



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feride SEL

Malatya-2018

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feride SEL

Danışman: Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Malatya-2018

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Feride SEL tarafından hazırlanan “İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 03.08.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Eyüp İZCİ
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bülent DÖŞ
Üye :
Üye :


.....

.....

O N A Y

...../...../2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.



Feride SEL

ÖNSÖZ

Ülkemizde uzaktan eğitim birçok üniversitede web-tabanlı uzaktan eğitim olarak sunulmaktadır. Eğitimin önemi, eğitilmiş insanlara duyulan ihtiyacın artması, bir üniversite mezunu olmanın gerekliliği kadar nitelikli eğitimlerle bireyin kendini geliştirmiş olması giderek önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim alternatif bir eğitim modeli olarak sunulmaktadır ve artık kalitesi sorgulanmakta ve öğrencilerin bu eğitim şeklinden maksimum yarar sağlaması hedeflenmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarını uzaktan eğitimde başarıyı arttırmaya ve öğrencilere gerçek öğrenim deneyimleri sunmaya teşvik etmektedir. Uzaktan eğitimde bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerinin sağlanmasının yanı sıra iş hayatında gerekli olabilecek takımla çalışma becerilerine de katkısı olduğu bilinen işbirlikli çalışmanın ve etkili iletişim becerileri geliştirmenin sağlanması önem arz etmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda derslere katılımı, öğretim elemanı ve arkadaşlarıyla etkileşim halinde olması ve gruba karşı bağlılık hissi duyması bu eğitim türünde de sağlanabilmektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim programlarında etkileşime imkân veren bir öğretim yönetim sistemi kullanan İnönü Üniversitesinde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri araştırılmaya değer bulunmuştur.

Bu araştırmada, tez konumu belirlememde, çalışmanın her aşamasında ve sonuçlandırılmasında akademik bilgileriyle yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen sayın danışman hocam Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders döneminde bilgilerinden faydalandığım tüm hocalarıma, tez süresince verileri elde etmemde özveriyle emek harcayan İnönü Üniversitesi öğrenci işleri bilgi işlem yetkilileri ve İNUZEM yetkililerine teşekkür etmek isterim. Bu süreçte bana destek olan tüm arkadaşlarıma da manevi destekleri için çok teşekkür ederim.

Tez süresince manevi destekleri ve gösterdikleri anlayış için yılmamam ve hep azimle yoluma devam etmemde örnek aldığım anneme ve ablalarıma, bana gerçek bir aile olan eşimin kıymetli ailesine teşekkürü bir borç biliyorum. Beni her konuda destekleyen, bu çalışmada da bilgi ve becerileriyle her şeyi kolaylaştıran, varlığıyla huzur veren sevgili eşim İlhami SEL'e ve kendisinden çaldığım vakte gösterdiği sabır için, tüm tatlılığıyla en büyük motivasyon kaynağım olan biricik oğlum Alperen Ege SEL'e çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

ÖZET

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

SEL, Feride

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Ağustos-2018, XIII+117 sayfa

Bu araştırmanın amacı, İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi'ni sağlamaktır. Örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri; *Öğrenim Türü, Cinsiyet, Medeni Durum, İstihdam Durumu, Fakülte, Sınıf, Uzaktan Eğitim Program Türü ve Eğitim Yöntemi Tercihi* değişkenleri açısından betimlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeyleri, akademik başarıları ve derslere eşzamanlı ve eş-zamansız katılma sıklıkları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

İlişkisel tarama deseninde yapılandırılan araştırmada, İnönü Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve bu çalışmada örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencileri olarak tanımlanan öğrenciler yer almaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, sadece 2547 sayılı kanunun 5. maddesinin birinci fıkrasının (1) bendi gereğince verilmesi zorunlu olan ortak dersleri (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili, Yabancı Dil) uzaktan eğitimle alan 646 örgün eğitim öğrencisi ve uzaktan eğitim programlarına kayıtlı 14 ön lisans, 190 lisans tamamlama ve 103 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu' ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerini ölçmek için Bolliger ve İnan (2012) tarafından hazırlanan "*Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği*" kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 21.0 programı kullanılarak yapılmış; betimsel istatistiklerden, Yüzde (%) ve

Ortalama (\bar{X}) kullanılmış, verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre, t-test, Varyans Analizi (ANOVA), Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H gibi anlamlılık testlerinden ve basit korelasyon tekniğinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda kendilerini genel olarak rahat hissettikleri görülmüştür; ancak, öğrenciler arasında ve öğrencilerle öğretim elemanları arasındaki etkileşimin istenen düzeyin altında olduğu, öğretim elemanlarınca öğrenciler arası etkileşimi ve iş birliğini arttırıcı yeterli önlemlerin alınmadığı ve topluluk hissini oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, sadece ortak dersleri uzaktan eğitimle alan örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir ve bu öğrenciler uzaktan eğitim ortamında kendilerini rahat hissetmemektedirler. Ayrıca araştırmada öğrenciler arasında topluluk hissini düşük düzeyde gözlemlendiği yargısına varılmıştır.

Araştırmada *cinsiyet*, ve *istihdam durumu* değişkenlerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi bağlılık düzeylerinde *fakülte* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken, uzaktan eğitim öğrencileri arasında *fakülte* değişkenine göre anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. *Medeni durum*, *sınıf kademesi*, *uzaktan eğitim program türü* ve *yöntem tercihi* değişkenlerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinde farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği'nin tüm boyutlarında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki gözlenmekteyken, örgün eğitim öğrencilerinde Türk Dili ve İngilizce dersi başarıları ile '*Rahat Hissetme*' boyutunda düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki gözlenmektedir.

Örgün eğitim öğrencilerinin önemli bir kısmının öğretim yönetim sistemine kaydı bulunmamaktadır ve kayıtlı olan öğrencilerin ise önemli bir kısmının dersleri eşzamanlı ya da eş-zamansız takip etmediği görülmektedir. Mevcut veriler öğrencilerin dersleri çevrimiçi takip etme sıklıkları ile çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Sadece İngilizce dersi için dersleri eşzamanlı takip etme sıklıkları ile ders başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Öğrenci Bağlılık Düzeyi, Yalnızlık, Topluluk Hissi, Etkileşim ve İşbirlikçilik

ABSTRACT

ANALYSIS OF ONLINE STUDENT CONNECTEDNESS LEVELS OF INONU UNIVERSITY DISTANCE EDUCATION STUDENTS IN TERMS OF SOME VARIABLES

SEL, Feride

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Advisor: Associate Professor Doctor Süleyman Nihat ŞAD

August, 2018, XIII+117 pages

The aim of this research is to provide an in-depth analysis of Inonu University Distance Education Students' Level of Online Student Connectedness in terms of Some Variables. Formal education and distance education students' online student connectedness levels are defined and analyzed in terms of way of *education, gender, marital status, employment, faculty, grade, distance education degree program, and way of instruction choice*. It is attempted to define the correlation between the participants' level of online student connectedness, students' success at distance education courses and programs, and students' online participation records.

This study employs a relational screening model and its study groups consists of students at Inonu University and they are called as formal education and distance education students in the study. 646 formal education students who take only the courses (Ataturk's Principles and History of Turkish Revolution, Turkish Language and Foreign Language) which are required with the regulation 2547's i clause in the first paragraph of the fifth article in distance education, and 14 students of associate degree program, 190 students of bachelor's degree programs and 103 students of bachelor's degree completion programs at distance education forms the study group (CoHE, 1981). In order to collect data "*Personal Information Form*" is used and to evaluate online student connectedness levels of the students "*Online Student Connectedness Survey*" (Bolliger ve İnan, 2012) is utilised. SPSS 21.0 packaged software is used to analyze the data. The data were analyzed using percentage (%) and mean (\bar{X}), significance tests such as t-test, variance analysis (ANOVA), Mann Whitney U, Kruskall Wallis H according to the homogeneity of the variance, as well as Bivariate Correlation technique.

As a result of the research, distance education students were found to feel comfortable in online learning environments in general; however, it has emerged that students' interaction levels with other students and instructors are below the desired level and student-to-student interaction and collaboration is not adequately promoted by the instructors, and they lack sense of community. The results show that, formal education students who takes only required courses in distance education have lower online student connectedness levels and they do not feel comfortable in the distance learning environment. Sense of community is merely observed among the participant students in the study.

It is observed that *gender* and *employment* variables in the survey have no significant effect on online student connectedness levels. Whereas there is no significant difference on the levels of formal education students' online student connectedness in terms of *faculty*, significant difference is observed among distance education students. It has been found that *marital status*, *grade*, *distance education degree program type* and *way of instruction choice* have an effect on online student connectedness levels.

According to the results of the research, the academic success of distance education students and the level of online student connectedness are positively correlated at low levels at all factors, while a low correlation is observed only between '*Comfort*' factor and formal students' success at Turkish Language and English courses.

A considerable number of formal education students did not register to Learning Management System and most of the registered students did not record any online attendancy. Analysis show that there is no correlation between online student connectedness and students' online attendancy frequencies. It is seen that the only correlation is between the frequencies of synchronous online attendancy to English courses and success at a low degree.

There are several suggestions in parallel with the results that gained from the research.

Key Words: Distant Education, Student Connectedness, Isolation, Sense of Community, Interaction and Collaboration

İÇİNDEKİLER

Sayfa

| | |
|-----------------------------|------|
| KABUL VE ONAY SAYFASI | |
| ONUR SÖZÜ..... | i |
| ÖN SÖZ | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT..... | v |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xi |
| KISALTMALAR..... | xiii |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|--|---|
| 1.1 Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2 Araştırmanın Amacı..... | 3 |
| 1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.4. Araştırmanın Sayıtları..... | 6 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 6 |
| 1.6. Tanımlar..... | 7 |

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|--|---|
| 2.1. Kuramsal Bilgiler..... | 8 |
| 2.1.1. Uzaktan Eğitim | 8 |
| 2.1.1.1. Uzaktan Eğitimde Evreler..... | 9 |

| | |
|--|----|
| 2.1.1.2. Uzaktan Eğitim Türleri | 10 |
| 2.1.1.2.1. Uzaktan Eğitimde Etkileşim | 10 |
| 2.1.1.2.2. Uzaktan Eğitimde Zamana Dayalı Sınıflama | 11 |
| 2.1.1.3. Dünya’da Uzaktan Eğitim..... | 12 |
| 2.1.1.4. Türkiye’de Uzaktan Eğitim | 13 |
| 2.1.2. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim | 14 |
| 2.1.3. Topluluk Hissi ve Bağlılık | 16 |
| 2.1.3.1. Etkileşim ve İşbirlikçi Öğrenme | 18 |
| 2.1.3.2. Yalnızlık Duygusu | 21 |
| 2.1.3.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Rahat Hissetme | 22 |
| 2.1.3.4. Süreci Kolaylaştırma/Yönlendirme | 23 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar | 24 |
| 2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar | 24 |
| 2.2.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar | 26 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | |
|--|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 29 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 29 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 32 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu | 32 |
| 3.3.2. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği | 32 |
| 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Veri Toplama Süreci | 34 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 36 |

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

| | |
|--|----|
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 43 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 46 |
| 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 49 |
| 4.3.1. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi | 49 |
| 4.3.2. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi | 54 |
| 4.3.3. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin İstihdam Durumu Değişkenine Göre Değerlendirilmesi | 57 |
| 4.3.4. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Fakülte Değişkenine Göre Değerlendirilmesi | 62 |
| 4.3.5. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Değerlendirilmesi | 67 |
| 4.3.6. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Uzaktan Eğitim Program Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesi | 71 |
| 4.3.7. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Yöntemi Tercih Değişkenine Göre Değerlendirilmesi | 73 |
| 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 80 |
| 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 82 |
| 4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 84 |
| 4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar | 85 |

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

| | |
|--|----|
| 5.1. Sonuçlar | 88 |
| 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 88 |
| 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 89 |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 90 |

| | |
|--|-----|
| 5.1.3.1. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesinden Elde Edilen Sonuçlar | 90 |
| 5.1.3.2. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesinden Elde Edilen Sonuçlar | 91 |
| 5.1.3.3. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin İstihdam Durumu Değişkenine Göre Değerlendirilmesinden Elde Edilen Sonuçlar | 92 |
| 5.1.3.4. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Fakülte Değişkenine Göre Değerlendirilmesinden Elde Edilen Sonuçlar | 93 |
| 5.1.3.5. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Değerlendirilmesinden Elde Edilen Sonuçlar | 94 |
| 5.1.3.6. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Uzaktan Eğitim Program Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesinden Elde Edilen Sonuçlar .. | 95 |
| 5.1.3.7. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Yöntemi Tercihine Göre Değerlendirilmesinden Elde Edilen Sonuçlar..... | 96 |
| 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 97 |
| 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 99 |
| 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 99 |
| 5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 100 |
| 5.2. Öneriler | 100 |
| Kaynakça..... | 104 |
| Ekler | 114 |

