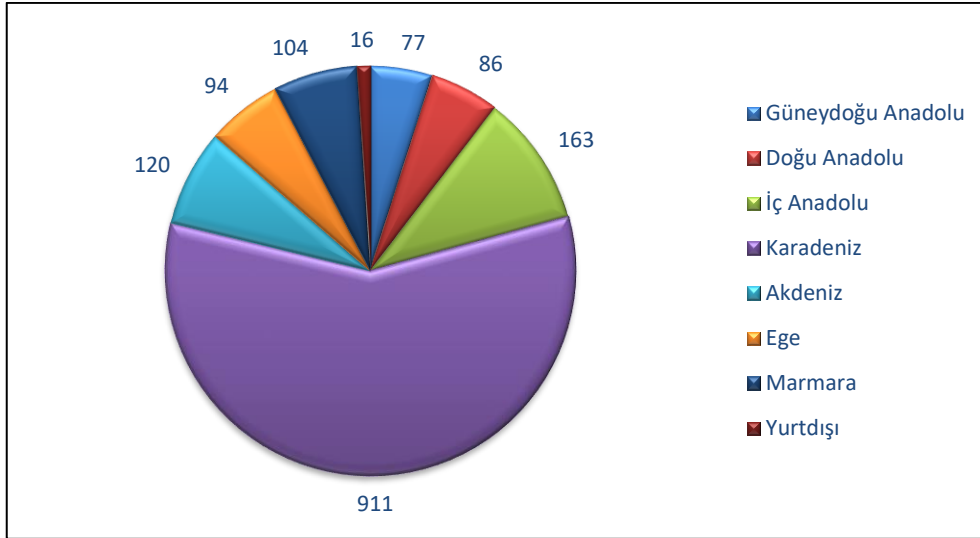
Araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun burs tipine değişkenine bağlı dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğrenci grubunun burs tipi değişkenine göre dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde, araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun 171 tanesinin %100 burslu, 31 tanesinin %75 burslu, 448 tanesinin %50 burslu ve 921 tanesinin ise ücretli olarak öğrenim gördükleri ortaya çıkarılmıştır. Orantısal olarak burs tipi değişkeni ele alınacak olunursa, araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun %10,88'inin %100 burslu, %1,97'sinin %75 burslu, %28,51'inin %50 burslu ve %58,62'sinin ücretli olarak eğitim gördükleri ortaya çıkarılmış olacaktır.

Araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun nüfusa kayıtlı olduğu coğrafi bölge değişkenine bağlı dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur.



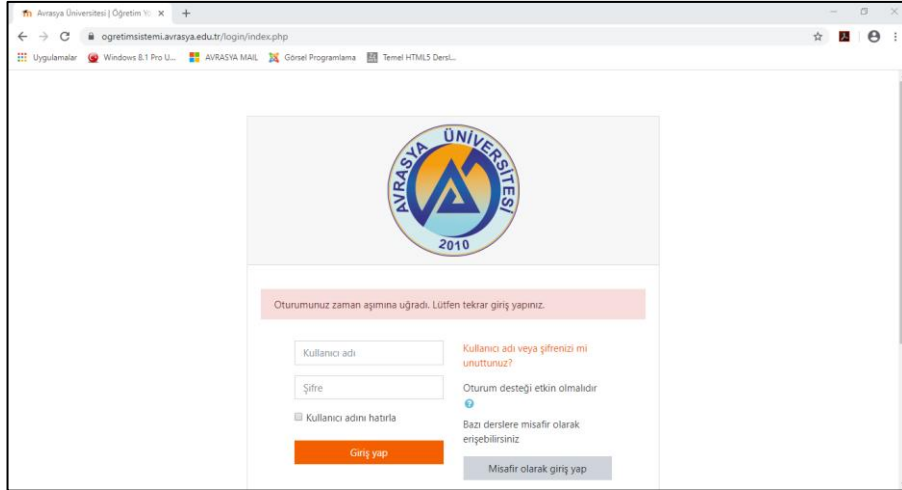
Şekil 6. Öğrenci grubunun nüfusa kayıtlı olduğu coğrafi bölge değişkenine göre dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde, araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun 911 tanesinin Karadeniz Bölgesi'nden, 120 tanesinin Akdeniz Bölgesi'nden, 94 tanesinin Ege Bölgesi'nden, 104 tanesinin Marmara Bölgesi'nden, 16 tanesinin Yurtdışı'ndan, 77 tanesinin Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden, 86 tanesinin Doğu Anadolu Bölgesi'nden ve 163 tanesinin İç Anadolu Bölgesi'nden olduğu ortaya çıkarılmıştır. Orantısız olarak nüfusa kayıtlı olduğu coğrafi bölge değişkeni ele alınacak olunursa, araştırma kapsamında seçilmiş olan ilgili öğrenci grubunun %57,98'inin Karadeniz Bölgesi, %7,63'ünün Akdeniz Bölgesi, %5,98'inin Ege Bölgesi, %6,61'inin Marmara Bölgesi, %1,01'inin Yurtdışı, %4,90'ının Güney Doğu Anadolu Bölgesi, %5,47'sinin Doğu Anadolu Bölgesi ve %10,37'sinin İç Anadolu Bölgesi nüfusuna kayıtlı olduğu ortaya çıkarılmış olacaktır.

3. 3. Verilerin Toplanması

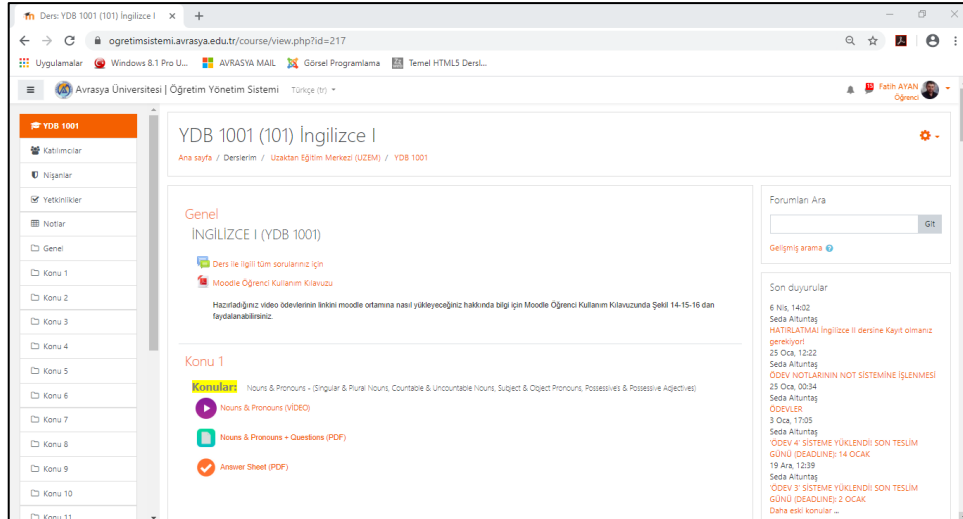
Verilerin toplanması, Avrasya Üniversitesi Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden verilerin transkript edilmesi işlemi sağlanmıştır. İlgili öğrenme yönetim sistemi içerisinde "Modular-Object, Oriented-Dynamic-Learning-Environment" kelimelerinin baş harflerinin birleşmesi sonucu ortaya çıkan Moodle adı verilen özgür ve açık kaynaklı bir uzaktan eğitim sistemi kullanılmaktadır.

İlgili sisteme giriş için <https://ogretimsistemi.avrasya.edu.tr/> adresi kullanılmakta ve öğrenciler öğrenmek istedikleri ders ve konu bağlamında video, sunum ya da pdf formatındaki materyaller yardımıyla eğitim-öğretim sürecini yürütmektedirler.



Şekil 7. Moodle kullanıcı giriş ekranı

Örnekleme oluşturan gruptaki öğrenciler İngilizce-1 dersini tümüyle video destekli çevrimiçi öğrenme ortamında yürütmektedir. Siteye girildiğinde şekil 7’de belirtilen giriş ekranından önce üyelik kaydı yapılmakta sonra gerekli onay işlemleri gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler hesap oluştururken belirlemiş oldukları kullanıcı adı ve şifreleriyle sisteme giriş yapmaktadırlar. Sisteme başarıyla giriş yapan öğrenciler ilgili menüler aracılığıyla dersin sayfasına giderek derse kayıt işlemini gerçekleştirmektedirler. Bu aşamadan sonra öğrenciler ders materyallerine erişim sağlayabilmektedirler.

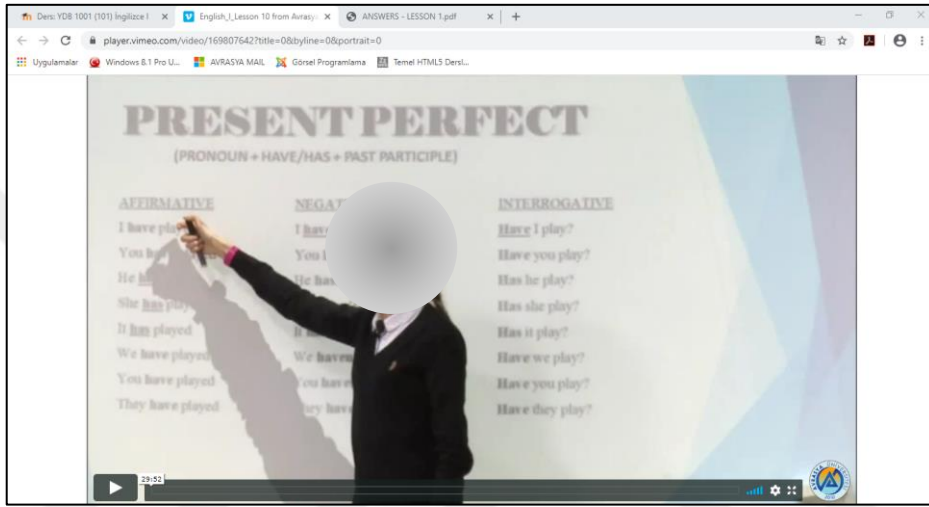


Şekil 8. İngilizce-1 ders ekranı

Şekil 8’de belirtilen ders ekranında ders ile ilgili materyaller yer almaktadır. 14 hatalık konuların yer aldığı bu sayfada ders materyalleri Video ve PDF (Ders Notları ve Çalışma

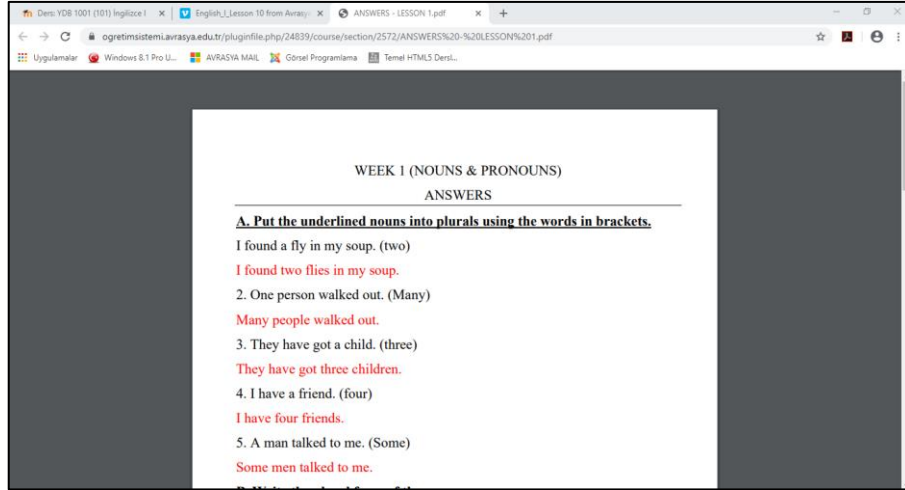
Soruları) formatında öğrencilerle paylaşılmaktadır. Şeklin sağ tarafında yer alan duyurular bölümünde ödev gönderim tarihi gibi ders ile ilgili çeşitli duyurular yayımlanmaktadır.

Öğrenciler ders sayfasında yer alan haftalık konuları internet erişimleri olmak şartıyla istedikleri yer ve zamanda takip etmektedirler. Bunun dışında internet erişiminde sorun yaşabilecek öğrenciler ders materyallerini sistem üzerinden indirilebilmekte ve internet bağlantısı olmadan bilgisayar, tablet ya da cep telefonu gibi teknolojilerden tekrar tekrar izleyebilmektedirler.



Şekil 9. Dersin video materyali ekran görüntüsü

14 haftalık eğitim süresinin ilk 7 haftası tamamlandığında üniversitenin Merkezi Sınav Hizmetleri Birimi tarafından yapılan merkezi sınavlar ile İngilizce-1 dersinin arasınava sınıf ortamında geleneksel sınav uygulaması şeklinde yapılmaktadır. Dönem sonu sınavı da arasınava uygulamasına benzer şekilde yapılmaktadır. Her ne kadar dersler video destekli çevrimiçi öğrenme ortamında yapılsa da sınavlar geleneksel yöntemlerle yapılmaktadır. Sınavlarda öğrencilere 20 adet çoktan seçmeli soru yönetilmekte olup her sorunun doğru cevabı 5 puan değerindedir. Video destekli çevrimiçi öğrenme ortamında yoklama alınmadığı için öğrencilerin ders devam durumu takip edilmemektedir.



Şekil 10. Çalışma soruları materyali ekran görüntüsü

Öğrencilerin ödev puanları, arasınav ve dönem sonu sınav sonuçlarından elde edilen ortalama puanları dersteki akademik başarı durumlarını ortaya koymaktadır. Üniversitenin uyguladığı mevzuata göre bir ders ile ilgili akademik başarı sonuçlarına etki eden 2 adet başarı baraj notu bulunmaktadır. Birincisi yarıyıl içi çalışmalarının notu ne olursa olsun dönem sonu sınavından 100 üzerinden en az 40 almak, ikincisi ise yarıyıl içi ve dönem sonu notlarının ortalamasının 100 üzerinden 40 ve üzeri olmasıdır. Bu şartları sağlayan öğrencilerin akademik başarı puanı hesaplaması yapılır. Şartlardan en az birini sağlayamayan öğrencilerin ortalama puanları hesaplanmaz ve doğrudan başarısız sayılırlar.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları/Teknikleri

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Avrasya Üniversitesi Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden veriler toplanmıştır. Toplanmış olan veriler ise gönderilen ödev sayısı, sistemde kalınma süreci ve aktivite sayısı faktörleri olmak üzere 3 farklı başlık altında toplanmıştır.

Çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersi kapsamında öğrencilere toplam 4 adet ödev verilmiştir. Öğrenciler öğrenme yönetim sistemi üzerinden yerine getirmiş oldukları sorumlulukları ilgili sistem üzerinden yükleme yaparak kayıt sağlamışlardır. Öğrencilerin sistem üzerinden yükleme yapmış oldukları kayıtlar ise ilgili öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiş ve puanlandırılarak ödev notu olarak kaydedilmiştir. Ödevlerin değerlendirilmesi sürecinde 100 puan kriteri dikkate alınmıştır ve yapılan puanlama şekli verilerin analizi başlığı altında ifade edilmiştir.

Çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersi kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan bir diğer değişken öğrencilerin sistemde kalması süresidir. Öğrencilerin öğrenme yönetim sistemi üzerinden giriş yapmasından sistem üzerinden çıkışına kadar aktif olarak geçirmiş oldukları süreler ilgili sistem üzerinden toplanmıştır. Öğrencilerin sistem içerisinde kalma süreleri saat dilimleri halinde ele alınmış ve kriter bazında ele alınan durumlar verilerin analizi başlığı altında ifade edilmiştir.

Çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersi kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan son değişken ise öğrencilerin aktivite sayısıdır. Öğrenci yönetim sistemi içerisinde abonelik yaratmak, içerik yayınlamak, çevrimiçi metin yüklemek, dosya yükleme, gönderimde bulunmak, ders görüntülemek, ders kullanıcı raporu görüntülemek, gönderim durumuna bakmak, gönderme formunu görüntülemek, gönderme güncellemek, gönderme oluşturmak, görüntülenen kullanıcı raporu, görüntülenen tartışma, görüntülenen yakın zaman etkinliği, güncellenmiş yazı, kullanıcı ders kaydının silinmesi, kullanıcının derse kaydolması, kullanıcı listesinin görüntülenmesi, kullanıcı profilinin görüntülenmesi, kullanıcı puanlama raporunun incelenmesi, kurs aranması, not silinmesi, öge silinmesi, rol atanmasının geri alınması, rol atanması, rozet listesinin görüntülenmesi, sınıflandırma tablosunun görüntülenmesi, takvim etkinliği güncellemesi, tartışma aboneliği oluşturulması, tartışma ortamı aboneliği silinmesi, tartışmanın oluşturulması, tartışmanın silinmesi, yayın oluşturulması, yazının silinmesi ve yorum oluşturulması ve yorumların silinmesi şeklinde toplam 40 farklı aktivite içeriği bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgili aktivite türlerini yerine getirme durumu ilgili sistem üzerinden toplanmıştır.

Araştırmada hangi değişkenlerin akademik performansa etki ettiği belirlenirken Öğrenme Yönetim Sistemi ve Öğrenci Bilgi Sisteminden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Öncelikle bahsedilen bilgi sistemlerinden veriler elde edilmiş sonrasında bu verilerden hangilerinin araştırma çerçevesinde inceleneceği belirlenmiştir. Öğrenme Yönetim Sisteminden elde edilen verilerin üçü de araştırma kapsamında incelenmiştir. Öğrenme Yönetim Sistemi'nden başka veri elde edilmemiştir. Öğrenci Bilgi Sisteminden elde edilen verilerin tamamı incelemeye dahil edilmemiştir. Doğum tarihi, anne adı, baba adı, sınıf, kayıt durumu, kayıt yılı, burs durumu, yaşı, kontenjan tipi, öğretim türü, uyuşu gibi bilgiler incelemeye dahil edilmemiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, öğrenme yönetim sistemi üzerinden elde edilen veriler araştırmanın amacına ve problem durumlarına uygun olarak analiz süreci yürütülmüştür ve betimleyici bir analiz sistemi yürütülerek frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte veriler bulgular kısmında sunulmuştur.

Çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersi kapsamında öğrencilere toplam 4 adet ödev verilmiştir. 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sürecinde her bir ödev öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiş ve her bir ödev 25 puan üzerinden kritize edilmiştir. Öğrencilerinden istenen ödevlerin içeriği ve niteliği açısından uygun görülen 1 ödev yapan 25, iki ödev yapan 50, 3 ödev yapan 75 ve 4 öğrenci yapan 100 puan almıştır. Bu duruma bağlı olarak öğrencilerin ödevlerden almış oldukları puanları Vize 2 notu olarak sisteme işlenmiş ve dönem sonu ortalamasına yüzde on etki etmiştir.

Çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersi kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan bir diğer değişken öğrencilerin sistemde kalması süresidir. Öğrencilerin sistemde kalma süresi hiç girmeyenler, 0-1 saat, 1-2 saat, 2-3 saat, 3-4 saat, 4-5 saat, 5-6 saat ve 6 saatten fazla şeklinde kategorize edilmiş ve analiz sürecinde ilgili kriterler göz önüne alınarak analiz sağlanmıştır.

Çevrimiçi ortamda verilen “İngilizce-I” dersi kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan son değişken ise öğrencilerin aktivite sayısıdır. Öğrenci yönetim sistemi üzerinden öğrencilerin 40 farklı alanda yapmış oldukları etkinlikler 60’dan az, 61-120 arası, 121-180 arası, 181-240 arası ve 240’dan fazla olmak üzere kategorize edilmiş ve analiz sürecinde ilgili kriterler göz önüne alınarak analiz sağlanmıştır.

Elde edilen verilerin analiz sürecinde kullanılan SPSS paket programı içerisinde verilerin normal dağılıp dağılmadıkları Kolmogorov-Smirnov testi ile elde edilmiştir. İkili olarak yapılacak karşılaştırma işlemlerinde t testi, üç ya da daha fazla sayıdaki değişkenler üzerinden yapılacak olan ilişkilendirme sürecinde ise ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında verilerin normallik kat sayı dağılımı için; Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından yapılan tanımla kullanılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2013)’göre sosyal bilimlerdeki çalışmalar için verilerin normal dağılıp dağılmadığının kontrolü basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayılarından yapılmalıdır. Bu bahsi geçen sayıların -1,500 ile +1,500 arasında olması ilgili verinin normal dağıldığının kabul edilebilmesi için yeterli olduğu ifade edilmiştir.

4. BULGULAR

Çevrimiçi ortamda verilen İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme aktiviteleri ve demografik özellikleriyle akademik performansları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırmada, elde edilen veriler araştırmanın alt problem durumlarına bağlı olarak aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Öğrenme Aktiviteleriyle Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrenme aktiviteleri ile akademik performans arasındaki ilişkilere yönelik bulgular aşağıda alt problem durumlarına göre açıklanmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin ÖYS Üzerinden Göndermiş Olduğu Ödev Sayısı ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan bir başka alt problem “Öğrencinin ÖYS üzerinden göndermiş olduğu ödevler ile akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin cevabını araştırmak için öğrencilerin ÖYS üzerinden göndermiş olduğu ödev sayısına göre gruplara ayrılmış ve her bir grubun İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması hesaplanıp aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin ÖYS Üzerinden Göndermiş Olduğu Ödev Sayısına Göre Yapılan Gruplandırılmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Hiç Göndermeyenler	418	39,005	13,009	0,636
1 Ödev Gönderenler	296	43,355	12,174	0,708
2 Ödev Gönderenler	319	47,195	12,601	0,706
3 Ödev Gönderenler	372	52,340	13,633	0,707
4 Ödev Gönderenler	166	56,267	11,994	0,931
Toplam	1571	46,469	14,110	0,356

Tablo 5 incelendiğinde hiç ödev göndermeyen 418 öğrencinin İngilizce dersi başarı ortalamasının 39,005 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu duruma ek olarak sistem üzerinden 1 ödev gönderen 296 öğrencinin İngilizce dersi başarı ortalamasının 43,355 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca 2 ödev gönderen 319 öğrencinin İngilizce başarı ortalaması

47,195 olarak belirlenirken, 3 ödev gönderen 372 öğrencinin İngilizce başarı ortalaması 52,340 olarak belirlenmiştir. Sistem üzerinden 4 ödev gönderen 166 öğrencinin İngilizce dersinin başarı puanlarının ortalaması 56,267 olarak hesaplanmıştır. Grupların ortalama puan değerlerine bakıldığında gruptan gruba farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için istatistiki analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılım basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiş ve elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Sistem Üzerinden Gönderdikleri Ödev Sayısına Göre Yapılan Gruplandırma Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Gruplar		Statistic	Standart Hata
Hiç Ödev Göndermeyenler	Skewness	0,424	0,119
	Kurtosis	0,528	0,238
1 Ödev Gönderenler	Skewness	0,345	0,142
	Kurtosis	0,475	0,282
2 Ödev Gönderenler	Skewness	0,553	0,137
	Kurtosis	0,206	0,272
3 Ödev Gönderenler	Skewness	0,595	0,126
	Kurtosis	0,137	0,252
4 Ödev Gönderenler	Skewness	0,309	0,188
	Kurtosis	-0,406	0,375

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin sistem üzerinden gönderdikleri ödev sayılarına göre yapılan gruplandırmada tüm grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin sistem üzerinden gönderdikleri ödev sayılarına göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ANOVA ile bakılmasına karar verilmiştir. Yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Ödev Sayılarına Göre Gruplandırılan Öğrencilerin İngilizce Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	55081,890	4	13770,472	83,751	0,000

Gruplarıçi	257484,3	1566	164,422
Toplam	312566,2	1570	

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin ödev sayılarına göre yapılan gruptandırma İngilizce dersindeki başarı puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{4,1566}=83,751$, $p=0,000<0,05$). Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için hangi testin uygulanacağına varyansların homojenlik testi ile karar verilmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin yapılan testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Ödev Sayısına Göre Yapılan Gruplandırma Verilerinin Homojenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	p
1,509	4	1566	0,197

Tablo 8 incelendiğinde, varyansların homojen dağıldığı görülmektedir ($p=0,197 > 0,05$). Bu durumdan hareketle gruplar arasında ortaya çıkan istatistiksel farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmasına karar verilmiş ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Ödev Sayılarına Göre Yapılan Gruplandırmanın Scheffe Testi Sonuçları

(I) Ödev Sayısı	(J) Ödev Sayısı	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig.
Hiç Ödev Göndermeyenler	1 Ödev Gönderenler	-4,350*	0,974	0,001
	2 Ödev Gönderenler	-8,190*	0,953	0,000
	3 Ödev Gönderenler	-13,334*	0,914	0,000
	4 Ödev Gönderenler	-17,262*	1,176	0,000
1 Ödev Gönderenler	Hiç Ödev Göndermeyenler	4,350*	0,974	0,001
	2 Ödev Gönderenler	-3,840*	1,035	0,008
	3 Ödev Gönderenler	-8,985*	0,999	0,000
	4 Ödev Gönderenler	-12,912*	1,243	0,000