TABLolar LİSTESİ

| Tablo No | | Sayfa |
|----------|---|-------|
| 1 | 2016-2017 Akademik Yılında İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitime Kayıtlı Öğrenciler..... | 30 |
| 2 | 2016-2017 Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı..... | 31 |
| 3 | Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Güvenirlilik Değerleri ve Bu Çalışma İçin Hesaplanan Güvenirlilik Değerleri..... | 33 |
| 4 | Madde ve Faktör Puan Ortalamalarının Katılma Düzeyi Karşılığı..... | 37 |
| 5 | Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Boyut Puanları için Değişkenlerin Alt Gruplarına Ait Normallik Analizi Sonuçları..... | 38 |
| 6 | Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Boyut Puanları için Fakülte Değişkeni Alt Gruplarına Ait Normallik Analizi Sonuçları..... | 41 |
| 7 | İNönü Üniversitesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Programları/Derslerine İlişkin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğinden Boyut ve Madde Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=944)..... | 43 |
| 8 | Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Düzeylerinin ‘Öğrenim Türü’ Değişkeni Açısından T-Testi ile İncelenmesi (N=944)..... | 46 |
| 9 | Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Düzeyi Faktör Puanları Ortalamalarının ‘Cinsiyet’ Değişkeni Açısından Betimsel Analizi (N=946)..... | 50 |
| 10 | Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Faktörlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi için İki Yönlü Anova Sonuçları (N=946)..... | 52 |
| 11 | Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Faktör Puanlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri..... | 55 |
| 12 | Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi (N=938)..... | 56 |
| 13 | Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Boyut Puanlarının ‘İstihdam Durumu’ Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri (N=927)..... | 59 |
| 14 | Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Ölçeği Boyut Puanlarının ‘İstihdam Durumu’ Değişkeni Açısından İncelenmesi için İki Yönlü Anova Sonuçları (N=946)..... | 60 |
| 15 | Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Boyut Puanlarının ‘Fakülte’ Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri (N=927)..... | 63 |

| | | |
|----|--|----|
| 16 | Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Ölçeği Boyut Puanlarının ‘Fakülte’ Değişkeni Açısından İncelenmesi için Tek Yönlü Anova Sonuçları (N=946)..... | 65 |
| 17 | Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Sınıf’ Değişkeni Açısından İncelenmesi (N=943)..... | 67 |
| 18 | Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Düzeylerinin ‘Sınıf’ Değişkeni Açısından İncelenmesi için Kruskal-Wallis Test Sonuçları (N=938) | 69 |
| 19 | Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Boyut Puanlarının ‘Uzaktan Eğitim Program Türü’ Değişkenine Göre Dağılımı | 71 |
| 20 | Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Uzaktan Eğitim Program Türü’ Değişkeni Açısından İncelenmesi İçin Tek Yönlü Anova Sonuçları (N=944)..... | 72 |
| 21 | Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeyi Boyut Puanlarının ‘Eğitim Yöntemi Tercih’ Değişkeni Açısından Betimsel Analizi (N=944)..... | 74 |
| 22 | Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Düzeyi Boyut Puanlarının Eğitim Yöntemi Tercih Değişkeni Açısından İncelenmesi için İki Yönlü Anova Testi Sonuçları (N=934)..... | 76 |
| 23 | Öğrencilerin Akademik Başarılarına Dair Betimsel İstatistikler..... | 80 |
| 24 | Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki..... | 80 |
| 25 | Örgün Eğitim Öğrencilerinin Dersleri Eşzamanlı Takip Etmelerine Dair Betimsel İstatistikler..... | 82 |
| 26 | Örgün Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeyleri İle Dersleri Eşzamanlı (Senkron) Takip Etme Sıklıkları (Hafta Ve Dakika) Arasındaki İlişki (N=646)..... | 83 |
| 27 | Örgün Eğitim Öğrencilerinin Derslerin Eş-zamansız Takip Etmelerine Dair Betimsel İstatistikler..... | 84 |
| 28 | Örgün Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Bağlılık Düzeyleri İle Dersleri Eş-zamansız (Asenkron) Takip Etme Sıklıkları (Hafta ve Dakika) Arasındaki İlişkinin Analizi | 85 |
| 29 | Örgün Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarı ile Dersleri Çevrimiçi Takip Etme Sıklıkları (Hafta ve Dakika) Arasındaki İlişkinin Analizi..... | 86 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---------|---|
| AİİT: | Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi |
| AGNO: | Ağırlıklı Genel Not Ortalaması |
| CoHE: | Council of Higher Education |
| İNUZEM: | İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi |
| Ö: | Örgün |
| ÖYS: | Öğretim Yönetim Sistemi |
| TD: | Türk Dili |
| U: | Uzaktan |
| UE: | Uzaktan Eğitim |
| YÖK: | Yüksek Öğretim Kurumu |

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgiye ulaşmanın daha hızlı bir hale geldiği bir dönemdeyiz ve her alanda bilginin çok daha hızlı artması, teknolojinin hızlı ilerleyişi eğitim ve eğitilmiş iş gücü ihtiyacını artırmaktadır. Hali hazırda bir işe sahip bireyler dahi özlük hak koşullarını değiştirmek veya iyileştirmek ya da işiyle ilgili yenilikleri takip edebilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada yaşam boyu eğitim ilkesi ile hızla artan uzaktan eğitim kurumları devreye girmektedir. İhtiyacın hızla artması bu tür eğitim ve öğretim kurumlarının da artmasına vesile olmuştur.

İlerleyen teknoloji uzaktan eğitim anlayışını da etkilemektedir. Bu durum bu öğretim modelinde geçmişten günümüze kullanılan araçlardan da anlaşılmaktadır. İlk zamanlarda uzaktan eğitimde mektupla öğrenim, radyo ve televizyon ile öğrenim, basılı yayın veya CDROM ile öğrenim türlerinden faydalanırken günümüzde yaygın olarak internet kullanılmaktadır (Özarslan, Kubat ve Bay, 2007). İnternet ile gelen teknoloji devriminin iyi projelendirilmiş web tabanlı uzaktan eğitimle sağlanabileceği öngörülmektedir (Burma, 2008). Günümüzde uzaktan eğitimin en yaygın şekli web tabanlı eğitimidir (Erturgut, 2008; Odabaş 2003; Şahin 2005; Al ve Madran, 2004).

Web-tabanlı uzaktan eğitim, internet-tabanlı sunulan uzaktan eğitim türlerinin faydalandığı tele-konferans, elektronik posta, elektronik kitap ve süreli yayınlar ve sohbet programları gibi tekniklerin neredeyse hepsinden faydalanan bir modeldir (Al ve Madran, 2004). Bu teknolojiler web-tabanlı uzaktan eğitimde derslerin eşzamanlı ve eş-zamansız yürütülebilmesini sağlamaktadır (Antalyalı, 2004). Ayrıca yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime olan yönelimler web ortamlarının kullanılmasını ve öğrencilere çevrimiçi fırsatlar sunulmasını öngörmektedir (Uysal ve Kuzu, 2011).

Uzaktan eğitim günümüzde yaygın olarak kabul gören ve yüz yüze eğitime alternatif bir eğitim modelidir. Yazılı ve sözlü iletişimi mümkün kılan çevrimiçi eğitim

ortamları sanal sınıf ortamını mümkün kılmaları sebebiyle yüz yüze eğitime rakip olamasa da belli bir oranda sınıf olma, bir topluluğa ait olma hislerinin karşılanmasını mümkün kılmaktadır (Al ve Madran, 2004). Kurumların ilerleyen teknolojiden faydalanma oranları uzaktan eğitime kaydolmak isteyenler için bir tercih sebebidir. Ayrıca ilerleyen teknoloji bu eğitim modelinde uygulanan programın da kalitesini arttırmada önemli imkânlar sunmaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitimin kalitesi de sorgulanmaya ve kaliteyi belirleyen unsurlar araştırılmaya başlanmıştır (Kaban, 2013). Öğrencilerin uzaktan eğitime dair mevcut beklentileri vardır ve yeni düzende bir müşteri olarak bu beklentilerinin karşılanmasını ummaktadırlar (Çakmak,2013).

Yükseköğretimde kaliteyi belirmede ele alınacak ölçütleri belirleyen Chickering ve Gamson (1987) çalışmaları yüz yüze öğretim üzerine olmasına rağmen belirledikleri 7 ölçüt uzaktan eğitim kurslarının kalitesini değerlendirmede de kullanılmıştır (Arbaugh ve Hornik, 2006; Graham, Çağıltay, Lim, Craner ve Duffy, 2001; Kaban 2013). İyi bir yükseköğretim uygulaması öğrenci fakülte arasındaki iletişimi desteklemeli, öğrenciler arası bilgi alışverişini ve iş birliğini geliştirmeli, aktif öğrenme teknikleri kullanılmalı, hızlı geri bildirim sağlamalı, öğrenciye verilen göreve dair zamanı vurgulamalı, yüksek beklentilere cevap verebilmeli ve farklı yetenek ve öğrenme yollarına saygı göstermeli (Chickering ve Gamson,1987). Bu ölçütlerden de anlaşılacağı üzere eğitim sisteminde öğrenci boyutu kaliteyi belirlemede önem arz etmektedir.

Uysal ve Kuzu (2011) çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik Amerika örneklerini derledikleri çalışmalarında etkileşim, işbirlikli öğrenme ve öğrenci memnuniyeti gibi öğrenci odaklı konuların önem kazandığını belirtmektedirler. Hampel ve Stickler (2007), asenkron iletişimin ötesine geçilerek öğrenciler ve öğretim elemanları için uzaktan eşzamanlı etkileşim imkânının sağlanmasını önemli bir gelişme olarak görmektedirler. Özkanan ve Erdoğan (2013) kalite göstergelerinde öğrenci memnuniyetinin önemli bir yer tuttuğunu belirttikleri ve çalışmalarında öğrenme ortamının kabulü ve birliktelik duygusu yüksek olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca birliktelik duygusunun öğrencilerin memnuniyet düzeylerine etkisinin daha fazla olduğunu da belirtmişlerdir. Rovai (2002a), sosyal topluluk duygusu oluşturmanın öğrenci memnuniyetini ve öğrenmeyi arttıracaklarını düşünmektedir ve bağlılık düzeyini de topluluk duygusunun temel elementlerinden biri olarak görmektedir. Bolliger ve İnan (2012) öğrenci bağlılığının, aidiyet duygusunun, motivasyon ve memnuniyet düzeylerini etkileyebilecek önemli bir konu olduğunu belirttikleri. Bir uzaktan eğitim ortamında birliktelik

duygusu yüksek ise aidiyet duygusunun da yüksek olacağı ve bunun da öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği savunulmaktadır (Özkanan ve Erdoğan, 2013).

Uzaktan eğitimin en belirgin dezavantajı sosyalleşme sorunu ve bireylerin kendilerini yalnız hissetmeleridir (Akça, 2006; Gökdemir, 2009; Karağaça ve Erden, 2008; Mısırlı, 2007; Murphy ve Cfientes, 2011; Ng, Yeung ve Hon, 2007). Yapılan birçok araştırmada elde edilen sonuç yüz yüze eğitimin sağladığı sosyal ortamın web tabanlı sistemde sağlanmasının güç olduğu yönündedir.

Çevrimiçi yürütülen derslerde öğrenciler ders esnasında öğretim elemanlarıyla ve arkadaşlarıyla iletişim halinde olabilmektedirler. Bu gibi yönleriyle çevrimiçi öğrenme uzaktan eğitimde yüksek oranda tercih edilir hale gelmiştir (Uysal ve Kuzu, 2011).

Türkiye’de de birçok üniversite çevrimiçi derslerle uzaktan eğitim hizmeti vermektedir. İnönü Üniversitesi de uzaktan eğitim programlarında derslerin çevrimiçi yürütüldüğü ve öğrencilerin eşzamanlı ve eş-zamansız olarak derslere erişebildiği bir öğretim yönetim sistemi ile hizmet vermektedir. Çalışmaya konu olan üniversite uzaktan eğitim faaliyetlerine 2009 yılında Ebelik Lisans Tamamlama programı ile başlamıştır ve ön lisans, lisans tamamlama, lisans ve tezsiz yüksek lisans programlarında toplam 2128 öğrencisi bulunmaktadır. Ayrıca İnönü Üniversitesi 2013-2014 akademik yılından başlamak üzere 51 dersleri ve ortak dersler olarak adlandırılan zorunlu dersler olan İngilizce, Türk Dili ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerini uzaktan eğitim modeliyle sunmaya başlamıştır.