2 Ödev Gönderenler	Hiç Ödev Göndermeyenler	8,190*	0,953	0,000
	1 Ödev Gönderenler	3,840*	1,035	0,008
	3 Ödev Gönderenler	-5,145*	0,978	0,000
	4 Ödev Gönderenler	-9,072*	1,227	0,000
3 Ödev Gönderenler	Hiç Ödev Göndermeyenler	13,334*	0,914	0,000
	1 Ödev Gönderenler	8,985*	0,999	0,000
	2 Ödev Gönderenler	5,145*	0,978	0,000
	4 Ödev Gönderenler	-3,927*	1,197	0,030
4 Ödev Gönderenler	Hiç Ödev Göndermeyenler	17,262*	1,176	0,000
	1 Ödev Gönderenler	12,912*	1,243	0,000
	2 Ödev Gönderenler	9,072*	1,227	0,000
	3 Ödev Gönderenler	3,927*	1,197	0,030

Tablo 9 incelendiğinde 1 ödev gönderen öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları ile hiç ödev göndermeyen öğrencilerin oluşturduğu grupların puanları arasında istatistiksel farklılığın olduğu görülmektedir. Ortalama farkından hareketle bu istatistiksel farklılığın 1 ödev gönderen gruptaki öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir. Bu duruma ek olarak, 2 ödev gönderen öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları ile hiç ödev göndermeyen ve 1 ödev gönderen öğrencilerin oluşturduğu grupların puanları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tablodan çıkarılabilecek bir başka bulgudur. Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılığın ortalama puanlardan hareketle 2 ödev teslim eden öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 3 ödev gönderen öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları ile hiç ödev getirmeyen öğrencilerin, 1 ödev getiren ve 2 ödev getiren öğrencilerin oluşturduğu grupların puanları arasında istatistiksel farklılık çıkmıştır. Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılığın ortalama puanlar farkından hareketle 3 ödev teslim eden öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Son olarak, 4 ödev teslim eden öğrencilerin puanları ile diğer öğrencilerin puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

4. 1. 2. Öğrencilerin Sistem Üzerindeki Etkinlik Sayısı ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan bir başka alt problem “Öğrencinin ÖYS üzerindeki toplam etkinlik sayısı ile akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak

belirlenmiştir. Bu alt problemin cevabını araştırmak için öğrencilerin sistem üzerindeki etkinlik sayısına göre gruplara ayrılmış ve her bir grubun İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması hesaplanıp aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Sistem Üzerindeki Etkinlik Sayısına Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
60'dan az	704	41,973	12,922	0,487
61-120 Arası	457	48,790	14,131	0,661
121-180 Arası	231	50,656	13,078	,860
181-240 Arası	91	52,435	15,403	1,615
240'dan Fazla	88	53,225	13,318	1,420
Toplam	1571	46,469	14,110	0,356

Tablo 10 incelendiğinde etkinlik sayısı 60'dan az olan 704 öğrencinin İngilizce dersi başarı ortalamasının 41,973 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu duruma ek olarak etkinlik sayısı 61-120 arasında olan 457 öğrencinin İngilizce dersi başarı ortalamasının 48,790 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca etkinlik ortalaması 121-180 arasında olan 231 öğrencinin İngilizce başarı ortalaması 50,656 olarak belirlenirken, etkinlik sayısı 181-240 arasında olan öğrencilerin İngilizce başarı ortalaması 52,435 olarak belirlenmiştir. Etkinlik sayısı 240'dan fazla olan öğrencilerin İngilizce dersinin başarı puanlarının ortalaması 53,225 olarak hesaplanmıştır. Grupların ortalama puan değerlerine bakıldığında gruptan gruba farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için istatistiki analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılım basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiş ve elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Etkinlik Sayısına Göre Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Etkinlik Sayısı		Statistic	Standart Hata
60'dan az	Skewness	0,240	0,092
	Kurtosis	0,417	0,184
61-120 Arası	Skewness	0,468	0,114
	Kurtosis	-0,027	0,228
121-180 Arası	Skewness	0,446	0,160

	Kurtosis	0,240	0,319
181-240 Arası	Skewness	0,325	0,253
	Kurtosis	-0,776	0,500
240'dan Fazla	Skewness	0,524	0,257
	Kurtosis	-0,200	0,508

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin etkinlik sayılarına göre yapılan gruplandırmada tüm grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin etkinlik sayılarına göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ANOVA ile bakılmasına karar verilmiştir. Yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12. Etkinlik Sayısına Göre Gruplandırılan Öğrencilerin İngilizce Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	27997,009	4	6999,252	38,517	0,000
Gruplarıçi	284569,2	1566	181,717		
Toplam	312566,2	1570			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin etkinlik sayılarına göre yapılan gruplandırmada İngilizce dersindeki başarı puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{4,1566}=38,517$, $p=0,000<0,05$). Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için hangi testin uygulanacağına varyansların homojenlik testi ile karar verilmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin yapılan testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Etkinlik Sayısına Göre Homojenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	p
3,944	4	1566	0,003

Tablo 13 incelendiğinde, varyansların heterojen dağıldığı görülmektedir ($p=0,003 < 0,05$). Bu durumdan hareketle gruplar arasında ortaya çıkan istatistiksel farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Games-Howell testi yapılmasına karar verilmiş ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Etkinlik Sayılarına Göre Yapılan Gruplandırmanın Games-Howell Testi Sonuçları

(I) Etkinlik Sayısı	(J) Etkinlik Sayısı	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
60'dan Az	61-120 Arası	-6,817*	0,821	0,000
	121-180 Arası	-8,683*	0,989	0,000
	181-240 Arası	-10,462*	1,687	0,000
	240'dan fazla	-11,252*	1,501	0,000
61-120 Arası	60'dan Az	6,817*	0,821	0,000
	121-180 Arası	-1,866	1,085	0,423
	181-240 Arası	-3,645	1,745	0,231
	240'dan fazla	-4,435*	1,566	0,042
121-180 Arası	60'dan Az	8,683*	0,989	0,000
	61-120 Arası	1,866	1,085	0,423
	181-240 Arası	-1,779	1,830	0,867
	240'dan fazla	-2,569	1,660	0,533
181-240 Arası	60'dan Az	10,462*	1,687	0,000
	61-120 Arası	3,645	1,745	0,231
	121-180 Arası	1,779	1,830	0,867
	240'dan fazla	-0,790	2,150	0,996
240'dan fazla	60'dan Az	11,252*	1,501	0,000
	61-120 Arası	4,435*	1,566	0,042
	121-180 Arası	2,569	1,660	0,533
	181-240 Arası	0,790	2,150	0,996

Tablo 14 incelendiğinde etkinlik sayısı 61-120 arasında olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları ile etkinlik sayısı 60'dan az olan öğrencilerin oluşturduğu grupların puanları arasında istatistiksel farklılığın olduğu görülmektedir. Ortalama farkından hareketle bu istatistiksel farklılığın etkinlik sayısı 61-120 arasında olan gruptaki öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir. Bu duruma ek olarak, etkinlik sayısı 121-180 arasında olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları ile etkinlik sayısı 60'dan az olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tablodan çıkarılan bir başka bulgudur. Ortaya çıkan bu farkın ortalama puanları farkından etkinlik sayısı 121-180 arasında olan gruptaki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, etkinlik

sayısı 181-240 arasında olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları ile etkinlik sayısı 60'dan az olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tablodan çıkarılan bir başka bulgudur. Ortaya çıkan bu farkın ortalama puanları farkından etkinlik sayısı 181-240 arasında olan gruptaki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etkinlik sayısı 240'dan fazla olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları ile etkinlik sayısı 60'dan az olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tablodan çıkarılan bir başka bulgudur. Ortaya çıkan bu farkın ortalama puanları farkından etkinlik sayısı 240'dan fazla olan gruptaki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, etkinlik sayısı 240'dan fazla olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları ile etkinlik sayısı 61-120 arasında olan öğrencilerin oluşturduğu grubun puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tablodan çıkarılan bir başka bulgudur. Ortaya çıkan bu farkın ortalama puanları farkından etkinlik sayısı 240'dan fazla olan gruptaki öğrencilerin lehinedir.

4. 1. 3. Öğrencilerin Sistemde Kalma Süreleri ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan bir başka alt problem "Öğrencilerin sistemde kalma süreleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin cevabını araştırmak için öğrenciler sistemde kalma sürelerine göre gruplara ayrılmış ve her bir grubun İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması hesaplanıp aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin Sistemde Kalma Sürelerine Göre Açıklayıcı Analiz

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Hiç Girmeyen	77	38,701	13,831	1,576
0-1 Saat	451	42,416	12,664	0,596
1-2 Saat	291	46,437	13,639	0,800
2-3 Saat	227	46,929	14,157	0,940
3-4 Saat	150	48,713	14,302	1,168
4-5 Saat	118	49,984	12,580	1,158
5-6 Saat	134	52,111	14,989	1,295
6 Saatten Fazla	123	53,166	13,921	1,255
Toplam	1571	46,469	14,110	0,356

Tablo 15 incelendiğinde sisteme giriş yapmayan 77 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalamasının 38,701 olarak hesaplandığı görülmektedir. Sistemde 0-1 saat arasında süre geçiren 451 öğrencinin ise İngilizce dersinden başarı puanlarının ortalaması 42,416 olarak hesaplanmıştır. Sistemde 1-2 saat arasında süre geçiren 291 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanların ortalaması 46,437 olarak belirlenirken, sistemde 2-3 saat arasında süre geçiren 227 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı ortalaması 46,929 olarak belirlenmiştir. Sistemde 3-4 saat arasında süren geçiren 150 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanların ortalaması 48,713 olarak hesaplanırken, sistemde 4-5 saat arasında süre geçiren 118 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması 49,984 olarak hesaplanmıştır. Sistemde 5-6 saat arasında süre geçiren 134 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması 52,111 olarak belirlenmiştir. Bu durumlara ek olarak sistemde 6 saatten fazla süre geçiren 123 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı ortalaması 53,166 olarak hesaplanmıştır. Grupların ortalama puan değerlerine bakıldığında bazı grupların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülürken, bazı gruplarda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için istatistiki analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılım basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiş ve elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin Sistemde Geçirdikleri Sürelere Göre Yapılan Gruplandırma Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Süreler		Statistic	Standart Hata
Hiç Girmeyenler	Skewness	0,457	0,274
	Kurtosis	0,618	0,541
0-1 Saat	Skewness	0,272	0,115
	Kurtosis	0,337	0,229
1-2 Saat	Skewness	0,571	0,143
	Kurtosis	0,339	0,285
2-3 Saat	Skewness	0,207	0,162
	Kurtosis	0,560	0,322
3-4 Saat	Skewness	0,281	0,198
	Kurtosis	-0,065	0,394
4-5 Saat	Skewness	0,520	0,223
	Kurtosis	0,111	0,442
5-6 Saat	Skewness	0,481	0,209

	Kurtosis	-0,423	0,416
6 Saatten Fazla	Skewness	0,257	0,218
	Kurtosis	-0,374	0,433

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin sistemde kalma sürelerine göre yapılan gruplandırmada tüm grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin sistemde kalma sürelerine göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ANOVA ile bakılmasına karar verilmiştir. Yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin Sistemde Kalma Sürelerine Göre Gruplandırılan Öğrencilerin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	24099,478	7	3442,783	18,654	0,000
Gruplarıçi	288466,7	1563	184,560		
Toplam	312566,2	1570			

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin sistemde kalma sürelerine göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{7,1563}=18,654$, $p=0,000<0,05$). Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için hangi testin uygulanacağına varyansların homojenlik testi ile karar verilmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin yapılan testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrencilerin Sistemde Kalma Sürelerine Göre Yapılan Gruplandırmadaki Verilerin Homojenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	p
1,803	7	1563	0,083

Tablo 18 incelendiğinde, varyansların homojen dağıldığı görülmektedir ($p=0,083 > 0,05$). Bu durumdan hareketle gruplar arasında ortaya çıkan istatistiksel farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmasına karar verilmiş ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin Sistemde Kalma Sürelerine Göre Yapılan Gruplandırmanın Scheffe Testi Sonuçları

(I) Sistemde Kalma Sürelerine	(J) Sistemde Kalma Sürelerine	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Hiç Girmeyen	0-1 Saat	-3,714	1,675	0,670
	1-2 Saat	-7,736*	1,741	0,006
	2-3 Saat	-8,227*	1,792	0,004
	3-4 Saat	-10,011*	1,905	0,000
	4-5 Saat	-11,283*	1,990	0,000
	5-6 Saat	-13,410*	1,943	0,000
	6 Saatten Fazla	-14,465*	1,974	0,000
0-1 Saat	Hiç Girmeyen	3,714	1,675	0,670
	1-2 Saat	-4,022*	1,021	0,031
	2-3 Saat	-4,513*	1,106	0,020
	3-4 Saat	-6,297*	1,280	0,001
	4-5 Saat	-7,568*	1,405	0,000
	5-6 Saat	-9,696*	1,337	0,000
	6 Saatten Fazla	-10,750*	1,382	0,000
1-2 Saat	Hiç Girmeyen	7,736*	1,741	0,006
	0-1 Saat	4,022*	1,021	0,031
	2-3 Saat	-0,491	1,203	1,000
	3-4 Saat	-2,275	1,366	0,905
	4-5 Saat	-3,546	1,483	0,573
	5-6 Saat	-5,674*	1,418	0,026
	6 Saatten Fazla	-6,728*	1,461	0,004
2-3 Saat	Hiç Girmeyen	8,227*	1,792	0,004
	0-1 Saat	4,513*	1,106	0,020
	1-2 Saat	0,491	1,203	1,000
	3-4 Saat	-1,784	1,429	0,980
	4-5 Saat	-3,055	1,542	0,788
	5-6 Saat	-5,183	1,480	0,093
	6 Saatten Fazla	-6,237*	1,521	0,019
3-4 Saat	Hiç Girmeyen	10,011*	1,905	0,000

	0-1 Saat	6,297*	1,280	0,001
	1-2 Saat	2,275	1,366	0,905
	2-3 Saat	1,784	1,429	0,980
	4-5 Saat	-1,271	1,672	0,999
	5-6 Saat	-3,399	1,615	0,729
	6 Saatten Fazla	-4,453	1,653	0,403
4-5 Saat	Hiç Girmeyen	11,283*	1,990	0,000
	0-1 Saat	7,568*	1,405	0,000
	1-2 Saat	3,546	1,483	0,573
	2-3 Saat	3,055	1,542	0,788
	3-4 Saat	1,271	1,672	0,999
	5-6 Saat	-2,127	1,715	0,981
	6 Saatten Fazla	-3,182	1,751	0,855
5-6 Saat	Hiç Girmeyen	13,410*	1,943	0,000
	0-1 Saat	9,696*	1,337	0,000
	1-2 Saat	5,674*	1,418	0,026
	2-3 Saat	5,183	1,480	0,093
	3-4 Saat	3,399	1,615	0,729
	4-5 Saat	2,127	1,715	0,981
	6 Saatten Fazla	-1,055	1,696	1,000
6 Saatten Fazla	Hiç Girmeyen	14,465*	1,974	0,000
	0-1 Saat	10,750*	1,382	0,000
	1-2 Saat	6,728*	1,461	0,004
	2-3 Saat	6,237*	1,521	0,019
	3-4 Saat	4,453*	1,653	0,403
	4-5 Saat	3,182	1,751	0,855
	5-6 Saat	1,055	1,696	1,000

* Ortalama puanlar arasındaki fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 19 incelendiğinde sistemde 1-2 saat arasında süre geçiren öğrenciler ile sisteme hiç girmeyen öğrencilerin oluşturduğu grup ve sistemde 0-1 saat arasında süre geçiren öğrencilerin oluşturduğu grupların arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılığın ortalama puanlar arasındaki

farktan hareketle sistemde 1-2 saat arasında süre geçiren öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Bu duruma ek olarak, sistemde 2-3 saat arasında süre geçiren öğrenciler ile sisteme hiç girmeyen öğrencilerin oluşturduğu grup ve sistemde 0-1 saat arasında süre geçiren öğrencilerin oluşturduğu grupların arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu aynı tablodan görülmektedir. Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılığın ortalama puanlar arasındaki farktan hareketle sistemde 2-3 saat arasında süre geçiren öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sistemde 3-4 saat arasında süre geçiren öğrenciler ile sisteme hiç girmeyen öğrencilerin oluşturduğu grup ve sistemde 0-1 saat arasında süre geçiren öğrencilerin oluşturduğu grupların arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu aynı tablodan görülmektedir. Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılığın ortalama puanlar arasındaki farktan hareketle sistemde 3-4 saat arasında süre geçiren öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde, sistemde 4-5 saat arasında süre geçiren öğrenciler ile sisteme hiç girmeyen öğrencilerin oluşturduğu grup ve sistemde 0-1 saat arasında süre geçiren öğrencilerin oluşturduğu grupların arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu aynı tablodan görülmektedir. Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılığın ortalama puanlar arasındaki farktan hareketle sistemde 4-5 saat arasında süre geçiren öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Sistemde 5-6 saat süre geçiren öğrencilerin oluşturduğu grubun öğrencileri ile hiç sisteme girmeyen, 0-1 saat arasında süre geçiren, 1-2 saat süre geçiren öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu istatistiksel farklılığın ortalama puanlar arasındaki farktan hareketle sistemde 5-6 saat arasında süre geçiren öğrencilerin oluşturduğu grubun lehine olduğu söylenebilir.

Ayrıca sistemde 6 saatten fazla kalan öğrencilerin oluşturduğu grup ile sisteme hiç girmeyen, sisteme 0-1 saat arası giren, sisteme 1-2 saat arası giren, sisteme 2-3 saat arası giren öğrencilerin oluşturduğu gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın ortalama puanlardan hareketle sisteme 6 saatten fazla giriş yapan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir.

4. 2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin demografik özellikleri ile akademik performans arasındaki ilişkilere yönelik bulgular aşağıda alt problem durumlarına göre açıklanmıştır.

4. 2. 1. Öğrencilerin Cinsiyetleriyle Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan alt problemlerden bir diğeri de “Öğrencilerin cinsiyetleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap bulabilmek için öğrenciler kadın ve erkek olarak iki gruba ayrılmıştır. Gruplar arasında farkın olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda veriler sunulmuştur.

Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Kadın	822	47,893	13,898	0,485
Erkek	749	44,907	14,184	0,518

Tablo 20 incelendiğinde İngilizce dersine kayıt yaptıran 822 kadın öğrencinin başarı ortalamasının 47,893 olduğu, 749 erkek öğrencinin ise İngilizce başarı ortalamasının 44,907 olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler ve erkek öğrencilerin başarı ortalamaları arasında farklılık görülse de bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normal dağılım kontrolü için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 21. Cinsiyete Göre Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

		İstatistiksel Bilgiler	Standart Hata
Kadın	Skewness	0,351	0,085
	Kurtosis	-0,006	0,170
Erkek	Skewness	0,423	0,089
	Kurtosis	0,484	0,178

Tablo 21 incelendiğinde gerek kadın öğrencilerin grubu için gerek erkek öğrencilerin grubu için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasında olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle de ilgili verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Verilerin normal dağılım şartını sağladığı için bağımsız t-testi ile grupların ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 22. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	822	47,893	13,898	1549	4.20	.000
Erkek	749	44,907	14,184			

Tablo 22 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre varyansların heterojen dağıldığı görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Bu durumdan hareketle cinsiyet değişkenine göre oluşturulan grupların İngilizce başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0,000<0,05$). Tablo'dan elde edilen sonuçlara göre anlamlı farkın kadınların lehine olduğu görülmektedir.

4. 2. 2. Öğrencilerin Fakülteleri ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Öğrencilerin fakülteleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu alt problemin cevabını araştırmak için fakültele göre gruplar oluşturulmuş ve her bir grubun İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması hesaplanıp aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 23. Öğrencilerin Kayıtlı Olduğu Fakülteye Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Mühendislik-Mimarlık	126	56,662	16,153	1,439
Fen-Edebiyat	118	52,128	15,255	1,404
Sağlık Bilimleri	230	53,007	13,948	0,920
İktisadi ve İdari Bilimler	109	43,693	13,552	1,298
Uygulamalı Bilimler	56	51,623	12,500	1,670
Meslek YO	261	38,005	11,005	0,681
Sağlık Hizmetleri Meslek YO	671	44,632	12,110	0,468
Toplam	1571	46,469	14,110	0,356

Tablo 23 incelendiğinde mühendislik ve mimarlık fakültesine kayıt yaptıran 126 öğrencinin İngilizce dersinden başarı puanlarının ortalaması 56,662 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu duruma ek olarak, fen-edebiyat fakültesine kayıtlı 118 öğrencinin İngilizce

dersindeki başarı puanlarını ortalaması 52,128 olarak hesaplanırken, sağlık bilimleri fakültesine kayıtlı 230 öğrencinin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalaması 53,007 olarak hesaplanmıştır. İktisadi ve idari bilimler fakültesinde kayıtlı 109 öğrencinin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalaması 43,693 olarak belirlenirken, uygulamalı bilimler fakültesinde kayıtlı 56 öğrencinin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalaması 51,623 olarak belirlenmiştir. Bu duruma ek olarak meslek yüksekokuluna kayıtlı 261 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması 38,005 olarak hesaplanırken, sağlık hizmetleri meslek yüksekokuluna kayıtlı 671 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması 44,632 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin kayıtlı oldukları fakültele göre İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalamasının farklılık gösterdiği tablodan çıkarabilecek bir bulgudur. Fakültele göre ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için istatistiki analizlere başvurulmuştur. Hangi analizin yapılması gerektiğine karar vermeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve elde edilen değer aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 24. Fakültelerine Göre Yapılan Gruplandırmada Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Fakülte		Statistic	Standart Hata
Mühendislik-Mimarlık	Skewness	-0,116	0,216
	Kurtosis	-0,536	0,428
Fen-Edebiyat	Skewness	0,190	0,223
	Kurtosis	-0,586	0,442
Sağlık Bilimleri	Skewness	0,267	0,160
	Kurtosis	-0,098	0,320
İktisadi ve İdari Bilimler	Skewness	0,479	0,231
	Kurtosis	0,732	0,459
Uygulamalı Bilimler	Skewness	0,181	0,319
	Kurtosis	-0,370	0,628
Meslek YO	Skewness	0,218	0,151
	Kurtosis	0,315	0,300
Sağlık Hizmetleri Meslek YO	Skewness	0,186	0,094
	Kurtosis	0,721	0,188

Tablo 24 incelendiğinde fakültelerine göre yapılan gruplandırmada tüm grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle fakültelerine göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ANOVA ile bakılmasına karar verilmiştir. Yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 25. Fakültelerine Göre Gruplandırılan Öğrencilerin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	49994,362	6	8332,394	49,632	0,000
Gruplarıçi	262571,858	1564	167,885		
Toplam	312566,220	1570			

Tablo 25 incelendiğinde fakültelerine göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{6,1564}=49,632$, $p=0,000<0,05$). Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için hangi testin uygulanacağına varyansların homojenlik testi ile karar verilmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin yapılan testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 26. Fakültelelere Göre Yapılan Gruplandırmadaki Verilerin Homojenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
8,984	6	1564	0,000

Tablo 26 incelendiğinde, varyansların heterojen dağıldığı görülmektedir ($p=0,000 < 0,05$). Bu durumdan hareketle gruplar arasında ortaya çıkan istatistiksel farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Games-Howell testi yapılmasına karar verilmiş ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 27. Fakültelerine Göre Yapılan Gruplandırmanın Games-Howell Testi Sonuçları

(I) Fakülte	(J) Fakülte	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig.
Mühendislik- Mimarlık	Fen-Edebiyat	4,534	2,011	0,271
	Sağlık Bilimleri	3,655	1,708	0,333

	İktisadi ve İdari Bilimler	12,969*	1,938	0,000
	Uygulamalı Bilimler	5,039	2,205	0,259
	Meslek YO	18,657*	1,592	0,000
	Sağlık Hizmetleri Meslek YO	12,030*	1,513	0,000
Fen-Edebiyat	Mühendislik-Mimarlık	-4,534	2,011	0,271
	Sağlık Bilimleri	-0,879	1,679	0,998
	İktisadi ve İdari Bilimler	8,435*	1,912	0,000
	Uygulamalı Bilimler	0,505	2,182	1,000
	Meslek YO	14,123*	1,561	0,000
	Sağlık Hizmetleri Meslek YO	7,496*	1,480	0,000
Sağlık Bilimleri	Mühendislik-Mimarlık	-3,655	1,708	0,333
	Fen-Edebiyat	0,879	1,679	0,998
	İktisadi ve İdari Bilimler	9,315*	1,591	0,000
	Uygulamalı Bilimler	1,384	1,907	0,991
	Meslek YO	15,003*	1,144	0,000
	Sağlık Hizmetleri Meslek YO	8,375*	1,032	0,000
İktisadi ve İdari Bilimler	Mühendislik-Mimarlık	-12,969*	1,938	0,000
	Fen-Edebiyat	-8,435*	1,912	0,000
	Sağlık Bilimleri	-9,315*	1,591	0,000
	Uygulamalı Bilimler	-7,931*	2,115	0,005
	Meslek YO	5,688*	1,466	0,003
	Sağlık Hizmetleri Meslek YO	-0,939	1,380	0,993
Uygulamalı Bilimler	Mühendislik-Mimarlık	-5,039	2,205	0,259
	Fen-Edebiyat	-0,505	2,182	1,000
	Sağlık Bilimleri	-1,384	1,907	0,991
	İktisadi ve İdari Bilimler	7,931*	2,115	0,005
	Meslek YO	13,619*	1,804	0,000
	Sağlık Hizmetleri Meslek YO	6,991*	1,735	0,003