Bu çalışmada İnönü Üniversitesinde uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin bağlılık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir. Ayrıca bu araştırmada uzaktan eğitim öğrencilerinin bağlılık düzeyleri ile uzaktan eğitim sisteminde kayıt altına alınabilen bilgileri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek de amaçlanmıştır. Öğrencilere bağlı oldukları programı hangi eğitim modeli ile almayı tercih ettikleri de sorularak bu hususta öğrenci görüşleri çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İnönü Üniversitesinde uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerini *Öğrenim Türü, Cinsiyet, Medeni Durum, İstihdam Durumu, Fakülte, Sınıf, Uzaktan Eğitim Program Türü ve Eğitim Yöntemi Tercihi* gibi değişkenler açısından incelemektir. Ayrıca bu araştırmada uzaktan

eğitim ğrencilerinin bağlılık düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları, 51 derslerini uzaktan eğitimle alan örgün eğitim ğrencilerinin evrimii ğrenci bağlılık düzeyleri ile 51 derslerinden aldıkları dönem sonu notları ve bu öğrencilerin dersleri evrimii takip etme durumlarının evrimii kaldıkları srelerin incelenmesi suretiyle betimlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. İnönü Üniversitesi ğrencilerinin uzaktan eğitim programları/derslerine ilişkin evrimii ğrenci bağlılık düzeyleri nasıldır?
2. ğrencilerinin evrimii ğrenci bağlılık düzeyi öğrenim türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Uzaktan ve örgün eğitim ğrencilerinin evrimii ğrenci bağlılık düzeyi,
 - a) cinsiyet değişkenine göre,
 - b) medeni durum değişkenine göre,
 - c) istihdam durumu değişkenine göre,
 - d) fakülte değişkenine göre,
 - e) sınıf değişkenine göre,
 - f) uzaktan eğitim program türü değişkenine göre,
 - g) tercih edilen eğitim yöntemi değişkenine göre,
 anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Uzaktan ve örgün eğitim ğrencilerinin evrimii ğrenci bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Örgün eğitim ğrencilerinin evrimii ğrenci bağlılık düzeyleri ile dersleri eşzamanlı (senkron) takip etme sıklıkları (hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Örgün eğitim ğrencilerinin evrimii ğrenci bağlılık düzeyleri ile dersleri eşzamansız (asenkron) takip etme sıklıkları (hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Örgün eğitim ğrencilerinin akademik başarıları ile dersleri evrimii takip etme sıklıkları (hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın nemi

Ülkemizde uzaktan eğitimle ders veren üniversitelerin sayısı giderek artmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim programlarının öğrencilere sunduğu

eğitim ortamları da gelişmektedir. Son dönemde internetin sunduğu tđm imkânlardan faydalanma olanağı sağlayan web-tabanlı uzaktan eğitim sistemleri başlıca uzaktan eğitim seçeneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Al ve Madran, 2004).

Tđrkiye'deki niversiteler uzaktan eğitimi benimsemeleriyle birlikte bu eğitim modelini uygulamaya koymak adına gerekli çalışmalara başlamışlardır (Varol ve Tđrel, 2003). Tđrkiye'de bazı üniversitelerde ön lisans, lisans, lisans tamamlama, yđksek lisans ve Balıkesir niversitesinde olduğu gibi bilgisayar programları uzaktan eğitimle verilmektedir. Üniversitelere bu konuda ilham kaynağı olan dđnyadaki ve Tđrkiye'deki örnekler olduğu kadar Yđksek ğretim Kurumu (YK) tarafından da uzaktan eğitimin desteklenmesidir.

YK'nın 19 Haziran 2014'te yayınladığı, Yđksekđretim Kurumlarında Uzaktan Eğitime İlişkin Usul ve Esasların belirlendiği yönetmeliğin 6. maddesinin 1. fıkrasında "Yđksekđretim kurumları, 2547 sayılı Yđksekđretim Kanunu'nun 51 maddesinde belirtilen dersleri uzaktan eğitim yöntemiyle verebilirler ve bu eğitimin verildiği diğer yđksekđretim kurumlarından alabilirler." (YK, 2014) maddesi eklenmiştir. rgđn eğitime tabi öğrencilere derslerin %30'unu uzaktan eğitimle verilebileceği belirtildiğinde uzaktan eğitim altyapısına sahip üniversitelerin bir kısmı 51 dersleri olarak adlandırılan zorunlu dersler olan Atatđrk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Tđrk Dili ve İngilizce derslerini uzaktan eğitim modeliyle sunmaya başlamışlardır.

İnönü niversitesinde uzaktan eğitime 2009 yılında Sağlık Eğitimi Lisans Tamamlama (3+1) ile başlanmıştır ve İNUZEM bđnyesinde 11 program ve ortak dersler uzaktan eğitimle verilmektedir. Ortak dersler 2013-2014 akademik yılından itibaren uzaktan eğitimle verilmeye başlanmıştır. İnönü niversitesinde bu faaliyetler web-tabanlı model ile yđrtđlmektedir ve öğrencilerin dersi evrimii eşzamanlı takip etmeleri halinde etkileşimi mđmkđn kılan ğretim yönetim sistemlerinden olan Perculus üzerinden sağlanmaktadır.

İnönü niversitesinin uzaktan eğitim geçmişi, uzaktan eğitim programlarının yanı sıra ortak dersleri uzaktan eğitimle sunmadaki deneyimi, ulaştığı ğrenci kapasitesi ve etkileşime imkân veren bir sistemle bu modeli sunuyor oluşu ğrenci bağlılığını araştırmak için uygun bir ortam sunmaktadır. Uzaktan eğitim veren kurumlar öğrenciler tarafından seçilen kuruluşlardır ve bu nedenle ğrenci boyutu bu modelle eğitim sunan kurumlar için önem arz etmektedir. Bu araştırmada evrimii ğrenci bağlılık dđzeyleri ile sistemden elde edilen aktif kullanım bilgileri ve akademik başarıları arasındaki

ilişkiler de incelenip üniversitenin bu modele dair detaylı bir portresi sunulmaktadır ve üniversitenin gerekli birimlerinin bu çalışmadan faydalanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma, web-tabanlı uzaktan eğitim modelini uygulamayı düşünen ve uygulamakta olan eğitim ve öğretim kurumları için öğrenci bağlılık düzeyinin de dikkate alınması için gerekli önlemlerin alınması açısından önemlidir. Araştırma bulgularının bu konuda nerede olduğumuz ve bu doğrultuda nelerin yapılabileceği konusunda fikir oluşturması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğrencilerin kendilerine gönderilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğini” samimi ve gerçekçi cevapladıkları varsayılmaktadır.

İNÜZEM ve öğrenci işlerinden alınan verilerde herhangi bir hata olmadığı varsayılmıştır.

Dersleri eşzamanlı (senkron) ya da eş-zamansız takip etme sıklıklarına ilişkin sistemden alınan sürelerde öğrencilerin gerçekten de sistemde derse fiilen katıldıkları ya da videoları izledikleri varsayılmıştır.

Öğrencilerin sene sonu ders notları ve uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik ortalamaları öğrencilerin gerçek başarısını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma; İnönü Üniversitesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim programlarında kayıtlı olan öğrencilerden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılabilen öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

Araştırmada ulaşılabilen, uluslararası ve ulusal kaynaklarda mevcut duruma birebir benzeyen model oldukça azdır. Dolayısıyla karşılaştırma yapmaya imkan verecek literatür sınırlıdır.

Araştırmaya konu olan üniversitede örgün eğitime tabi öğrenciler zorunlu ortak dersleri uzaktan çevrimiçi eğitimle almaktadırlar ve öğrencilerin derse devam etme zorunluluğu yoktur. Çalışmaya katılan 646 öğrenciden 586’sı sistemde kayıtlıdır ve bu öğrencilerden de 111’inin derslere katıldığına ya da dersi tekrar izlediğine dair veri kaydı bulunmaktadır.

Araştırmaya uzaktan eğitim öğrencilerinin aktif kullanım bilgilerine sistemden kaynaklanan sebeplerle verilere ulaşılamadığı için yer verilememiştir.

1.6. Tanımlar

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı: Çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrencilerin etkileşim ve işbirliği ile öğrenmesini destekleyerek, “ait olma ve kabul edilme duygusu” ile çevrimiçi eğitim ortamlarında sosyal ilişkiler geliştirmesidir (Bolliger ve İnan, 2012:43).

Çevrimiçi katılım: Öğrencilerin e-öğrenme ortamlarına (ders, sohbet, forum... gibi) erişim oranlarını ifade etmektedir (Davies ve Graff, 2005).

Karma Eğitim: “Yüz yüze öğrenme ortamları ile elektronik ortama dayalı uzaktan öğrenme ve kendi hızına göre öğrenme ortamlarının bütünleştirilmesi ile ortaya çıkan bir öğrenme” biçimidir (Aytaç ve Altunçekiç,2012:867).

Ortak dersler (5ı dersleri): 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu 5. Maddesi ı bendi uyarınca yükseköğretim kurumlarında alınması zorunlu Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili ve Yabancı Dil dersleridir (YÖK, 1981).

Örgün eğitim öğrencileri: “Öğrencilerin, eğitim - öğretim süresince ders ve uygulamalara devam etme zorunluluğunda oldukları bir eğitim - öğretim türü”ne tabi öğrencilerdir (YÖK,1981)

Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS): Web üzerinde öğrenme aktivitelerinin yönetimini sağlayan yazılımlardır (Çoban,2016).

Uzaktan Çevrimiçi Eğitim: Eğitim öğretim faaliyetlerinin eşzamanlı ve eş-zamansız olarak internet aracılığıyla sürdürüldüğü eğitim biçimidir.

Uzaktan eğitim öğrencileri: “Yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı biçimde verildiği öğretim biçimi”ne tabi öğrencilerdir (YÖK,2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde uzaktan eğitim, web tabanlı uzaktan eğitim ve dil öğretiminde uzaktan eğitimin tarihçesi ile ilgili temel bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Uzaktan Eğitim

Öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak aynı mekânı paylaşmak zorunda olmadığı öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği “uzaktan eğitim” günümüz bireylerinin eğitim ihtiyacını karşılamada alternatif çözüm olarak görülmektedir.

Uzaktan eğitim, farklı mekânlardaki öğretmen ve öğrencileri, değişik iletişim araçları aracılığıyla bir araya getirerek eğitim yapma imkânı sağlayan bir eğitim modelidir (Karakaş 2000). Özer (2011) uzaktan eğitimi "fiziksel olarak öğretmen ve öğrencinin ayrı olduğu bağımsız ve sanal ortamlarda bilişim teknolojilerinden yararlanılarak, eş ya da ayrı zamanlı yapılan eğitim faaliyetleri" şeklinde tanımlamaktadır (s.9). Daban (2012) ise uzaktan eğitimi, “farklı yerlerde bulunan öğrenciler ile öğretim elemanlarının aynı anda ya da farklı zamanlarda, eğitimdeki sınırlılıkları ve zorlukları aşmak için iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri kullanımı ile belirli bir merkezden yürütülen eğitim-öğretim şekli” olarak tanımlamaktadır (s.4).

Uzaktan eğitimin tanımı yapılırken amacı, şekli ve kullanılan teknoloji gibi faktörlerin göz önünde bulundurulduğunu söylemek mümkündür. Simonson, Smaldino ve Zvacek (2009) İngilizce karşılığı *Distance Education* olan Uzaktan Eğitimi, ‘distance’ kelimesinin coğrafi uzaklık, zamansal uzaklık ve entelektüel uzaklık anlamlarını karşılayabileceğini belirtmektedirler. Tanımlarda da bu manaların yer aldığı görülmektedir. Bu anlamlarının yanı sıra Türkçede uzak kelimesi erişimsel uzaklığı ifade etmekte de kullanılmaktadır ve bu bakımdan Akça (2006)’nın belirttiği gibi uzaktan eğitimin temel amacının fırsat eşitliği olduğu vurgulanabilir.

Uzaktan eğitim ile örgün eğitime devam edemeyecek öğrencilere, gelişen teknoloji nedeniyle mesleki yeteneklerini geliştirmeye ihtiyaç duyan yetişkinlere, eğitimine örgün eğitim kurumlarında devam etmekte zorlanabilecek ev hanımlarına ve kendi bölgesine yakın örgün eğitim kurumlarında almak istediği eğitimlerin sunulmadığı durumlarda tüm bireylere eğitim verilebilmektedir. "Çalışmak zorunda veya herhangi bir bedensel özrü olan ve bundan dolayı da herhangi bir örgün eğitime devam etme şansı olmayan fakat kendisini daha da geliştirmek isteyen bireyler için uzaktan eğitim avantaj sağlamaktadır." (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004:146). Mesleki gelişime olanak tanınmasının yanında, uzaktan eğitim fırsat eşitliği sağlayarak birçok dezavantajlı grubu kapsayacak şekilde eğitim imkânı sağlaması yönüyle "yaşam boyu öğrenme" sağlamaktadır. Uzaktan eğitime başvuran öğrenciler istihdam beklentisi ya da mevcut işinde terfi veya daha iyi gelir elde etme amacıyla da başvurumaktadırlar (Daban,2012). Kaya, Erden, Çakır ve Bağırşakçı (2004) uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenme hızlarını ayarlayabileceklerini, kendilerine en uygun öğrenme yolunu seçebileceklerini, neleri ve hangi seviyede öğreneceklerine karar verebileceklerini, kendilerine özgü hedef ve ölçüt belirleyerek öz değerlendirme yapabileceklerini belirtmektedirler.