Meslek YO	Mühendislik-Mimarlık	-18,657*	1,592	0,000
	Fen-Edebiyat	-14,123*	1,561	0,000
	Sağlık Bilimleri	-15,003*	1,144	0,000
	İktisadi ve İdari Bilimler	-5,688*	1,466	0,003
	Uygulamalı Bilimler	-13,619*	1,804	0,000
	Sağlık Hizmetleri	-6,627*	0,826	0,000
	Meslek YO			
Sağlık Hizmetleri	Mühendislik-Mimarlık	-12,030*	1,513	0,000
Meslek YO	Fen-Edebiyat	-7,496*	1,480	0,000
	Sağlık Bilimleri	-8,375*	1,032	0,000
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,939	1,380	0,993
	Uygulamalı Bilimler	-6,991*	1,735	0,003
	Meslek YO	6,627*	0,826	0,000

* Ortalama puanlar arasındaki fark 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 27 incelendiğinde mühendislik-mimarlık fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile iktisadi ve idari bilimler fakültesi, meslek yüksekokul, sağlık hizmetleri meslek yüksekokul öğrencilerinin oluşturduğu grupların puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farkın ortalama puanları arasındaki farktan hareketle mühendislik-mimarlık fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Fen-Edebiyat öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile meslek yüksekokulu ve sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunu öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır. Bu farkın ortalama puanlar farkından hareketle fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile iktisadi ve idari bilimler, meslek yüksekokulu, sağlık hizmetleri meslek yüksekokuluna kayıtlı öğrencilerin puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tablodan çıkarılabilecek bir başka bulgudur. Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılığın ortalama puanlar arasındaki farktan dolayı sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin lehine olduğu söylenebilir. Bu durumlara ek olarak, iktisadi ve idari bilim fakültesi öğrencilerinin grupları ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin oluşturduğu grupların puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Grupların ortalama puanları arasındaki farktan hareketle oluşan farkın iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri lehine olduğu ifade edilebilir. Uygulamalı bilimler fakültesinin öğrencilerinin oluşturduğu grup ile iktisadi ve idari

bilimler fakültesi, meslek yüksekokulu, sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin oluşturduğu grupların puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu yine tablodan çıkarılabilecek bir başka bulgudur. Ortalama puanlar arasındaki farktan hareketle belirlenen bu istatistiksel farklılığın uygulamalı bilimler fakültesindeki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Son olarak sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin puanları ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır. Ortalama puanları arasındaki farktan hareketle bu farklılığın sağlık hizmetleri yüksekokulu öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

4. 2. 3. Öğrencilerin Burs Tipi ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan bir başka alt problem “Öğrencilerin burs tipiyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin cevabını araştırmak için öğrenciler burs tiplerine göre gruplara ayrılmış ve her bir grubun İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması hesaplanıp aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 28. Öğrencilerin Burs Tipine Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
%100 Burslu	171	53,833	14,673	1,122
%75 Burslu	31	42,516	11,361	2,041
%50 Burslu	448	43,380	13,499	0,638
Ücretli	921	46,738	13,853	0,456
Toplam	1571	46,469	14,110	0,356

Tablo 28 incelendiğinde %100 burslu okuyan 171 öğrencinin İngilizce dersi başarı ortalamasının 53,833 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu duruma ek olarak %75 burslu okuyan 31 öğrencinin İngilizce dersi başarı ortalamasının 42,516 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca %50 burslu okuyan 448 öğrencinin İngilizce başarı ortalaması 43,380 olarak belirlenirken, ücretli okuyan 921 öğrencinin İngilizce başarı ortalaması 46,738 olarak belirlenmiştir. Grupların ortalama puan değerlerine bakıldığında gruptan gruba farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Normal dağılım basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiş ve elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 29. Öğrencilerin Burs Tiplerine Göre Yapılan Gruplandırılmada Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Burs Tipi		Statistic	Standart Hata
%100 Burslu	Skewness	0,229	0,186
	Kurtosis	-0,479	0,369
%75 Burslu	Skewness	0,265	0,421
	Kurtosis	0,309	0,821
%50 Burslu	Skewness	0,468	0,115
	Kurtosis	0,900	,230
Ücretli	Skewness	0,326	0,081
	Kurtosis	0,119	0,161

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin burs tiplerine göre yapılan gruplandırılmada tüm grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin burs tiplerine göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ANOVA ile bakılmasına karar verilmiştir. Yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 30. Öğrencilerin Burs Tiplerine Göre Gruplandırılan Öğrencilerin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	14098,896	3	4699,632	24,674	.000
Gruplarıçi	298467,3	1567	190,471		
Toplam	312566,2	1570			

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin burs tiplerine göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{3,1567}=24,674$, $p=0,000<0,05$). Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için hangi testin uygulanacağına varyansların homojenlik testi ile karar verilmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin yapılan testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 31. Öğrencilerin Burs Tiplerine Göre Yapılan Gruplandırmadaki Verilerin Homojenlik Testi

Levene Statistic	df1	df2	p
2,802	3	1567	0,039

Tablo 31 incelendiğinde, varyansların heterojen dağıldığı görülmektedir ($p=0,039 < 0,05$). Bu durumdan hareketle gruplar arasında ortaya çıkan istatistiksel farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Games-Howell testi yapılmasına karar verilmiş ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 32. Öğrencilerin Burs Tiplerine Göre Games-Howell Testi Sonuçları

(I) Burs Tipi	(J) Burs Tipi	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
%100 Burslu	%75 Burslu	11,317*	2,329	0,000
	%50 Burslu	10,453*	1,291	0,000
	Ücretli	7,095*	1,211	0,000
%75 Burslu	%100 Burslu	-11,317*	2,329	0,000
	%50 Burslu	-0,864	2,138	0,977
	Ücretli	-4,221	2,091	0,202
%50 Burslu	%100 Burslu	-10,453*	1,291	0,000
	%75 Burslu	0,864	2,138	0,977
	Ücretli	-3,358*	0,784	0,000

Tablo 32'nin devamı

Ücretli	%100 Burslu	-7,095*	1,211	0,000
	%75 Burslu	4,221	2,091	0,202
	%50 Burslu	3,358*	0,784	0,000

Tablo 32 incelendiğinde %100 burslu öğrenciler ile %75 burslu, %50 burslu ve ücretli öğrencilerin oluşturdukları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu istatistiksel farklılığın ortalama puanları farkından hareketle %100 burslu öğrencilerin oluşturduğu grubun lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca ücretli öğrencilerin oluşturduğu grup ile %50 burslu öğrencilerin oluşturduğu grup puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu yine tablodan çıkarılabilecek bir başka bulgudur.

4. 2. 4. Öğrencilerin Nüfusa Kayıtlı Olduğu Coğrafi Bölge ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan bir başka alt problem “Öğrencilerin nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgeleriyle akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin cevabını araştırmak için öğrenciler nüfusa kayıtlı olduğu coğrafi bölgelere göre gruplara ayrılmış ve her bir grubun İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması hesaplanıp aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 33. Öğrencilerin Nüfusa Kayıtlı Oldukları Coğrafi Bölgelere Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Güneydoğu Anadolu	77	47,964	15,503	1,767
Doğu Anadolu	86	47,399	14,875	1,604
İç Anadolu	163	46,253	12,631	0,989
Karadeniz	911	46,086	14,153	0,469
Akdeniz	120	45,938	13,933	1,272
Ege	94	48,071	13,828	1,426
Marmara	104	48,160	13,139	1,288
Yurtdışı	16	41,875	22,204	5,551
Toplam	1571	46,469	14,110	0,356

Tablo 33 incelendiğinde Güneydoğu Anadolu bölgesinde nüfusa kayıtlı olan 77 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalamasının 47,964 olduğu görülmektedir. Doğu Anadolu bölgesinde nüfusa kayıtlı olan 86 öğrencinin ise İngilizce dersinden başarı puanlarının ortalaması 47,399 olarak hesaplanmıştır. İç Anadolu bölgesinde nüfusa kayıtlı 163 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanların ortalaması 46,253 olarak belirlenirken, Karadeniz bölgesinde nüfusa kayıtlı 911 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı ortalaması 46,086 olarak belirlenmiştir. Akdeniz bölgesinde nüfus kaydı bulunan 120 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanların ortalaması 45,938 olarak hesaplanırken, nüfus kaydı Ege bölgesinde olan 94 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması 48,071 olarak hesaplanmıştır. Nüfus kaydı Marmara bölgesinde olan 104 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması 48,160 olarak belirlenmiştir. Bu durumlara ek olarak nüfus kaydı yurtdışında yapılmış olan 16 öğrencinin İngilizce dersindeki başarı ortalaması 41,875 olarak hesaplanmıştır. Normal dağılım

basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiş ve elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 34. Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Coğrafi Bölgelere Göre Yapılan Gruplandırmada Verilerin Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri

Bölgeler		Statistic	Standart Hata
Güneydoğu Anadolu	Skewness	0,683	0,274
	Kurtosis	0,539	0,541
Doğu Anadolu	Skewness	0,354	0,260
	Kurtosis	-0,633	0,514
İç Anadolu	Skewness	0,563	0,190
	Kurtosis	-0,193	0,378
Karadeniz	Skewness	0,447	0,081
	Kurtosis	0,308	0,162
Akdeniz	Skewness	0,053	0,221
	Kurtosis	0,865	0,438
Ege	Skewness	0,075	0,249
	Kurtosis	-0,305	0,493
Marmara	Skewness	0,080	0,237
	Kurtosis	0,024	0,469
Yurtdışı	Skewness	0,200	0,564
	Kurtosis	-0,818	1,091

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin kayıtlı oldukları coğrafi bölgelere göre yapılan gruplandırmada tüm grupların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin kayıtlı oldukları coğrafi bölgelere göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarının ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ANOVA ile bakılmasına karar verilmiştir. Yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 35. Öğrencilerin Kayıtlı Olduğu Coğrafi Bölgelere Göre Gruplandırılan Öğrencilerin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1297,812	7	185,402	0,931	0,481
Gruplarıçi	311268,4	1563	199,148		

Toplam	312566,2	1570
--------	----------	------

Tablo 35 incelendiğinde Öğrencilerin kayıtlı olduğu coğrafi bölgelere göre gruplandırılan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{7,1563}=0,931$, $p=0,481>0,05$).

4. 2. 5. Öğrencilerin Öğretim Düzeyi ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan bir başka alt problem “Öğrencilerin öğretim düzeyi ve akademik performansları arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin cevabını araştırmak için öğrenciler öğretim düzeylerine göre gruplara ayrılmış ve her bir grubun İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması hesaplanıp aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 36. Öğrencilerin Öğretim Düzeylerine Göre Yapılan Gruplandırmaya İlişkin Açıklayıcı Analiz

Öğretim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Ön Lisans	932	42,78	12,175	0,399
Lisans	639	51,86	14,988	0,593

Tablo 36 incelendiğinde İngilizce dersine kayıt yaptıran 932 ön lisans öğrencisinin başarı ortalamasının 42,78 olduğu, 639 lisans öğrencisinin İngilizce başarı ortalamasının ise 51,86 olduğu görülmektedir. Öğretim düzeyine göre ön lisans ve lisans öğrencilerinin başarı ortalamaları arasında farklılık görülse de bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normal dağılım kontrolü için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretim Düzeyine Göre Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

		İstatistiksel Bilgiler	Standart Hata
Ön Lisans	Skewness	0,220	0,080
	Kurtosis	0,557	0,160
Lisans	Skewness	0,204	0,097
	Kurtosis	-0,322	0,193

Tablo 37 incelendiğinde gerek ön lisans öğrencilerin oluşturduğu grubu için gerek lisans öğrencilerinin oluşturduğu grup için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasında olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle de ilgili verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Verilerin normal dağılım şartını sağladığı için bağımsız t-testi ile grupların ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Öğretim Düzeyi	N	X	S	sd	t	p
Ön Lisans	932	42,78	12,175	1180	-13.20	.000
Lisans	639	51,86	14,988			

Tablo 38 incelendiğinde öğretim düzeyine göre varyansların heterojen dağıldığı görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Bu durumdan hareketle öğretim düzeyine göre oluşturulan grupların İngilizce başarı puanları arasındaki farkın lisans öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0,000<0,05$).

5. TARTIŞMA

Araştırmanın tartışma bölümü araştırma problemleri çerçevesinde elde edilen bulguların nedenleri ve sonuçları odak alınarak ve ilgili literatürle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların, genel olarak yüz yüze eğitimin çevrimiçi ortamlarla desteklediği harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanıldığı çalışmalar olduğu gözlemlenmiştir.

1571 öğrenciye ait verilerin incelendiği bu çalışmada tamamen çevrimiçi öğrenme ortamında İngilizce dersi alan üniversite öğrencilerinin 859'u bu dersten başarılı olmuş, 712 öğrenci ise başarısız olmuştur. Bu sonuçlara bakılarak başarı oranının %54,67 olduğu tespit edilmiştir. İngilizce eğitiminin çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla desteklenen geleneksel öğretim yöntemleriyle verilmesinin öğrenci başarısını artırdığı söylenmektedir (Acar, 2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının iletişim öğeleri (kaynak, mesaj, kanal, bağlam, alıcı, dönüt) dikkate alındığında özellikle gönderilen mesajı hem görsel hem de işitsel açıdan desteklemeye imkân tanıdığı herkes tarafından bilinmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamları, son yıllarda büyük bir hızla gelişen iletişim teknolojileriyle geleneksel öğretim yöntemlerine eşit ve yanında yer almaktadır (Kaya, 2002). Bu sebeptendir ki çevrimiçi teknolojilerin akademik başarıyı artırdığı söylenebilir.

5. 1. Öğrencilerin Sistem Üzerindeki Öğrenme Aktiviteleri İle Akademik Performansları Arasındaki İlişki

Tartışmanın bu bölümünde öğrencilerin öğrenme aktiviteleriyle (gönderilen ödev sayısı, etkinlik sayısı ve sistemde kalma süresi) akademik performansları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

5. 1. 1. Ödev ve Akademik Performans Arasındaki İlişki

Ödev hem geleneksel öğrenme ortamlarında hem de çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan ve öğrenmenin gerçekleşme düzeyini artırdığı düşünülen bir eğitim aracı olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple örneklemimizi oluşturan öğrenci grubuna da çevrimiçi ortamda dönem boyunca 4 adet ödev görevi verilmiştir. Öğrencilere bu ödevlerine karşılık verilen puanlar başarı notu hesabına %10 etki edecek şekilde hesaplanmıştır.

Öğrenciler gönderdikleri ödev sayısına göre 5 gruba ayrılmış ve yapılan analizler sonucunda gönderilen ödev sayısı ile akademik başarı arasında daha fazla ödev gönderenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın temel

nedenlerinden birinin öğrencilerin ödevi hazırlamaları esnasında gizil öğrenmelerin gerçekleşmiş olabileceğidir. Bu sayede öğrencinin akademik başarısının yükselmesi beklenmektedir. Bir diğer sebep olarak ödev hazırlamaları çevrimiçi öğrenmeyle ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini artırıyor olabilir. Bu sayede ödevi hazırlayıp gönderdikten sonra ders materyallerini daha dikkatli dinliyor ya da okuyor olabilir. Bir başka sebep ödevi hazırlayıp göndermeleri öğrencilerde başarı duygusunu uyandırıp güdülenmelerini artırıyor olabilir. Benzer şekilde uzaktan eğitimde öğrenmeyi öğrenci kendi kendine ve bağımsız bir şekilde gerçekleştirdiği için etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde güdülenmenin şart olduğu belirtilmektedir (Kaya, 2002). Ayrıca Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre, güdülenme yapıları öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Ergül, 2006).

5. 1. 2. Etkinlik Sayısı ve Akademik Performans Arasındaki İlişki

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının geleneksel öğrenme ortamlarından farklarından biri de öğrenme ortamında öğrencilerin gerçekleştirdikleri tüm etkinliklerin (ders görüntüleme, ödev gönderme, forum, mesaj, video izleme vb.) her öğrenci için uygulamanın arka planında kaydediliyor olmasıdır. Moodle uygulamasında bu kayıtları oluşturan 40 adet etkinlik türü vardır (Ek-1). Bu bölümde öğrencilerin etkinlik sayılarının akademik performanslarıyla ilişkisi incelenmiştir. Öğrenciler en çok "Ders Görüntüleme" etkinliğini gerçekleştirmişlerdir (yaklaşık 65.000 defa). Aslında bu toplam etkinlik sayısı aynı zamanda öğrencilerin sistemdeki çeşitli özellikleri kullanma sayıları hakkında da fikir sahibi olmamızı sağlıyor. Örneğin "kullanıcı listesi görüntülendi" etkinliği öğrencinin dersi alan diğer öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma isteğiyle ilgili bilgi vermektedir. Öğrencilerin etkinlik sayıları, analiz edilmeden önce çok fazla çeşitlilik gösterdiği için, 60'lı gruplara ayrılmıştır.

Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirdiği toplam etkinlik sayıları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bu fark etkinlik sayısı fazla olanın lehine anlamlı çıkmıştır. Bu sonuç öğrenciler sistemde ne kadar çok etkinlik gerçekleştirirse akademik performansları da o kadar yüksek olması anlamına gelebilir. Geleneksel öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarılarına etki eden faktörlerden bir tanesi de öğrencilerin derse katılımıdır. Derse katılan, dersi dinleyen, verilen ödevleri yerine getiren, arkadaşlarıyla ders hakkında fikir alışverişinde bulunan öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik performanslarının yüksek olması beklenmektedir. Aynı şekilde çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler de geleneksel ortamlarda gerçekleştirilen az önce söylenen öğrenci etkinlikleriyle benzerlik göstermektedir. Bu sebeple geleneksel öğrenme

ortamlarındaki etkilere benzerlik gösteren çevrimiçi ortam etkinliklerinin çok olmasının öğrencilerin akademik performansıyla doğru yönde bir ilişkisinin olduğu söylenebilir.

5. 1. 3. Sistemde Kalma Süresiyle Akademik Performans Arasındaki İlişki

Sistemde kalma süresi, kişinin çevrimiçi öğrenme ortamında oturum açmış olduğu andan oturumun kapatıldığı ana kadar sürenin hesaplanmasıyla elde edilen bir veridir. Bu çalışmada öğrencilerin sistemde kalma süreleri dakika cinsinden toplanmıştır. Ancak analizin yapılabilmesi için 60 dakika yani saat bazında gruplar oluşturulmuştur. Grupların ortalama puan değerlerine bakıldığında bazı grupların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülürken, bazı gruplarda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu çeşitli testlerle ortaya koyulmuştur.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sistemde kalma süreleriyle akademik performansları arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Sistemde daha fazla kalan öğrencilerin İngilizce dersi puan ortalamalarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin etkinlik sayıları için yapılan tespitlerin sistemde kalma süreleri içinde geçerli olacağı söylenebilir. Öğrencilerin ders materyalleriyle çalışmak ve yapması gereken görevleri yerine getirmek için sistemde kalmaları gerekir. Ancak öğrencilerin sistemde kalıyor olmaları onların ders ile ilgilendikleri anlamına gelmeyebilir. Öğrenciler web tarayıcılarında birden fazla sekme ile birçok web sayfasını aynı anda açabilir ve çevrimiçi öğrenme ortamındaki oturum süreleri işlerken başka amaçlarla interneti kullanabilir. Bu durum geleneksel öğrenme ortamlarında öğrencinin fiziksel olarak sınıfta olup bilişsel olarak başka bir yerde olmasıyla özdeşleştirilebilir. Bu noktada unutulmaması gereken durumlardan biri de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında elde edecekleri ders materyallerini bilgisayar, table, cep telefonu gibi cihazlarına kaydedip internet bağlantısı olmadan bu materyallere erişebiliyor olmalarıdır. Bunun sonucunda öğrenci oturumunu kapatsa bile ders ile ilgili çalışmaları devam ediyor olabilir. Bu durumun çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımında dikkate alınması gereken bir etken olduğu değerlendirilmektedir. Yani öğrencinin sistemde kalma süresini sağlıklı tespit edecek tasarımların yapılması, eğitim-öğretim süreçlerinin bu ve buna benzer etkenler dikkate alınarak planlanması gerektiği düşünülmektedir.

5.2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri İle Akademik Performansları Arasındaki İlişki

Tartışmanın bu bölümünde öğrencilerin demografik özellikleriyle (cinsiyet, fakülte, burs tipi, coğrafi bölge ve öğretim düzeyi) akademik performansları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

5.2.1. Cinsiyet ve Akademik Performans Arasındaki İlişki

Araştırmadan elde edilen bulgular, çevrimiçi öğrenme ortamlarında cinsiyetin akademik performansa etki eden bir faktör olduğunu göstermiştir. Kadınlar erkeklere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu çalışmaya katılan kadınların akademik performans ortalaması % 47,893 iken erkeklerde bu oran %44,907 olarak gözlemlenmiş ve anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı verilerin normal dağılımın tespiti yapıldıktan sonra bağımsız t-testi ile grupların ortalama puanlarına bakılmış ve homojen dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu durumdan hareketle cinsiyete göre farkın istatistiki olarak kadınlar lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uğur'un (2007), öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşleri cinsiyet, öğrenme stilleri ve başarı değişkenleri açısından incelediği çalışmasında cinsiyetin başarı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Ceylan (2015), harmanlanmış öğrenmenin, ortaokul seviyesinde akademik başarıya etkisini ve öğrenci görüşlerine göre ortamların değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemesine rağmen kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarıları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada ortaya çıkan cinsiyet faktörünün akademik başarıda kadınlar lehine anlamlı fark oluşturmasının sebebi erkek öğrencilerin çevrimiçi ortamda ortalama kalma sürelerinin (ortalama 143 dakika) kadın öğrencilerin çevrimiçi ortamda ortalama kalma sürelerinden (ortalama 174 dakika) daha az olması olabilir. Bir diğer sebep kadın öğrencilerin sorumluluk farkındalık düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olması olarak düşünülebilir. Bir başka sebep erkek öğrencilerin bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi çevrimiçi ortama erişmekte kullandığı teknolojileri daha çok oyun ve eğlence amaçlı kullanıyor olmaları olabilir. Ceylan (2015), yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin laboratuvar ortamında interneti ders ile ilgili çalışmalardan çok oyun ve eğlence amaçlı kullandıklarını gözlemlenmiştir.

5. 2. 2. Fakülte ve Akademik Performans Arasındaki İlişki

Alanyazında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı fakülte ya da bölümlere göre akademik başarılarının incelendiği ve karşılaştırıldığı çalışmalara pek rastlanmamış olmakla birlikte genel olarak aynı bölümde okuyan öğrencilerin yer aldığı ya da bir fakülte içerisindeki farklı bölümlerle yapılan çevrimiçi öğrenme ortamı çalışmalarıyla karşılaşılmaktadır. Bu sebeple çalışmanın bu bölümünde yapılan tartışmalar genellikle aynı fakülte içindeki farklı bölümlerin akademik başarılarıyla olan ilişkileri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin fakültelerine göre İngilizce dersindeki başarı puanlarının ortalaması farklılık göstermektedir. Bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş olup verilerin normal dağıldığı basıklık ve çarpıklık değerlerinden anlaşılmaktadır. Sonrasında ANOVA testi yapılarak farklılaşmanın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak bu istatistiki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna homojenlik testi ile karar verilmiştir. Varyansların heterojen dağılmasının tespit edilmesi sonrasında Games-Howell testi yapılmış ve ortaya çıkan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- MMF öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile İİBF, MYO, SHMYO öğrenci gruplarının puanları arasındaki farkın MMF öğrencileri lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu,
- FEF öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile MYO ve SHMYO öğrenci gruplarının puanları arasındaki farkın FEF öğrencileri lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu,
- SBF öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile İİBF, MYO, SHMYO öğrenci gruplarının puanları arasındaki farkın SBF öğrencileri lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu,
- İİBF öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile MYO öğrenci grubunun puanları arasındaki farkın İİBF öğrencileri lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu,
- UYBO öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile İİBF, MYO, SHMYO öğrenci gruplarının puanları arasındaki farkın UYBO öğrencileri lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu,
- SHMYO öğrencilerinin oluşturduğu grubun puanları ile MYO öğrenci grubunun puanları arasındaki farkın SHMYO öğrencileri lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu, sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaya çıkan sonuçlardan da anlaşılacağı üzere tamamen çevrimiçi öğrenme ortamında verilen bir derste farklı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin akademik

başarılarının da farklılaştığı gözlemlenmektedir. Alver (2005), Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. İnceleme sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarılarının aynı fakülte içerisindeki farklı bölümlerde bile istatistiki olarak anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Bu çalışmada fakülteye göre ortaya çıkan anlamlı farklılıkların çeşitli sebepleri olabilir. Grupların ortalama puanları incelendiğinde MMF öğrenci grubunun ortalama puanının 56,662 ile en yüksek olduğu görünecektir. MMF öğrenci grubunun örneğinde bu durumun sebebinin grupta yer alan öğrencilerin üniversite sınavında ilk 200-240 bin içersinden olmaları ve diğer fakültelerdeki öğrencilerin genel olarak daha sonraki sıralamalarda olduğu düşünülebilir. Sıralama olarak daha önlere olan öğrencilerin genel akademik başarı durumları, sıralama olarak sonra olan öğrencilerden daha yüksek olabilir. Bu durum YÖK Atlas ve YÖK istatistik verileri ışığında detaylı bir şekilde incelenebilir. Ortaya çıkan sonucun diğer sebeplerinin; farklı fakültelerdeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ile ilgili farkındalık düzeyleri, ilköğretim ve ortaöğretimde İngilizce dersi ile ilgili önceki öğrenmeleri, kendi kendine öğrenme konusundaki farkındalıkları, İngilizce dersine verdikleri önem düzeyi vb. şeklinde olduğu düşünülmektedir.