Düzakın ve Yalçınkaya (2008) uzaktan eğitimde farklı araçların kullanıldığına vurgu yapmaktadır ve mektup, televizyon, radyo gibi araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmaları ile web tabanlı uzaktan eğitim çalışmalarının ayrı ele alınmasının uygun olacağını belirtmektedirler. Günümüzde ise uzaktan eğitim kavramı yaygın bir şekilde web tabanlı uzaktan eğitim çalışmaları ile anılmaktadır.

2.1.1.1. Uzaktan Eğitimde Evreler

Uzaktan eğitimin bilgisayar ve internetin bu eğitim modelinde kullanılmasıyla daha bilinir hale geldiğini söylemek mümkündür. Ancak uzaktan eğitimin ortaya çıkışı ve yaygınlaşması bir süreçtir ve bu süreci anlamak için nasıl bir gelişim gösterdiğini de bilmek gerekir.

Moore ve Kearsley (2005) uzaktan eğitimi beş (5) tarihsel evrede incelemektedirler. İlk evre olan mektupla eğitim ya da posta yolu ile sunulan kurslar döneminin 1880li yılların başlarında ortaya çıktığını ve üniversitelerce "bağımsız çalışma" olarak da adlandırıldığını belirtmektedirler. Wedemeyer (1975) mektupla öğretimin bağımsız çalışmayı destekleyen ilk yöntem olduğunu belirtmektedir ve John Dewey, Sigmunt Freud gibi önemli bilim insanları tarafından ilgi görmediğini ve gereken ilgiyi ancak 100 yılı aşan varlığından sonra görebildiğini belirtmektedir. Moore (1993)

mektupla öğrenimin ilk kez 1972 yılında Uluslararası Eğitim Antlaşmaları Birliği (ICCE) tarafından uzaktan eğitim kapsamında belirtildiğini ifade etmektedir (akt. Uslusoy, 2017). 20. Yüzyılın başlarında ortaya çıkan radyonun eğitimciler tarafından heyecanla karşılandığını belirtmektedirler ve ikinci evreyi radyo ve televizyon yayınları dönemi olarak betimlemektedirler.

Üçüncü evreyi uzaktan eğitimde değişimin başlaması şeklinde sunmaktadırlar ve bu evrede karma bir yaklaşım ile posta ve yazışmaların yayınlarla desteklendiği açık üniversitelerin kurulmaya başlandığı evre olarak tabir etmektedirler ve bu evre 1960lı yılların sonuna, 1970li yılların başlarına denk gelmektedir. Dördüncü evre ise telekonferans / interaktif sesli/video konferans dönemidir. Bu dönemde öğrencilerin de cevap verebiliyor olmaları ve grupla iletişim üzerine olması sebebiyle geleneksel eğitime daha çok benzediğini belirtmektedirler. Bu evrede öğrenenler ve öğretim elemanları farklı mekânlarda eşzamanlı etkileşim halinde bulunabilmektedirler.

Beşinci evre bilgisayar ve internet tabanlı sanal sınıflar evresidir. Altyapı çalışmaları 1960'larda yapılmaya başlanan 1970'lerde temeli atılan web ve internet sayesinde, 1990'lı yıllara gelindiğinde, bilgisayar ağlarındaki gelişmelerle uzaktan eğitim farklı bir boyuta taşındı.

2.1.1.2. Uzaktan Eğitim Türleri

Uzaktan eğitimi etkileşime dayalı ve zamana dayalı olmak üzere iki ayrı grup şeklinde inceleyebiliriz (Antalyalı,2004). Etkileşime dayalı olarak tek yönlü iletişim ve çift yönlü etkileşim sınıflaması yapmak mümkündür. Zamanlamaya dayalı; senkron (eşzamanlı), asenkron (eş-zamansız) ve karma uzaktan öğrenme şeklinde sınıflanabilir.

2.1.1.2.1. Uzaktan Eğitimde Etkileşim

Etkileşim açısından uzaktan eğitim türlerini incelerken uzaktan eğitimin kronolojik gelişimi de göz önünde bulundurulunca karşımıza tek yönlü iletişim ve çift yönlü iletişim kavramları çıkmaktadır. Tek yönlü iletişimde öğrenci soru sorduğunda cevabını alabileceği bir muhatap bulamamaktadır. Mektupla uzaktan öğretim bu tür bir iletişime dayanmaktadır.

Çift yönlü iletişim etkileşimli uzaktan öğretim olarak da adlandırılabilir (Antalyalı, 2004). Kullanılan iletişim teknolojileri etkileşimi mümkün kılmaktadır. Buna örnek öğrenci- öğretim elemanı etkileşimi için elektronik posta ve öğrenci-öğrenci etkileşimi için forumların kullanılması verilebilir.

2.1.1.2.2. Uzaktan Eğitimde Zamana Dayalı Sınıflama

Uzaktan eğitimde dersler asenkron (eş-zamansız), senkron (eşzamanlı) ve web desteğiyle senkron sunulan derslerin yanı sıra asenkron ulaşımın mümkün olduğu karma modellerle sunulmaktadır. Uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji burada da önem arz etmektedir.

Asenkron uzaktan eğitimde, öğrenci ve öğretim elemanlarının ayrı mekan ve zamanda eğitim-öğrenim sürecine dahil olur ve öğrencilerin kendilerine göre oluşturdukları program doğrultusunda materyallere ulaşmaları sağlanır (Çınar, 2011). Bilgisayar ağlarına dayalı web uygulamaları ve internet siteleri ile video ile uzaktan öğrenme asenkron uzaktan eğitime örnektir. Web tabanlı iletişimin eş-zamansız olması tepkilerin geç iletilmesine neden olmaktadır ve bu da etkileşimin zayıf olmasına yol açar (Akça, 2006). Hara ve Kling (2010) Öğrencilerin anında açık ve anlaşılır geri dönüt alma isteklerinin metin temelli asenkron uygulamalarda karşılanmasının güç olduğunu belirtmektedir.

Senkron uzaktan eğitimde bilgisayar teknolojilerine dayalı ya da uydu bağlantılı video konferans ile öğrenci ve öğretim elemanı eğitim-öğrenim sürecinde farklı mekânlarda aynı zaman diliminde bulunurlar (Antalyalı, 2004). “Mevcut teknolojik alt yapı içerisinde tüm kullanıcıların çok iyi bir teknik donanım, alt yapı ve teknolojiyi kullanabilme yetisine ihtiyaç vardır” (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul,2010:362). Aynı zamanda bu tür bir eğitimin her zaman için internet bağlantısı olarak sürekli ve geniş bir bant aralığı gereksinimi bulunmaktadır. Senkron eğitim ortamları öğrenciyi bilgiyle buluşturur ve aynı zamanda canlı bir sınıf deneyimi yaşamalarını sağlar (Falloon, 2014). Eşzamanlı iletişim öğreneni zaman yönüyle sınırlasa da farklı yerlerdeki öğrencileri bir araya getirmesi yönüyle önem arz etmektedir (Yamada, 2009). Bernard vd., (2004) eşzamanlı yürütülen uzaktan eğitim derslerini öğrencilerin belirli bir zamanda bir araya gelen bir topluluk özelliği sergilemeleri yönüyle sınıf içi eğitim ortamına benzetmektedir.

Öğrenenlerin kendilerine sunulan uzaktan eğitim programına eşzamanlı ve eş-zamansız bir şekilde ulaşabilmesiyle karşımıza karma uzaktan öğrenme kavramı çıkmaktadır. Dersler canlı dersler olarak sunulur son dönem web tabanlı içerik yönetim sistemleriyle öğrenci bu esnada etkileşim kurabilir ve sonrasında sistem tarafından sağlanan forumlar aracılığıyla da etkin katılım gösterebilir. Bu araştırmaya konu olan üniversitede canlı dersler kaydedilmektedir ve öğrenciler bu dersleri diledikleri sayıda ve kendilerine uygun zamanda izleyebilmektedirler.

2.1.1.3. Dünya’da Uzaktan Eğitim

Bower ve Hardy (2004) uzaktan eğitimin mektupla eğitimle başladığını belirtmektedirler ve bunun ilk örneğinin 20 Mart 1728 tarihli bir gazete reklamında bir stenograf öğretmeni olan Caleb Philips tarafından haftalık sunulacağı belirtilen kurslar olduğunu açıklamaktadırlar. Yine stenograf öğretmeni olan Isaac Pitman’ın öğrencilere kartpostal boyutunda düzenlediği stenografları göndermesi ve öğrencilerden bunları kullanarak İncilin bölümlerini yazıya dökerek kontrol etmesi için kendisine geri göndermelerini istediği bir sistem kurmuştur. Bu sistemi sürdürmek adına 1856 yılında Isaac Pitman Mektupla Öğretim Kolejlere kurulmuştur. 1833 yılında İsviçre deki bir üniversite tarafından kompozisyon çalışmak isteyenlere yönelik düzenlediği kurs, kurumsal olarak yükseköğretimde ilk uzaktan eğitim uygulaması kabul edilmektedir (Holmberg,2002’den aktaran Bower ve Hardy, 2004). Wedemeyer (1975) ise batı ülkelerinde mektupla öğretimin 1850 ve 1930 yılları arasında 80 yıl varlığını sürdürdüğünü belirtmektedir.

1920’lerde radyo yayınlarıyla uzaktan eğitim uygulamalarının sürdürüldüğü bilinmektedir ve 1932 yılında ABD’de eğitim yayınlarının Iowa Üniversitesi tarafından televizyonla verilmesiyle devam etmiştir. ABD’de düzenli televizyon yayını kurslarının resmi bir şekilde 1950’lilerde Western Reverse Üniversitesi tarafından sunulduğu belirtilmektedir. (Simonson vd.,2009).

1969 yılında İngiltere’de ‘British Open University’ açılması uzaktan eğitimin modernleşmesi olarak görülmektedir (Bower ve Hardy, 2004). İngiltere’de 1980’lerde farklı dil kurslarının radyo ve televizyon aracılığıyla verildiği de bilinmektedir. Wedemeyer (1975) İngilteredeki ‘Açık Üniversite’nin başarısının Amerika ve Japonya’ya örnek olduğunu ve bu ülkelerde de açık üniversitelerin kurulmasına öncülük ettiğini belirtmektedir.

1960’lı yıllardaki uydu teknolojisi ile 1980’lerin son yıllarında gelişen fiber-optik sistemler uzaktan eğitimde çift yönlü iletişimi mümkün kılmaya başlamıştır (Simonson vd., 2009). Etkileşimli öğrenme, uzaktan eğitimde yeni teknolojileri kullanmaya değer niteliktedir o zaman için maliyetli olan bu teknolojilerde bu uğurda benimsenmiştir (Bower ve Hardy, 2004). Begimbetova (2015) 80’li ve 90’lı yıllardaki uzaktan eğitimin gelişiminde kadınların önemli rolü olduğunu belirtmektedir ve Amerika’da beş eyalette yapılan araştırmada televizyon eğitim programlarına katılanların %67’sinin kadınlar olduğunu belirtmektedir.

Günümüzde pek çok ülkede Açık Üniversite’ler bulunmaktadır. Amerika’nın

Arizona eyaleti Phoenix kentinde yer alan Phoenix Üniversitesi sadece internet üzerinden eğitim veren özel bir üniversitedir. Illinois Üniversitesi ise örgün eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim de veren bir üniversitedir.

İnternet ile uzaktan eğitim uygulamaları iyice yaygın hale gelmiştir. İnternet ile kurs içeriği ve kurs materyallerine erişme olanağının yanı sıra iki yönlü iletişim ve eşzamanlı etkileşim olanakları da artmıştır. İnternet daha ulaşılabilir hale gelmiştir ve az maliyetli, çift yönlü etkileşime olanak sağlayan, zengin materyal sunumunu destekleyen yapısıyla yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Özmen, 2012). Dede (1996) eşzamanlı eğitim ortamlarıyla uzaktan eğitimin örgün eğitime benzediğini ve uzaktan eğitimde devrim yaşanmasında teknolojinin gelişmesinden ziyade profesyonel tasarımcıların, eğitimcilerin ve öğrenenlerin en önemli etkiyi yaratacağını savunmaktadır.