5. 2. 3. Burs Tipi ve Akademik Performans Arasındaki İlişki

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik performanslarının burs tipine göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan analiz sonucunda %100 burslu öğrencilerin puan ortalaması 53,833, %75 burslu öğrencilerin 42,516, %50 burslu öğrencilerin 43,380 ve ücretli öğrencilerin 46,738 olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığı normal dağılım göstermesi üzerine yapılan ANOVA testi ile belirlenmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre gözlemlenen bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna, yapılan homojenlik testi sonucunda varyansın heterojen dağıldığının tespiti üzerine, Games-Howell testi yapılarak karar verilmiştir. Test sonucunda ortaya çıkan durum aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- %100 burslu öğrenciler ile %75, %50 ve ücretli öğrenciler arasında %100 burslu öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.
- Ücretli öğrenciler ile %50 burslu öğrenciler arasında ücretli öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Bu başlıkta bahsedilen burs tipleri öğrencilerin ÖSYM yerleştirmeleri sırasında tercih klavuzunda yer alan programların burs oranlarını ifade etmektedir. Bu sebeple burslu

programlara yerleşen öğrencilerin puanları aynı bölümün diğer burs tiplerine ya da ücretli programlarına yerleşen öğrencilerden genellikle daha yüksektir. Bu sebeptir ki %100 burslu öğrencilerin ortalama puanlarıyla diğer burs tipleri ve ücretli öğrencilerin akademik başarıları arasında %100 burslu öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ücretli öğrencilerin ortalama puanlarıyla %50 burslu öğrencilerin puanları arasındaki ücretli öğrencilerin lehine olan anlamlı farkın üniversitenin bölümlerindeki burs tipi ve kontenjanlarının dağılımıyla ilgili olabileceği söylenebilir. Örneğin 2018 yılı ÖSYM tercih kılavuzu ve yerleştirme puanları incelendiğinde üniversitenin %50 burs tipinin uygulandığı kontenjanlara ücretli bölümlere kıyasla daha düşük puanlardaki öğrencilerin yerleşmiş olması bu durumla ilişkilendirilebilir.

5. 2. 4. Coğrafi Bölge ve Akademik Performans Arasındaki İlişki

Araştırma sonuçlarına göre öğrencileri nüfusa kayıtlı olduğu coğrafi bölgeleriyle akademik performansları arasında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölge ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Alanyazında coğrafi bölge ve akademik başarı ilişkisinin incelendiği çalışmalara pek rastlanmamış olmakla birlikte akademik başarıya etki eden diğer faktörlerin incelendiği çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Öğrencilerin üniversiteye geldikleri bölgelerden ziyade mezun oldukları lise türü ve lise alanları, yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrencinin anne ve babasının eğitim durumları, ders materyalleri, önceki öğrenmeleri, ders çalışma alışkanlıkları, hazırbulunuşluk düzeyleri, teknolojiyi kullanma becerileri vb. gibi değişkenlerin çevrimiçi öğrenme ortamında akademik performans üzerinde etkisinin olduğu söylenmektedir (Höçük, 2011).

5. 2. 5. Öğretim Düzeyi ve Akademik Performans Arasındaki İlişki

Çevrimiçi öğrenme ortamında İngilizce dersine kayıt yaptıran ön lisans öğrencilerinin başarı ortalaması 42,78 lisans öğrencilerinin başarı ortalaması ise 51,86 olarak tespit edilmiştir. Öğretim düzeyine göre ön lisans ve lisans öğrencilerinin başarı ortalamaları arasında farklılık görülse de bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Farkın anlamlı olduğu varyansların

heterojen dağılımında elde edilmiştir. Bu sebeple ortaya çıkan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Başarı baraj notunun 100 üzerinden 40 olduğu ve bu notun altında kalan ve başarısız olan önlisans öğrenci sayısının 505 (%54,18) olduğu, lisans öğrenci sayısının 207 (%32,39) olduğu dikkate alındığında, çevrimiçi öğrenme ortamında dersi alan önlisans öğrencilerinin dersten başarısız olma durumlarının lisans öğrencilerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durumu yine ÖSYM yerleştirme puanlarıyla açıklamak mümkündür. Öğrencilerin önlisans programlarına yerleşebilmek için 140 puan barajını, lisans programlarına yerleşebilmek için ise 180 puan barajını geçmeleri gerekmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç ÖSYM yerleştirme istatistiklerini de doğrular niteliktedir. Bu sonuca bakılarak çevrimiçi öğrenme ortamlarının lisans öğrencileri için önlisans öğrencilerine göre daha uygun olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu bağlamda önlisans öğrencilerinin başarı düzeylerini artırmak için çevrimiçi öğrenme ortamlarında yürütülen İngilizce dersinde öğrencilerin daha çok etkileşime gireceği, onları öğrenme ortamında daha çok aktifleştirecek ve kalıcı öğrenmeler sağlayacak ders materyalleri geliştirilebilir.

Çelen ve diğerleri (2011) öğrencilerin temel bilgisayar kullanma becerisi, bilgisayar özyeterlik algıları ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almaları çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkili ve verimli olmasında belirleyici etkenler olarak değerlendirmektedir. Önlisans öğrencilerinin akademik performanslarının lisans öğrencilerinin akademik performanslarından daha düşük olması ele alındığında önlisans öğrencilerinin temel bilgisayar kullanma becerilerinin, bilgisayar öz yeterlilik algılarının ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almalarının lisans öğrencilerinden daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılabilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde bulgulardan elde edilen veriler özetlenmiştir. Araştırmada 2018-2019 Güz döneminde Avrasya Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan önlisans ve lisans düzeyinde toplam 1571 öğrencinin verisi incelenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğrencilerin dönem içerisinde almakla yükümlü olduğu İngilizce-1 dersi çerçevesinde yürütülmüştür. Öğrenciler bu dersi tamamen uzaktan eğitim şeklinde çevrimiçi öğrenme ortamında ÖYS üzerinden almışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin ÖYS üzerinde gerçekleştirdikleri öğrenme aktiviteleri ve demografik özellikleriyle akademik performansları arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur. Bu çerçevede öğrencilerin öğrenme yönetim sistemi üzerindeki öğrenme aktiviteleri ve demografik özelliklerinden coğrafi bölge dışındaki diğer özelliklerle akademik performansları arasında bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

1. Öğrenme yönetim sistemi üzerindeki veriler kullanılarak öğrencilerin akademik performansları ile ilgili çalışmaların yapılabileceği ortaya çıkmıştır.
2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında göndermiş oldukları ödevler, gerçekleştirdikleri etkileşim sayıları ve sistemde geçirdikleri toplam süre akademik performanslarıyla ilişkilidir.
3. Gönderilen ödev sayısı arttıkça öğrencilerin İngilizce-1 dersinden almış oldukları ortalama puanları da artmaktadır.
4. ÖYS üzerinde 40 farklı etkinlik türü bulunmaktadır. Bu etkinlikleri gerçekleştirme sayıları ile akademik performansları arasında aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır.
5. Öğrencilerin sistemde kaldıkları süre ile akademik performansları arasında aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır.
6. Öğrencilerin cinsiyet, fakülte, burs tipi ve öğretim düzeyleriyle akademik performansları arasında bir ilişki bulunmasına rağmen nüfusa kayıtlı oldukları coğrafi bölgelerle akademik performansları arasında bir ilişki yoktur.

6. 2. Öneriler

Öneriler başlığı altında araştırma sonuçlarına yönelik ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik olmak üzere iki ayrı başlık altında öneriler sunulmaktadır.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha başarısız olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında gönderdikleri ödev sayıları, sistemde kalma süresi ve gerçekleştirilen etkinlik sayısı kadın öğrencilerden daha azdır. Bu sebeple erkek öğrencilerin bu konularda farkındalığı artırılarak başarı puanları yükseltilebilir.
2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili ve verimli çalışmalarını artıracak öğrencileri bilgilendirici ve motive edici kurs, seminer, konferans vb. düzenlenebilir.
3. Tamamen çevrimiçi öğrenme ortamlarında yürütülen dersler için özellikle de İngilizce dersi için 14 haftalık dönem boyunca bazı haftalarda yüz yüze dersler planlanabilir.
4. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilere daha fazla ödev verilebilir.
5. Haftalık ya da belirli zaman dilimlerinde öğrencilerden çevrimiçi öğrenme ortamı üzerinden cevaplayacakları kısa sınavlar uygulanabilir.
6. Öğrencilerin öğrenme ortamında daha fazla vakit geçirmelerini sağlayacak çeşitli önlemler alınabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada öğrenme yönetim sistemi olarak Moodle kullanılmıştır. Bu sebeple elde edilen veriler Moodle'ın imkânları dahilindedir. Yapılacak çalışmalarda başka öğrenme yönetim sistemleri üzerindeki kayıtlar incelenebilir.
2. Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce-1 dersindeki akademik başarıları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin genel başarı durumlarının dikkate alınacağı çalışmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin tamamen çevrimiçi öğrenme ortamında aldıkları birden çok ders ile ilgili bir çalışma yapılarak derse göre değişen durumlar incelenebilir.
4. Bu çalışmayla elde edilen bulgular her bir değişkenin akademik performansla ilişkisini ayrı ayrı ortaya koymaktadır. Yapılacak çalışmalarda değişkenlerin birbiriyle çaprazlama analizleri de yapılabilir. Örneğin bu çalışmada cinsiyetin akademik performansla ilişkisi incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda cinsiyete göre sistemde kalma süresinin akademik performansla ilişkisi incelenebilir.
5. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki akademik performansları ile okudukları bölüme yerleşme puanları arasındaki ilişki incelenebilir.

6. Akademik performansa etki edebilecek diğer faktörler (öğrencilerin okudukları bölümden memnuniyet düzeyi, çevrimiçi öğrenmeyle ilgili hazırbulunuşluk düzeyi, barınma şekilleri, yeme-içme alışkanlıkları, ailevi durumları, ekonomik özerklikleri, gelir seviyeleri vb. gibi) araştırılabilir.
7. Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilere sunulan ders materyalleriyle ilgili veriler yer almamaktadır. Yapılacak çalışmalarda kullanılan ders materyalleri ve bunların etkililiğiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.
8. Dünyada ve ülkemizde en çok kullanılan çevrimiçi öğrenme platformlarından biri olan Moodle öğrenme yönetim sisteminin geliştirilmesi gereken özellikleriyle ilgili çalışmalar gerçekleştirilebilir.
9. Çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmalar analiz edilerek en verimli çevrimiçi öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özellikler günümüz teknolojileri çerçevesinde incelenebilir.