2.1.1.4. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitim öncelikle bir kavram olarak 1920’li yılların ortalarında konuşulmaya başlanmıştır. Türkiye’de de Dünyada olduğu gibi araçsal teknolojik gelişimle şekillendiği ve günümüzde farklı araçlarla sunulmaya devam edildiği söylenebilir.

İşman (2008) uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişimini 3 başlık altında incelemektedir. İlk dönem ‘kavramsallaşma süreci’dir. İkinci süreci ise mektupla öğretim süreci olarak adlandırmaktadır. Bu süreçte Türkiye’deki ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak Mektupla Öğretim Merkezi ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu örnek verilebilir. Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmen ihtiyacını karşılamak ve öğretmen yetiştirmek amacına hizmet etmiştir. Üçüncü süreç ise iletişim teknolojilerinin kullanımı sürecidir. 1970’li yıllarda örgün eğitimde kullanılan yabancı dil ders kitaplarını desteklemek amacıyla, “Radyo ile İngilizce/Fransızca/Almanca” programları hazırlanmış ve Ankara Radyosundan yayınlanmıştır.

1975 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) programları kurulmuştur ve lise ve dengi okul mezunlarına eğitim imkânı sağlayarak ön lisans eğitimi ile 85 bin öğrenciye hizmet vermiştir (Karadağ, 2014). 1978-79 eğitim- öğretim yılında bu kurum kapatılmıştır.

1981 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur ve Türkiye’de uzaktan eğitimin kavramsallaşma sonrasında yapılanma süreci uzun yıllar faaliyetine devam edecek olan uygulama alanına kavuşmuştur. Demiray (2005), 2000 yılında Anadolu Üniversitesi’nin 500.000 öğrenciye ulaşarak dünyadaki en büyük

üniversite olarak kaydedildiğini belirtmektedir (akt. Simonson vd., 2009). 1998 yılında ODTÜ Üniversitesi'nin de uzaktan eğitim uygulamalarına başladığı bilinmektedir. 2010 yılında ise Bakanlar Kurulu kararı ile İstanbul Üniversitesi'nde Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi'nde Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. 2011 yılı itibariyle Yök'ün yayınladığı yönetmelikle 51 dersleri olarak adlandırılan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ile Yabancı Dil (İngilizce) zorunlu derslerinin uzaktan eğitim yöntemiyle verilmesi kararlaştırıldı. Türkiye'de birçok üniversite zorunlu dersler olan bu dersleri uzaktan eğitimle sunmaya başladı.

Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi farklı illerdeki sınav merkezlerinde sınavlarını uygulamaktadır ve Türkiye geneline hitap eden uzaktan eğitim kurumları niteliğindedirler. Türkiye'de 2018 yılında 21'i vakıf üniversitesi olmak üzere 71 üniversitede uzaktan eğitim verilmektedir ve 2017-2018 akademik yılında 86473 öğrenciye bu eğitim türünde hizmet verilmiştir.

2.1.2. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim

İlerleyen teknolojiyle birlikte uzaktan eğitimde kullanılan araçlar da değişiklik göstermektedir. Daha önce belirtilen araçlar alternatif olarak hala varlıklarını sürdürmektedirler ancak günümüzde uzaktan eğitim daha çok web tabanlı olarak anılmaktadır. Web tabanlı uzaktan eğitim internet tabanlı uzaktan eğitimle ve çevrimiçi eğitimle aynı anlamda kullanılmaktadır. Odabaş (2003) web tabanlı uzaktan eğitimi "gelişmiş teknolojik gereçlerle birbirinden uzak öğrenciler ve eğitim kadrosunun etkileşimli olarak veri alışverişinde bulunması" olarak tanımlamaktadır (s.24).

Düzyaka ve Yalçınkaya (2008)'e göre Web tabanlı uzaktan eğitimin geleneksel eğitim sisteminden ayıran temel özelliği öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemi olmasıdır ve bu süreç öğretim elemanının planlamasıyla bireyin kendi hızında ve idaresinde gerçekleşmektedir. "Web tabanlı eğitim sistemleri her yaşta ve her seviyedeki öğrenciler için alternatif ve interaktif bir öğrenme kaynağıdır" (Mısırlı, 2007, s.7).

"Uzaktan eğitim veya çevrimiçi öğrenme sadece teknolojik ürünlerin eğitim hizmetine sunulması değildir; aynı zamanda eğitimin planlanması, tasarımı, üretimi, sunumu ve değerlendirilmesi aşamalarını içeren bir disiplindir." (Ozan, 2008, s.63). Bu da öğretim elemanlarına önemli sorumluluklar getirmektedir.

Web tabanlı uzaktan eğitimden farklı şekillerde faydalanılmaktadır. Bunlardan biri 'alt-üst sınıf' diye adlandırılan öğrencilerin derslerin teori bölümü ile ilgili videoyu izledikten sonra videoda öğrendiklerini sınıfta öğretmeni ve arkadaşları ile birlikte

uygulanması şeklindedir. Bir diğer web tabanlı uzaktan eğitimi içeren 'karma eğitim modeli'dir. Alt-üst sınıfa benzetmekle birlikte amaç maliyeti azaltmaktır. Çınar (2011) teorik bilgi ve bazı kanıtlara dayanarak karma eğitimin web tabanlı eğitimin tek başına uygulanmasından daha etkili olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de de uzaktan eğitim ön lisans ve lisans programlarının bazıları karma eğitim modeli ile sunulmaktadır.

Odabaşı (2003) Web tabanlı eğitimin sağladığı bazı avantajları aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Büyük kitlelere ulaşma imkânı,
- En bilgili eğiticiyi, farklı coğrafya ve mekânlarda bulunan tüm öğrenenlere ulaştırma imkânı,
- Farklı anlama kapasitesindeki öğrencilere istediği kadar tekrar yaparak öğrenme imkânı,
- Gündüz çalışan öğrencilere akşam veya hafta sonları zamandan bağımsız olarak istedikleri zaman, istedikleri kadar öğrenme imkânı sağlama,
- Yoğun eğitim isteğine imkân verme Eğitim alan insanlar arasında sosyal ve mesleki bilgi alışverişini sağlama,
- Teknoloji ve eğitimi birleştirerek yaşam boyu eğitimi gerçekleştirme,
- Bireysel ve toplumsal öğrenmeyi gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar,
- Daha ucuz, daha kaliteli ve daha etkili öğretim yapma imkânı sağlama,
- Toplum oluşturulan bireylerin eğitimden eşit faydalanmalarını ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlama,
- Mevcut eğitim kurumları dışında da bulunan bireylere istekleri doğrultusunda eğitim vermek, bireysel öğrenmeyi gerçekleştirmek,
- Eğitimin temel giderlerini ve öğrencinin yapması gereken harcamayı azaltması; öğrencilerin örgün eğitim için yapacakları barınma, yol masrafları ve geleneksel eğitimin temel giderleri olan bina, personel vb. masraflar göz önüne alındığında, internet tabanlı uzaktan eğitim için yapılan altyapı harcamalarının çok önemli bir miktar tutmaması.

Web tabanlı uzaktan eğitimin avantajlı bir yönü de öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir sistem olmasıdır (Burma,2008; İşman, 2011). Web tabanlı uzaktan eğitimde öğrenen özellikleri bu avantajlardan faydalanmasını etkileyecektir. Web tabanlı eğitim bilgisayar kullanma beceri gerektirmektedir ve öğrencinin bu

becerisi ve yeni özellikleri kullanmadaki becerisi web tabanlı uzaktan eğitime bakış açısını etkilemektedir (Lim,2009).

Sağladığı avantajların yanı sıra web tabanlı eğitimin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Odabaşı 'na, (2003), göre bunlar şöyle sıralanabilir:

- Öğretim kadrosu ve öğrenciler arasında bilgisayar okur-yazarlığının henüz yeterli düzeye ulaşmamış olması,
- Sistemin gelişimi için süreye ihtiyaç duyulması,
- Tasarım, geliştirme ve bakım açısından sistemin yüksek maliyete sahip olması,
- Sistemin maliyetini düşürebilmek için çok miktarda öğrenciye gereksinim duyulması,
- Laboratuvar, atölye gibi yerlerde uygulama yapmaya gereksinim duyulan konuların sunumunda yaşanan güçlükler,
- Bireysel çalışma alışkanlığı olmayan kişilerin sisteme uyum sağlayamama sorunları,
- Teknik arızalara ve öğrenme güçlüğüne karşı anında yanıt verilememesinden doğan sorunlar,
- Uzun süreli bilgisayar kullanımı sonucunda yaşanan sağlık sorunları,
- Uydu ve kablo iletişiminin henüz ihtiyaca cevap verebilecek düzeyde olmaması.

Web tabanlı eğitim imkânları sunulurken avantajları ve sınırlılıkları gözden geçirilmelidir. Web tabanlı eğitimin tüm dünyada uygulanıyor ve hızla artıyor olması da ülkeleri cezbetmektedir ve her konuda dünyada yer alabilmeyi sağlamaktadır. Şahin (2005) eğitim alanında, gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş ülkeleri yakalayabilmesinin yatırımıyla güçlendirilecek internet altyapısı ve web tabanlı eğitime olan yönelimin artmasıyla sağlanabileceğini belirtmektedir ve buna dayanarak web tabanlı eğitimin küreselleşme yolunda önemli bir adım olabileceğini savunmaktadır.

2.1.3. Topluluk Hissi ve Bağlılık

Birçok kurum öğrencilerle öğretim elemanı ve kurum arasındaki bağlılığı artırmak için interneti kullanmaya başlamışlardır ve böylece topluluk hissini arttırmayı ve öğrencilere daha kaliteli geri dönüt sağlayabilmeyi amaçlamışlardır (Shearer, 2013). Web-tabanlı eğitimde öğrencilerin sosyalleşmelerini ve bu sayede gruba karşı bağlılık hissi gelişmesinin eğitim sürecine olumlu yansıtılabileceği birçok çalışmada dile getirilmiştir (Beldarrain, 2006; Crisp, 2010; Rovai,2002a; Yıldız, 2016). Hranstinski

(2009) öğrenci katılımının ve topluluk hissinin birbiriyle ilişkili olduğunu, yapılandırmacı ve sosyal öğrenme yaklaşımlarını benimseyen eğitimciler için önem arz ettiğini bildirmektedir.

McPherson ve Nunes (2004) öğrencilerin birbirleriyle sosyal bağlar kurmalarının öğrenme sürecine olumlu yansıtacağını belirtmektedirler, ancak farklı öğrenen tiplerinin bu tür bir sosyalleştirmeyi amaç edinen uzaktan eğitim sistemlerinden tam olarak faydalanamama ihtimallerinin yanı sıra bu durumu takdir etmeyebileceklerini de belirtmektedirler. Uzaktan eğitimde kullanılan iletişim yöntemlerine öğrenciler teknolojiyi kullanma becerileri, genel tutumları ve karakterlerine göre farklı yaklaşım sergilemektedirler (Allen, Bourhis, Burrell ve Mabry, 2002). Ait hissetme duygusunun zıttı olan yalnız hissetme duygusu da tamamen bireye bağlıdır ve öğretim elemanı ile olan etkileşimlerinin yanı sıra birbirleriyle olan etkileşimleri de bu duygu biçimlerini etkilemektedir (Phirangee, 2016). McMillan ve Chavis (1986) topluluk hissi duygusunun derecesi ve yönü değişebilen dinamik bir olgu olduğunu belirtmektedirler.

Shin (2003) öğrencilerin diğer öğrencilere, öğreticiye ve kuruma karşı bağlılık ve ulaşılabilir hissetme düzeylerini etkileşimsel/ ilişkisel buradalık (transactional presence) olarak betimlemektedir ve bunlardan en etkili olanın öğrenen ile kurum arasındaki etkileşimsel buradalık olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin etkileşim oranları arttığında kurumla olan ilişkileri, diğer öğrenenlerle ilişkileri, topluluk hissi düzeyleri ve memnuniyetleri de artmaktadır (Shin, 2003; Woods ve Ebersole, 2003). Arbaugh (2001) topluluk içi ilişkilerin ve bireyler arası anlaşmazlıkların öğrenci memnuniyetini etkileyebileceğini öngörmektedir. Ilgaz (2008) topluluk hissinin öğrenci memnuniyetini etkilediğini belirtmektedir.

Topluluk hissi ile de ilişkilendirilen ve araştırmacılar tarafından öğrenci memnuniyeti ve öğrenmeye etkisi üzerine araştırmalar yapılan bir diğer kavram sosyal buradalıktır. Sosyal buradalık (social presence), öğretimsel buradalık (teaching presence) ve bilişsel buradalık (cognitive presence) ile birlikte Garrison, Anderson ve Archer (2000) tarafından temelleri atılan sorgulama topluluğu modelinde etkili öğrenme yaşantıları oluşması için birbirleriyle etkileşim içinde olması gerektiği belirtilen üç temel bileşenden biridir. Garrison vd. (2000) sorgulama topluluğunu, bir grubun bir amaç doğrultusunda konuları tartışarak kişisel anlamlar yapılandırmalarını ve ortak anlamlara odaklanmalarını işbirliği içinde gerçekleştirmelerine işaret eden bir düşünce bütünü olduğunu belirtmektedirler. Polat (2013) sosyal buradalık kavramını çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendilerini gruba ait hissetmeleri ve gruba karşı bağlılık

duygusu içinde grupla iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmalarıyla ilişkilendirmektedir. Bolliger ve İnan (2013) bağlılığı “ait olma ve kabul edilme duygusu” olarak tanımlamaktadırlar (s.43) ve buradan yola çıkarak çevrimiçi öğrenci bağlılığının çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrencilerin etkileşim ve işbirliği ile öğrenmesini destekleyerek, ait olma ve kabul edilme duygusu ile çevrimiçi eğitim ortamlarında sosyal ilişkiler geliştirmesi, şeklinde tanımlamak mümkündür.

Rovai (2002) çevrimiçi bir toplulukta dört önemli boyutun olması gerektiğini, öğrencilerin ortak beklentileri ve hedefleri (common expectations and goals) olduğunu, ait olma ve bağlılık (spirit) duygusuna sahip olduklarını, birbirlerine güven duyduklarını (trust) ve birbirleriyle etkileşim (interactivity) halinde olduklarını belirtmektedir. DiRamio ve Wolverson (2006) çevrimiçi toplulukları için birbirleriyle etkileşim halinde olan ve işbirlikli çalışma ile sosyal ilişkiler içinde olan öğrenen topluluğu olarak bahsetmektedirler.

Bağlılık daha çok sosyal ortamlarda bulunma isteğiyle de ilgilidir (Crisp, 2010). Uzaktan eğitimde etkileşimin sağlanması topluluk hissini de olumlu yönde etkilemektedir (Shen, Nuankhieo, Huang, Amelung, and Laffey,2008). Beldarrain (2006) 21. Yüzyıl öğrenenlerinin akranlarıyla ilişki içinde olmayı ve öğreticiden hızlı bir şekilde geri dönüt almayı tercih ettiklerini ve yalnız hissetmektense grupla çalışmayı yeğleyeceklerini bildirmektedir. Aynı çalışmada gruplar arası bağlılık hissini arttırmak ve etkileşim ile iş birliğini sağlamak için web tabanlı eğitim sistemlerinin sunduğu kanalların yanı sıra sosyal ağlardan da yararlanılabileceği vurgulanmaktadır.

2.1.3.1. Etkileşim ve İşbirlikli Öğrenme

Hrastinski (2009) iletişim konusunun mektupla öğretimde ve uzaktan eğitimde üzerinde pek durulmayan bir konu olduğunu belirtmektedir ve bunun sebebinin uzaktan eğitimin öğrenen yönetimli olmasının vurgulanmasına bağlamaktadır. Uzaktan eğitimde etkileşimin sağlanması, yüz yüze eğitim ortamlarının avantajı olarak görülen bu özelliğin uzaktan eğitim programlarında karşılanabilmesi bakımından önemli görülmektedir (Arı, 2012; Bernard, 2004; Kılıç, Horzum ve Çakıroğlu, 2016).

Pertekin (2013) etkileşim kavramını “iki ve ya daha fazla parti arasında karşılıklı paylaşıma dayanan bir iletişim süreci olarak” tanımlamaktadır. Gelişen teknoloji ile uzaktan eğitim alanında web-tabanlı eğitimden faydalanan eş-zamansız ve/ ya da eşzamanlı programlar artmaktadır ve bu programlarda etkileşimi ve işbirlikli çalışmayı sağlamak mümkündür (Belderrain, 2006; Hrastinski, 2009). Bolliger ve İnan (2012)

öğrenenlerin bazen, bilgiyi öğrenmeye dönüştürürken arkadaşlarıyla ve bir öğreticiyle etkileşime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Ancak geleneksel sınıf ortamındaki etkileşime alışkın olan öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda etkileşime girmede zorlanabilecekleri düşünülmektedir (Özkanan ve Erdoğan, 2013).

Etkileşim konusu çalışmalarda farklı şekillerde ele alınabilmekte. Bu hususun daha belirgin bir şekilde ele alınabilmesi için Moore (1989) üç tür etkileşim olduğunu çalışmasında belirtmektedir. Bu etkileşim türlerini öğrenen-içerik, öğrenen- öğretici ve öğrenen- öğrenen şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenen- içerik etkileşimini içerik ve dersin konusu ile öğrenenin etkileşimi olarak betimlemektedir ve bu etkileşim türünün uzaktan eğitimin en belirgin özelliği olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın olduğu yıllarda öğrenen yönetimli uzaktan eğitimin yaygın olduğu ve ilk öğrenen-içerik etkileşimini sağlamada sadece bilgiyi sunmakla kalmayıp yönergeler içeren metinlerden faydalandığı da belirtilmektedir. Öğrenen- öğretici etkileşimi en gerekli görülen etkileşim türüdür denilebilir. Moore (1989) öğrenen- öğretici etkileşiminin geri bildirim şansını artırdığına da vurgu yapmaktadır ve o dönemde kullanılan mektup ve telekonferans gibi yöntemlerle etkileşimin bireysel ihtiyaçlara cevap olabileceği belirtmektedir. Etkileşim türlerinden üçüncüsü ise öğrenen-öğrenen etkileşimidir. Bu etkileşim türünde öğrenin diğer bir öğrenen veya grupta etkileşimi öğretmenin bulunduğu veya bulunmadığı, senkron ya da asenkron olarak etkileşim içinde olması kastedilmektedir. Ayrıca çalışmada bu tür etkileşim geleneksel sınıf ortamlarında da sağlanmasının daha güç olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada günümüzde yapılan çalışmalarda da belirtildiği üzere etkileşim nasıl ve ne kadar olacağına göre farklılık gösterebileceği vurgusu yapılmaktadır.

Yapılan birçok çalışmada Moore (1989) tarafından yapılan bu sınıflandırmayı görmekteyiz. Bu üç tür etkileşim içinde teknoloji vurgusu da yapılmaktadır ve teknoloji etkileşim sağlamada bir araç olarak sunulmaktadır. Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) çalışmalarında bu etkileşim türlerinin yanı sıra bir etkileşim türü daha olduğunu belirtmektedirler ve teknolojinin belli bir amaç doğrultusunda kullanılmak istendiğinde ortaya çıkan bir öğrenen- arayüz etkileşimi olduğunu savunmaktadırlar. Özellikle günümüzde kullanılan web-tabanlı eğitimin bu tür bir etkileşimi gerekli kıldığını söyleyebiliriz. Slagter van Tryon ve Bishop (2012) uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyalleşme çabasına girdiklerinde kendilerini birçok teknoloji odaklı iletişim kanalları içinde bulduklarını ve bu yeni ve de pek aşina olmadıkları teknoloji odaklı kanalların etkileşimi güçleştirdiğinin ifade etmektedirler(p. 347). Güzel (2010) ise web-tabanlı

eğitim ortamlarında sosyalleşmenin etkileşimle sağlanabileceğini ifade ettiği çalışmasında öğrenen-öğretici, öğrenen- öğrenen ve öğrenen- ara yüz etkileşimini vurgulamaktadır ve özellikle senkron etkileşim sağlanan ortamlarda teknolojiyi kullanma yetisine sahip olmanın tüm kullanıcılar için önem arz ettiğini belirtmektedir. Kuo, Walker, Belland ve Schroder öğrenen-öğretici etkileşimi, öğrenen-içerik etkileşimi ve internet özyeterlilik algılarının öğrenci memnuniyetini iyi düzeyde yordadıklarını ve öğrenen-içerik etkileşiminin açıkladığı varyansın diğerlerine göre daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Aynı çalışmada öğrenen-öğrenen etkileşimi ve öz düzenleyici öğrenmenin öğrenci memnuniyetini anlamlı düzeyde etkilemedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Rovai ve Barnum (2003) öğrencilerin algılanan öğrenmelerini inceledikleri çalışmalarında sistemde öğrencilerin gönderilerini ve bu gönderilerin yer aldığı platformları ziyaretlerini sayısal olarak kaydedip değerlendirmektedirler. Çalışma bulgularında aktif etkileşimde bulunan bilgi ve görüşlerini paylaşan öğrencilerin öğrenmelerine dair algılarının sadece bu platformları takip edenlere göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Yılmaz ve Aktuğ (2011) öğrenen- içerik etkileşiminin akademik başarı sağladığını ve öğreten- öğrenen etkileşimi ile öğreticinin içerik konusunda öğrenene yol gösterici olduğunu belirtmektedirler. Davies ve Graff (2005) yaptıkları çalışmada etkileşim ile akademik başarı arasında bir ilişki olmadığını ancak en az etkileşimde bulunan öğrencilerin akademik başarısı en düşük öğrenciler olduğu bulgusuna ulaştıklarını belirtmektedirler.

Uzaktan eğitimde öğreten-öğrenen etkileşiminin artmasının öğreteni yeni yöntemlerden faydalanmaya ve geliştirmeye yönelteceği ve öğretimin öğrenciyi daha çok merkeze alan bir şekilde dönüştüreceği öngörülmektedir (Berigel, 2013). Bu tür bir etkileşimin eksikliği ya da yeterince sağlanamaması ülkemizdeki öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumlu yaklaşımda bulunmasını engelleyen faktörlerden biri olarak görölmektedir (Uslusoy, 2017). Elliot ve Shin (2002) bir öğrencinin çevresine üniversiteyi tavsiye etme olasılığının önemli bir oranda öğrenci ve üniversite personeli etkileşimine bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İşbirlikli çalışma ve grupla etkileşim öğrenen özelliklerine ve beklentilerine göre değişmektedir (Hampel, 2009; McPherson ve Nunes 2004). Birçok çalışma uzaktan eğitimde sosyal medyanın rolünü de vurgulamaktadır (Armfield, Kennedy ve Duin 2015; Yıldız, 2016). Esgin ve Saraç (2015) sosyal ağların öğrencilerin ve öğretim elemanlarının etkileşimine ve iletişimine imkân tanımaktadır ve bilgi alışverişini arttırdığını

belirtmektedirler. Beldarrain (2006) senkron veya asenkron olması fark etmeksizin işbirlikli çalışmanın öğrenenler için iş hayatında gerekli olabilecek becerileri kazanmalarını sağlayacağını belirtmektedir.

Çevrimiçi sınıf ortamında etkileşimin artmasıyla öğretici ve öğrenenler arası işbirliği sağlanmasının akademik başarıyı artıracığı düşünülmektedir (Esgin ve Saraç 2015). Yıldız (2016) öğretmenin görev odaklı etkileşimlerle işbirliğini arttırabileceğini ve teşvik etmede, uzlaştırmada, standart belirlemede gerekli sorumluluğu üstlenmesinin topluluk duygusunun artmasında etkili olacağını vurgulamaktadır. Grup çalışmaları çevrimiçi ortamlarda kullanılabilir ve çevrimiçi ortamlarda kaliteli işbirlikli çalışma örnekleri sergilenebilir (Esgin ve Saraç, 2015). Smith (2006) işbirlikli çalışmanın başarıyı artıran en iyi uygulamalardan olduğunu belirtmektedir (akt. Icard2014). Öğretim elemanı tarafından forumlar, e-konferanslar, bloglar ve elektronik posta yoluyla öğrenenlerin işbirlikli çalışmaları sağlanabilir (Icard 2014).

2.1.3.2. Yalnızlık Duygusu

Öğrenme sürecinde sürekli bir yönlendirmeye ve desteğe ihtiyacı olma, daha az öz düzenleme yetisine sahip olma gibi öğrenen özellikleri ve teknoloji kullanımı ve sistemi kullanma sıklığı gibi farklılıklar çevrimiçi kurslardan memnun kalma ve yalnız hissetme duygusunun sebeplerini oluşturabilmektedir (Rovai ve Jordan, 2004). Berigel (2013) uzaktan eğitim uygulamalarında etkileşim eksikliğinin öğrenen ve öğretene için yalnızlık hissini ortaya çıkarabileceğini belirtmektedir. İzole edilmişlik hissine kapılmış öğrenenler kendini o topluluğa uygun bulmayan ve o topluluğun bir parçası olarak hissetmeyen ve öğrenim hayatını yarıda bırakmaya da meyilli bir yapıya sahiplerdir (Rovai ve Jordan,2004; Yıldız 2016).