7. KAYNAKLAR

- Acat, M.B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Acar, A. (2014). *Moodle ile harmanlanmış İngilizce eğitim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Akalın ve Zengin (2007), Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiyede yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Akçapınar, G. (2014). *Çevrimiçi öğrenme ortamındaki etkileşim verilerine göre öğrencilerin akademik performanslarının veri madenciliği yaklaşımı ile modellenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akgun-Ozbek, E. (2015). Çevrimiçi uzaktan öğrenme: bir araştırma gündemine doğru. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 119-128.
- Ali, N., Jusoff, K., Ali, S., Mokhtar, N., and Salamat, A. (2009). The factors influencing students’performance at University Teknologi MARA Kedah, Malaysia, *Management Science and Engineering*, 3(4), 81-90.
- Ali, S. Haider, Z., Munir, F. Khan, H. and Ahmed, A. (2013). Factors Contributing to the Students’Academic Performance. A case study of Islamia University, *Sub-Campus Science and Education Journal*, 1(8), 1-10.
- Alptekin, C. (2005). Dual language instruction: multiculturalism through a lingua franca. *In A TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting*, (pp. 5-11). Istanbul: Boğaziçi University.
- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 75-88.
- Anderson T. (2008). Teaching in an online learning context. In T. Anderson (Ed.), *The Theory and Practice Of Online Learning* (pp. 343-365). Edmonton, Alberta, Canada: Athabasca University Press.
- Angara, J. E. Jr al. (2010, Nisan). *An Actual Expand Access to Education through Open Learning and Distance Education in Post Secondary and Tertiary Levels of Education. Appropriate Funds Therefore and For Other Purposes*, Consolidated Bill, 15th Congress.

- Arslan, Ö. (2018). *Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerine kültürel bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Bach, S., Haynes, P. and Smith, J. L. (2006). *Online learning and teaching in higher education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Bağrıaçık, A. (2015). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin etkileşim algıları ile doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beatty, B. and Ulasewicz, C. (2006). Faculty perspectives on moving from blackboard to the Moodle learning management system. *TechTrends*, 50(4), 36-45.
- Beylik, A. (2016). *Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında açık ve uzaktan öğrenenlerin transaksiyonel uzaklık algısının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bober, M. J. and Dennen, V. P. (2001). Intersubjectivity: Facilitating knowledge construction in online environments. *Educational Media International*, 38(4), 241-250.
- Bülbül, A.H. Tuğtekin, U., İlic, U. Kuzu, A., Odabaşı, H.F. (2016) Çevrimiçi ortamlarda araştırma toplulukları: Öğretim üyeleri için bir yol haritası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 171-190.
- Ceylan, V.K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Clark, R. C. and Mayer, R. E. (2008). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumer and designers of multimedia learning*. CA: Pfeiffer.
- Çakıroğlu, Ü. ve Baki, A. (2006, Aralık). *E-öğrenme ortamları için tekrar kullanılabilir öğrenme nesneleri tasarımı*. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulan bildiri, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiyede anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çelen, F.K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dinçer, S. (2006). Üniversitelerde e-sınav sistemi uygulama modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 242-245.

- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Donmuş-Kaya, V. (2018). *Öğretim etkinlikleri modeline dayalı çevrimiçi öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 287-310.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 124-128.
- Gökçearslan, Ş. (2013). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarında denetim odağının öğrenme topluluğu hissi, akademik başarı ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, M., Uçar, S. (2019). Türkiye’de İngilizce öğretimi ve öğrenimi konusunda yaşanan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. *International Congresses on Education*, 18-23
- Güneş, E. (2012). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünme stillerine göre düzenlenmiş farklı etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hadjerrouit, S. (2010). Developing web based learning resources in school education: A user-centered approach, *Interdisciplinary Journal E-Learning and Learning Object*, 6,115-135
- Halttunen, K. and Jarvelin, K. (2005). Assessing learning outcomes in two information retrieval learning environments. *Information Processing and Management*, 41, 949–972.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Horzum, M. B., Demir-Kaymak, Z. ve Canan-Güngören, Ö. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84.
- Howell, S. L. Williams, P.B. and Lindsay, N. K. (2003). Thirty-two trends affecting distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(3), 2-16.
- Hu, Y.-H., Lo, C.-L. and Shih, S.-P. (2014). Developing early warning systems to predict students'online learning performance. *Computers in Human Behavior*, 36, 469-478.
- Höçük, S. (2011). *Ankara üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Islam, R. and Khan, M. (2019). Factors affecting medium of instruction on undergraduate eap courses in private universities of bangladesh. *Professional and Academic English: Journal of the IATEFL ESP SIG*, 53, 3-9.

- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A. Yayınları
- Jockems, W., Van Merrienboer, J. and Koper, R. (2004). *Integrated e-learning implications for pedagogy, technology and organization*. NY: Routledge Falmer.
- Karadayı-Taşkiran, A., Koral, E. and Bozkurt, A. (2015, Şubat). *Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması*. 17. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H. ve Bağırsakçı, N. B. (2002). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin webtabanlı sunumunun hazırlanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 165-175.
- Kaya, Z., (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kılıç, S., Horzum, M. B. ve Çakıroğlu, Ü. (2016). Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık algılarının belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 350-364.
- Kılıç, S. ve Çakıroğlu, Ü. (2016, Nisan). Çevrimiçi eşzamanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilişsel ve sosyal buradalıklarının gelişiminin incelenmesi. 10. *International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*'da sunulan bildiri, Ordu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ordu.
- Kılıçkaya, F. (2012). *Bilgisayar destekli dil öğretimi eğitiminin İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi dil eğitiminde kullanımı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurniawati, D. (2019). Factors affecting the learning listening english. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 12(2), 25-41.
- McDonough, J., Shaw, C. and Masuhara, H. (2012). *Materials and methods in ELT*. U.K : Wiley-Blackwell Publishing.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquir*. Boston: Brown and Company.
- Miyazoe, T. and Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students'perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38, 185-199.
- Morrison, D. (2003). Using activity theory to design constructivist online learning environments for higher order thinking: A retrospective analysis. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3), 1-15.
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Proceedings of the Internet Conference of Turkey*, 13, 55-60.
- Özcan, M. (2009). *Çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin teknoloji uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla*

belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lians tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Özer, B. ve Korkmaz C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-82

Pena-Ayala, A. (2014). Educational data mining: A survey and a data mining-based analysis of recent works. *Expert Systems With Applications*, 4(1), 1432-1462.

Phuong, H.Y. and Phuong, Q.V. (2019). Students' learning autonomy, involvement and motivation towards their English proficiency. *Journal of English Education, Literature, and Culture*, 4(1), 1-12.

Polat, H. (2016). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Qiu, J. (2019). A preliminary study of english mobile learning model based on constructivism. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(9), 1167-1172.

Sevinç, K. (2006). İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Simonson, M. Smaldino, S. Albright, M. and Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. New Jersey: Pearson Education

Soysal, E. (2015). *Bilişim teknolojilerinin eğitimde ölçme aracı olarak kullanılması ve örnek uygulama olarak moodle kullanımı: Batman ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, Boston: Pearson Education.

Taşkıran, A., Koral, E. ve Bozkurt, A. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması. *Akademik Bilişim*, 462-467.

Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.

Uğur, B. (2007). *Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim, Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

URL-1, <https://tr.pearson.com/tr/blog/kurumsal/is-İngilizcesi-neden-bu-kadar-onemli.html> adresinden 20 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.

URL-2, <https://stats.moodle.org/> adresinden 17 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.

URL-3, <https://elearninginfographics.com/2016-higher-education-online-learning-landscape-infographic-2/> adresinden 20 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.

URL-4, <http://maol.meb.gov.tr/www/sss-yuz-yuze-egitim-ile-ilgili-konular/icerik/22> adresinden 8 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.

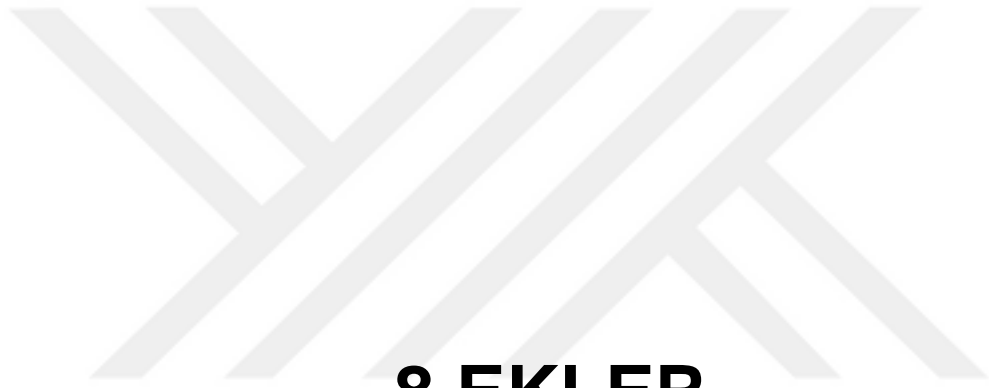
URL-5, https://docs.moodle.org/38/en/About_Moodle adresinden 7 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.

Vonderwell, S., Liang, X. and Alderman, K. (2007). Asynchronous discussion and assesment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328.

Yalın, H.İ. ve Özdemir, S. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve iş birlikli problem temell öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.

Yılmaz, M. (2012). *C# programlama dersinde, çoklu ortam tasarım ilkelerine göre hazırlanmış materyallerin moodle öğrenme yönetim sistemi üzerinden kullanılmasının yükseköğrenim öğrencilerinin bilişsel yüklerine ve ders başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zeyeralp, S. A. (2009). *İngiliz dili eğitimi bölümlerinde görevli öğretim elemanlarının bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik tutumları (Türkiye devlet üniversiteleri)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



8.EKLER

**Ek 1. Avrasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden
Alınan Araştırma İzin Belgesi**

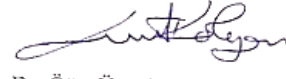
T.C.
AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

01.03.2018

Sn. Fatih AYAN

İlgi: Fatih AYAN' ın 26.02.2018 tarihli dilekçesi.

İlgi dilekçenizle talep etmiş olduğunuz üniversitemiz öğrencilerine ait verileri bilimsel çalışmanızda kullanmanız uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize rica ederim.



Dr. Öğr. Üyesi Levent KALYON

Uzaktan Eğitim Uygulama ve
Araştırma Merkezi Müdürü

Ek 2. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemindeki Etkinlik Türleri

1. Abonelik yaratıldı
2. Bazı içerikler yayınlandı.
3. Bir çevrimiçi metin yüklendi.
4. Bir dosya yüklendi
5. Bir gönderimde bulunuldu.
6. Ders görüntülendi
7. Ders kullanıcı raporu görüntülendi
8. Ders modül örneği listesi görüntülendi
9. Ders modülü görüntülendi
10. Ders özeti görüntülendi
11. Genel puanlama raporu incelendi.
12. Gönderim durumuna bakıldı.
13. Gönderme formu görüntülendi.
14. Gönderme güncellendi.
15. Gönderme oluşturuldu.
16. Görüntülenen kullanıcı raporu
17. Görüntülenen tartışma
18. Görüntülenen yakın zaman etkinliği
19. Güncellenmiş yazı
20. Kullanıcı ders kaydını sildi
21. Kullanıcı derse kaydoldu
22. Kullanıcı listesi görüntülendi
23. Kullanıcı profili görüntülendi
24. Kullanıcı puanlama raporu incelend
25. Kurs arandı
26. Not silindi
27. Öğe silindi
28. Rol ataması geri alındı
29. Rol atandı
30. Rozet listesi görüntülendi
31. Sınıflandırma tablosu görüntülendi.
32. Takvim etkinliği güncellendi
33. Tartışma aboneliği oluşturuldu
34. Tartışma aboneliği silindi
35. Tartışma oluşturuldu
36. Tartışma silindi
37. Yayın oluşturuldu
38. Yazı silindi
39. Yorum oluşturuldu
40. Yorum silindi

9.ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı 26.07.1986 tarihinde Ankara'nın Beypazarı İlçesi'nde doğdu. İlköğretimi Beypazarı'nda bulunan Rüstempaşa İlköğretim Okulu'nda tamamladıktan sonra Beypazarı Lisesi Fen Bilimleri alanında orta öğrenimini tamamlamıştır. 2005 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünü kazanan araştırmacı lisans eğitimini 2009 yılında tamamladıktan sonra 2016 yılına kadar çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarıyla birlikte özel sektörde çalışmıştır. 2016 yılının şubat ayında Avrasya Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü'ne Öğretim Görevlisi olarak atanmıştır. Üniversitede Bilgisayar Programcılığı Bölüm Başkanı olan araştırmacı aynı zamanda UZEM Müdür Yardımcılığı ve Kalite ve Akreditasyon Koordinatör Yardımcılığı görevlerini de yürütmektedir. 2017 yılı Ocak ayında Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programına kabul edilmiştir. Evli ve bir çocuk babası olan araştırmacı İngilizce bilmekte ve halen Avrasya Üniversitesi'nde çalışmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adı Soyadı : Fatih Ayan
Adres : Yaylacık Mh. Cumhuriyet Sk. Gülvadi Sit. A Blok No:56/A16
Akçaabat/Trabzon
Telefon : 0544 281 36 60
E-Posta : fayan00@gmail.com