Hara ve Kling (2010) araştırmaya öğrenen topluluğu oluşturmada öğrencilerin sanal sınıflarda 'izole hissetme' duygusu ile nasıl baş ettikleri sorusuyla başladıklarını, ancak ana problemin yalnızlık hissi olmadığını fark ettiklerini belirtmektedirler ve bunu çalıştıkları grubun sayıca az kişiden oluşmasına ve küçük grupların birbirini daha fazla desteklemesine bağlamaktadırlar. Sosyal izolasyonun, dikkat dağınıklığı, dikkat azalması gibi öğrencinin motivasyonunu, başarısını, memnuniyetini ya da öğrenmesini azaltıcı etkileri de olabilmektedir (Ilgaz ve Aşkar, 2009)

Phirangee (2016) yalnızlık hissi ve gruptan kopukluğa sebep olan ve dolayısıyla topluluk hissini azaltan yedi çeşit öğrenen-öğrenen etkileşimi olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar hemen her konuya yorum yapanlar, anlamlı diyalogların azalmasına neden olan

yanlış anlaşılacak için aşırıya kaçan nezaket ifadeleriyle samimiyetini yitirenler, seçici dinlemeye maruz kaldıklarını düşünen yaptıkları bir yoruma cevap verilmeyenler, bir arkadaşlarının yanıldığını söylediklerinde yeterince destek alamayanlar, konudan sapanlar, notları düzeltenler ve kültürel olarak dışlananlar yalnızlık hissine kapılmaktadır ya da diğerlerinin gruptan kopmasına ve sonrasında yalnızlık hissine kapılmaktadırlar. Öğrenen-öğrenen etkileşimi artırılması da topluluk hissi için gerekli olduğu bilinmektedir ve Phirangee (2016) bu tür durumların farkında olunmasının ve önlem alınmasının faydalı olacağını vurgulamaktadır.

2.1.3.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Rahat Hissetme

Öğrenenin kendini rahat hissetmesi konusu birçok çalışmada daha çok internet ve bilgisayar kullanmada ve uzaktan eğitimde sistemi ve sisteme dair internet üzerinden gerçekleştirilen eylemlerde bireyin kendini rahat hissetmesi olarak görülmektedir (Brown, 2001; Koohang ve Durante, 2003; Rodrigues, Ooms ve Montanez, 2008; Korkmaz, Çakır ve Tan, 2015; Woods ve Ebersole, 2003). Shin (2003) yetişkin öğrenenlerin uzaktan eğitime dâhil olurken sistemden nasıl faydalanacaklarını bilmelerinin ve gerektiğinde yardım istemede rahat olmalarının bu servislerden gerekli yararı sağlamaları açısından gerekli olduğunu belirtmektedir.

Brown (2001) topluluk hissi oluşturma hedefine giden yolda öğrenciye göre önceliği değişebilen adımları belirlediği çalışmasında rahatlık seviyesini sağlanması gereken 2. adım olarak belirlemektedir ve bu adımı öğrencilerin uzaktan eğitimi günlük yaşam düzeninin bir parçası haline getirmeye ve yüzyüze olmayan bir etkileşim ortamında nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmeye başladıkları düzey olarak açıklamaktadır. Bu adımda başarı sağlanamadığı durumlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenimi yarıda bırakma oranlarının arttığını belirtmektedir. Futch, deNoyelles, Howard ve Thompson (2016) öğretici ile öğrenenler arası iletişimin, öğretici desteğinin ve iyi düzenlenmiş eğitim-öğretim ortamının, rahatlığı eşit düzeyde etkilediğini ve rahat hissetmenin de öğrenciyi başarıya götüreceğini belirtmektedirler.

Slaghter van Tryon ve Bishop (2012) çevrimiçi kurslarda sosyal bağlılık sağlama hususunda öğrencilerin rahat hissetmesini grubun genel olarak arkadaş canlısı ve samimi yaklaşımı ile ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin akademik başarısını da etkilediği düşünülen destekleyici ve işbirlikli eğitim ortamının öğrencilerin grupta da iletişim kurmalarında daha rahat hissetmelerini sağlayan bir yol olarak görülmektedir (Sollitto, Johnson ve Myers, 2013). Bir çalışmada bu tür bir ortam yaratmada öğretmenin sistemi

etkili kullanarak teşvik edici olmasının öneminden bahsedilirken (Kılıç, Horzum ve Çakıroğlu 2016), diğer bir çalışmada öğretmen otoritesinin hissedilmediği ortamlarda öğrencilerin daha rahat ders işledikleri belirtilmektedir (Şirin ve Tekdal, 2015). Bir diğer çalışmada öğrencilerin informal diyaloglar kurabildikleri sosyal mecralarda daha rahat hissederken çevrimiçi eğitim esnasında öğretmenin ve sistem yöneticilerinin de yazışmaları görmesi nedeniyle çok rahat hissedemedikleri belirtilmektedir (Yıldız, 2016). Öğrencilerin rahat hissetmeleri sistem dışında sosyal mecralarda etkileşim halinde olmaları da dahil web-tabanlı eğitimde öğrencilerin senkron ve asenkron iletişimde bulunmaları, grupla, öğretmenle ve de içerikle etkileşimde bulunmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Yıldız,2016). Ayrıca öğrenme ortamı ve sistem kullanımında da öğrenenin kendini rahat hissetmesi rahat etkileşim kurması kadar önemlidir (Koochang ve Durante,2003).

2.1.3.4. Süreci Kolaylaştırma

Çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrencileri etkileşimde bulunmaya ve işbirlikli çalışmalara katılmaya yönlendirmede öğretimsel buradalık önemli rol oynamaktadır (Garrison, 2007). Öğretimsel buradalık öğretim elemanına programın içeriğini ve öğrenme-öğretme aktivitelerini planlama, işbirlikli çalışmayı yönlendirme ve yönetme, öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirleyerek hedefler belirleme, bu hedeflere erişilmesini sağlama, düzenli bilgi verme ve yönlendirme gibi sorumlulukları yerine getirmesini gerektirir (Garrison, Cleveland-Innes ve Fung, 2010). Zhao ve Sullivan (2017) çalışmalarında öğretimsel buradalığın öğrenciler arası etkileşimi azaltıcı bir etki yarattığını belirtmektedirler ve öğretimsel buradalığın yüksek olmasından ziyade doğasının ve öğretimsel buradalık sergilemenin katkısının daha olumlu olacağını belirtmektedirler.

Kılıç, Horzum ve Çakıroğlu (2016) senkron ortamlarda grup tartışmalarını yönlendirmede öğretim elemanının “öğrencilerin kendilerini ortamda rahat hissetmesini sağlama, işbirliğine dayalı olarak öğrencilere ortak görevler vermesi ve öğrencileri sürekli tartışmaya teşvik etmesi” gerekliliğini vurgulamaktadırlar (s. 360). Cornelius ve Gordon (2012) öğrencileri yönlendirirken onların ihtiyaçları, tercihleri ve mahremiyetlerine saygı duyulması gerektiğini belirtmektedirler. Johnson ve Brescia Jr (2006) uzaktan eğitimde öğretim elemanı öğrenen grubu ile ilgili çok az bilgi sahibi olduğu için işbirlikli öğrenme ortamı ve birlikte öğrenen bir topluluk yaratmanın daha zor olduğuna dikkat çekmektedirler.

Öğrencileri destekleyici ifadeler kullanma ise sosyal buradalıkla ilişkilendirilmektedir (Garrison, 2007). Süreci yönlendirmede öğretim elemanından öğretimsel buradalığın da gereği olarak öğrenme ortamını ayarlaması beklenmektedir. Öğrenme ortamının ayarlanması, sorgulama topluluğu modeline göre, öğretimsel buradalık ve sosyal buradalık öğelerinin etkileşimini gerektirir (Garrison vd., (2000). Çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve etkileşimde bulunmak için istekli olmaları önemlidir, bunun için öğretim elemanlarının bu süreçleri iyi yönetmesi gereklidir (Phirangee, 2016).

Hew ve Cheung (2007) eş-zamansız çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin süreci yönlendirmeleri ve arkadaşlarını grup tartışmalarına ve görüşlerini paylaşmaya yönlendirmeleri üzerine araştırma yapmışlardır ve derinlikli bir grup etkileşiminde öğrenenlerin yapılan katkıları takdir etmelerini, kendi görüş ve deneyimlerini paylaşmalarını ve diğerlerinin görüşlerini sormayı yapılan tartışmaları özetleme ile birlikte çevrimiçi ortamlarda etkileşimi arttıran yönlendirme yolları olarak sunmaktadırlar. Ayrıca öğrencinin katılmalarını arttırmada öğretim elemanının çevrimiçi tartışmaları yönlendirici görevinin sıkça başvurulan bir yol olduğunu belirtmektedirler.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Ergün ve Kurnaz (2016) ‘Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki’ isimli çalışmalarında Sınıf Topluluğu Ölçeği (Classroom Community Scale) ve Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (Student Engagement Scale) kullanmışlardır. Araştırmada öğrenci bağlılığı öğrencilerin çevrimiçi eğitim ortamlarında harcadıkları çaba ve zamana karşılık gelmektedir. Araştırma sonucunda farklı sıklıklarda çevrimiçi derse katılmanın sınıf topluluğu hissini değiştirmedeği, öğrenci bağlılığını olumlu yönde etkilediği ve sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Yıldız (2016), ‘Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarısı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi’ isimli çalışmada nicel verilerin yanı sıra katılımcıların topluluk hissini arttırılmasına dair öğrenci görüşlerine de yer vermektedir ve lisans düzeyi öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda topluluk hissi ile katılım, katılım ile akademik başarı ve topluluk hissi ile akademik başarı arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Ayrıca topluluk hissini arttıracak bileşenleri de öğretim elemanının tutum ve davranışları, öğrencilerin özellikleri, öğrenme biçimleri, yöntemleri ve tercihleri, öğretim tasarımı, öğretim yöntemleri, etkileşim ve oryantasyon olarak belirlemiştir.

Başdoğan (2015), ‘Bir çevrimiçi sertifika programında öz düzenleyici öğrenmenin yordayıcısı olarak sorgulama topluluğu’ isimli çalışmasında 92 öğrenciden elde ettiği nicel verileri kullanmıştır. Çalışma temelde yetişkin eğitimi üzerinedir. Sorgulama Topluluğu Ölçeği’nin alt boyutları olan bilişsel buradalık, toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalık boyutlarının birbiri ve çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme davranışlarıyla pozitif ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Araştırma sonucunda toplumsal buradalığın çevrimiçi öz düzenleyici öğrenmeyi yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ergün (2014) ‘Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi’ isimli çalışmasında Öğrenci Bağlılığı Ölçeğini kullanmaktadır. Araştırmada öğrenci bağlılığı ile sosyal olabilme algısı ve kişilik özellikleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ve öğrencilerin en fazla görevle ilgili konuşmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2013) ‘Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi örneği)’ isimli araştırmasında öğrencilerin sorgulama topluluğu algıları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Araştırmada uzaktan eğitim öğrencilerinin yarıdan fazlasının uzaktan eğitimin etkili bir eğitim biçimi olmadığını düşündüklerini belirtmektedir ve sorgulama topluluğu boyutları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk ve Deryakulu (2011), ‘Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün ve sanal konukların bilişsel ve toplumsal buradalık üzerine etkisi’ isimli çalışmada toplumsal buradalığın daha çok, kullanılan iletişim türünden etkilendiği sonucuna varmıştır. Buna göre eşzamanlı tartışmalara katılan grubun toplumsal buradalık puanları daha yüksektir. Sanal konukların ise toplumsal buradalık üzerine etkisi olmadığı belirtilmektedir.

Ilgaz (2008), ‘Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissini öğrenen memnuniyetine katkısı’ isimli çalışmada lisans tamamlama programı 2. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitimde teknoloji kabulü ve topluluk hissi düzeylerinin memnuniyetlerini anlamlı bir şekilde yordadıklarını belirtmektedir. Ayrıca çalışmada öne çıkan bir diğer sonuç öğrencilerin çevrimiçi ortamı kullanmaları ve topluluk hissi arasındaki pozitif ilişkidir.

2.2.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Wu, Chen ve Yang (2017) 'Inferring student's sense of community from their communication behavior in online courses' isimli çalışmalarında öğrencilerin sınıf içi (eşzamanlı) ve sınıf dışı (eş-zamansız) sohbet alanında ve tartışma forumlarında paylaştıkları mesajları incelemişlerdir. Böylelikle öğrencilerin çevrimiçi derslerde iletişimde bulunmaları ile topluluk hissi düzeyleri arasındaki korelasyonu açıklamaktadırlar. Araştırmacılar özellikle eşzamanlı sohbet alanı kullanımının öğrencilerin o topluluğa daha fazla bağlılık duymasını sağladığını belirtmektedirler.

Zimmerman ve Nimon (2017) 'The Online Student Connectedness Survey: evidence of initial construct validity' adlı çalışmalarında bu çalışmada kullanılan 'Online Student Connectedness Survey' (Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği)'ni topluluk hissini ölçmek için kullanılan diğer ölçekler olan 'Classroom Community Scale' (Sınıf Topluluğu Ölçeği) (Rovai,2002b) ve 'Community of Inquiry Scale' (Sorgulama Topluluğu Ölçeği) (Arbaugh vd., 2008) ile boyutları karşılaştırarak ve birlikte faktör analizine tabi tutarak ölçeğin bu alanda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedirler.

Karabulut, Braet, Lindstrom ve Niederhouser (2009) 'Student level of commitment and engagement with Ning as a learning management system' isimli çalışmalarında uzaktan eğitimde kullanılan bir ÖYS yerine sosyal bir ağ olan Ning'i kullanmışlardır. Çalışma grubunu Öğretim Teknolojileri dersinde kayıtlı 84 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel olarak yapılandırılan bu çalışmada doküman, program ve bağlantı paylaşımına imkân vermenin yanı sıra öğrencilere kişisel sayfalarını oluşturma imkanı verilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal ağların öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığı ve işbirlikli çalışmaya imkân sağladığını belirtmişlerdir.

Sadera, Robertson, Song ve Midon (2009) 'The role of community in online learning success' isimli çalışmalarında öğrencilerin aktif katılım sergilemelerinin ve daha fazla bağlılık hissetmelerinin algılanan başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenci beyanına göre belirledikleri çevrimiçi geçirdikleri süreler ve aktif katılımlarının da öğrenme düzeylerini pozitif yönde etkilediklerini belirtmektedirler. Çalışmada öğrencilerin etkileşim düzeyleri (sohbet alanını kullanmaları, çalışma grupları, e-posta ile haberleşme ve konferanslara katılma) ile bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olsa da, daha önce uzaktan eğitim kursu almış olan deneyimli öğrencilerin konferansları bağlılıklarını arttırmak için kullandıklarını bildirmektedirler.

Araştırmacılar sonuç olarak öğrenci etkileşimi ve aktif katılımı, topluluk hissi ve başarı arasında pozitif korelasyon olduğunu bulmuşlardır.

Rovai ve Wighting (2005) 'Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom' isimli çalışmalarında yabancılaşma hissinin ve düşük düzeyde gözlenen topluluk hissinin öğrencilerin uzaktan eğitim programlarını tamamlama oranlarını açıklamadaki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda yabancı hissetme ile topluluk hissi arasında ilişki olduğunu belirtmektedirler. Öğrenen-öğrenen etkileşiminin olumsuz olması ve ortak toplumsal normları desteklemiyor olmanın topluluk hissinin ve yalnız hissetme duygularını artırdığını belirtmektedirler.

McInnerney ve Roberts (2004) 'Online Learning: Social interaction and the creation of the sense of community' isimli çalışmalarında topluluk hissi oluşturmada ve verimli bir sosyal etkileşim için üç önemli protokol olduğunu belirttikler. İlk olarak, eşzamanlı iletişimle öğretim elemanının ödevlendirme ve görevlendirmeleri sunarak öğrencileri anlamadıkları veya açıklanmasını istedikleri hususları sormaları için imkân vermenin önemli olduğunu belirttikler. İkinci protokolü oryantasyona benzetmektedirler ve öğrencilerin farklı forumları nasıl kullanacaklarının dersin öğretim elemanları tarafından tanıtılması mümkünse asıl görüş alışverişleri başlamadan öğrencilerin bu kanalları kullanmasının sağlanarak bir geçiş aşaması oluşturulmasını kapsamaktadır. Üçüncü olarak ise etkili iletişim yollarını kullanmaya önem verilmesidir. Bu aşamada öğretim elemanından olabildiğince açık ve anlaşılır bir dil kullanarak öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini kolayca anlamalarını sağlaması hedeflenmelidir.

Picciano (2002) araştırmasında öğrencilerin çevrimiçi kurslardaki performansları ile öğrenciler arası etkileşim ve kurstaki buradalık hisleri arasındaki ilişkileri öğrencilerin ifadeleri ve sınıf aktivitelerine katılımları ile birlikte incelemektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin algılanan etkileşim düzeyleri ile algılanan öğrenmeleri arasında güçlü ilişki olduğunu belirtmektedir.

McMillan ve Chavis (1986) 'Sense of community: a definition and theory' isimli çalışmalarında topluluk hissinin dört temel bileşeni olduğunu belirttikler. Birinci bileşen olan üyelik (membership) bireyin kendini gruba ait hissetmesidir. İkinci bileşen olan etki (influence); bireyin ve grubun birbiri üzerinde etkisi olmasını, birbirini önemli görmelerini simgeler. Üçüncü bileşen destek (reinforcement), grup içi kaynaklar tarafından gruptaki üyelerin ihtiyaçlarının karşılanacağına dair inançtır. Dördüncü bileşen olan paylaşılan duygusal bağ (shared emotional connection) ise, üyelerin geçmiş deneyimlerinde ortak yönler olduğunu, deneyimlerinde ve tercihlerinde benzerlikler

olduğunu veya gelecekte benzer süreçler yaşayacaklarını düşünmeleridir. Topluluk hissi kavramının durağan bir olgu olmadığını belirtmektedirler ve belirledikleri bu dört bileşenin farklı topluluklarda farklı derecelerde nemsenebileceğini belirtmektedirler.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002). Bu çalışmada İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri; öğrenim türü, cinsiyet, medeni durum, istihdam durumu, fakülte, sınıf, uzaktan eğitim program türü ve eğitim yöntemi tercihi değişkenleri açısından betimlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeyleri, akademik başarıları ve derslere eşzamanlı ve eş-zamansız katılma sıklıkları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesindeki uzaktan eğitim öğrencileri ile sadece ortak dersleri (51) uzaktan eğitimle alan örgün eğitim öğrencileri oluşturmaktadır. 2016- 2017 akademik yılında İnönü Üniversitesinde öğrenim görmekte olan uzaktan eğitim programlarından ortak dersleri alan 646 örgün eğitim öğrencisi ve tüm derslerini uzaktan eğitim kapsamında alan 298 uzaktan eğitim programı öğrencisi (ön lisans n=14, lisans tamamlama n=188 ve lisans n=96) olmak üzere toplam 944 öğrenci çalışma grubunda yer almaktadır. İNUZEM'den elde edilen verilere göre uzaktan eğitim öğrencilerinin toplam sayısı 2156'dır. Tablo 1.'de 2016-2017 yılında İnönü

Üniversitesinde uzaktan eğitime kayıtlı olan toplam öğrenci sayıları ve çalışmaya katılan öğrencilerin toplam sayıları verilmektedir.

Tablo 1. 2016-2017 Akademik Yılında İnönü Üniversitesinde Uzaktan Eğitime Kayıtlı Öğrenciler

| Öğrenim Türü | Grup | Çalışmaya Katılan Öğrenciler | | Toplam (Üniversite) | |
|------------------------|----------------------------|---|-------------|---------------------|-------------|
| | | n | % | | |
| Örgün Eğitim (n=646) | Ortak dersler/51 dersleri | <i>İngilizce</i> | 472 | 6.75 | 6988 |
| | | <i>Türk Dili</i> | 489 | 6.78 | 7204 |
| | | <i>Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi</i> | 468 | 6.20 | 7545 |
| Uzaktan Eğitim (n=298) | Uzaktan Eğitim Programları | Ortak dersler (51 Dersleri) | 646 | 7.72 | 8364 |
| | | Ön lisans | 14 | 15.90 | 88 |
| | | Lisans Tamamlama | 188 | 12.05 | 1560 |
| | | Lisans | 96 | 20.42 | 470 |
| | | Yüksek Lisans | 0 | | 38 |
| | | <i>(Ortak dersler /51 Dersleri hariç)</i> | <u>298</u> | <u>13,82</u> | <u>2156</u> |
| | | <u>944</u> | <u>8.97</u> | <u>10520</u> | |

Ortak derslerde toplam sayıların değişiklik göstermesi bazı fakültelerin dersleri farklı öğretim kademelerinde sunmalarından ve bazı derslerde muafiyet sınavı ile dersten muaf olan öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Toplam öğrenci sayısı ortak dersleri alan örgün eğitim öğrencileri için 1.sınıf öğrencilerinin toplam sayısı üzerinden hesaplanmıştır. Tabloda uzaktan eğitim programları arasında gösterilen 'ortak dersler (51 dersleri)' için de çalışmada yer alan öğrenci sayıları ayrıca gösterilmiştir.

Ortak dersleri alan öğrenciler sadece bu üç dersi uzaktan eğitimle almaktadırlar ve bu çalışmada da örgün eğitim öğrencileri olarak tanımlanmaktadırlar. Uzaktan eğitim programlarında yer alan önlisans, lisans tamamlama ve lisans öğrencileri ise uzaktan eğitim öğrencileri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar yapılırken YÖK'ün 1981 ve 2014 yıllarında yayınladığı yönetmeliklerdeki tanımlamalar esas alınmıştır. Bu çalışmada çalışma grubunun %68'ini ortak dersleri/51 derslerini alan öğrenciler oluşturmaktadır ve uzaktan eğitim öğrenciler ise bu araştırmanın çalışma grubunun %32'sini oluşturmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

| | Uzaktan Eğitim Program Türü | | | | | | | | |
|--------|-----------------------------|------|----------|-----|------------------|------|--------|------|--------|
| | Ortak Dersler | | Önlisans | | Lisans Tamamlama | | Lisans | | Toplam |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | N |
| Kadın | 379 | 69.3 | 5 | 1 | 135 | 24.7 | 28 | 5.1 | 547 |
| Erkek | 267 | 67.3 | 9 | 2.3 | 53 | 13.4 | 78 | 19.6 | 397 |
| Toplam | 646 | 68.4 | 14 | 1.5 | 188 | 20 | 96 | 10.2 | 944 |

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete ve uzaktan eğitim program türüne göre dağılımı verilmektedir. Çalışma grubu tüm alt gruplarda evreni temsil etmemektedir ve bu açıdan araştırma bulgularının dış geçerliliği düşüktür. Örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri; Öğrenim Türü, Cinsiyet, Medeni Durum, İstihdam Durumu, Fakülte, Sınıf, Uzaktan Eğitim Program Türü, ve Eğitim Yöntemi Tercihi olarak belirlenen değişkenler açısından betimlenmiş ve analiz edilmiştir, örgün eğitim öğrencileri için ortak derslerden aldıkları notlar ve uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik ortalamaları ve örgün eğitim öğrencilerinin içerik yönetim sisteminden alınan derse çevrimiçi katılma verileri ile korelasyonu incelenerek çalışma grubunun portresi sunulmaktadır.

Çalışma grubunu oluştururken öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerini belirlemede İNUZEM bünyesinde sunulan programlar ve ortak dersler konusunda çeşitlilik sağlanması planlanmıştır. Bu amaçla uzaktan eğitimle yürütülen ortak derslerin tamamı ile diğer uzaktan eğitimde farklı programlara (lisans tamamlama, ön lisans, lisans, tezsiz yüksek lisans) devam eden öğrencilerden veriler toplanmıştır. Ancak Sağlık Kuruluşları Yöneticiliği tezsiz yüksek lisans programı öğrencilerine ulaşılamamıştır.

Ortak dersleri alan öğrencilerden ve diğer uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerden veri toplanırken uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu örnekleme yöntemi ile araştırmacılar zaman, para ve işgücünü dikkate alarak örnekleme kolay ulaşılabilir ve kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçerler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ortak dersleri alan öğrenci grubu tüm fakülte ve meslek yüksekokullarını temsil etmemektedir. İnönü Üniversitesinde 16 fakülte ve 11 meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 6 farklı fakülte ve 2 farklı meslek yüksekokulunda örgün öğretime tabi örgün eğitim öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturmada yerli ve yabancı kaynakların taranması sonucu elde edilen bilgilerden faydalanılmıştır ve veri toplama aracına karar verilirken de ilgili literatür ve çalışma grubu özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada ‘*Kişisel Bilgi Formu*’ (Ek-2) ve ‘*Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği*’ (Ek-3) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracının demografik verileri içeren ilk bölümünde, katılımcıların öğrenim türü, cinsiyetleri, medeni durumları, istihdam durumları, hangi fakülteye devam etmekte oldukları, sınıf kademeleri, uzaktan eğitim program türü ve uzaktan eğitim program türünü alma yöntemi tercihi ile ilgili sorular yer almaktadır

3.3.2. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği

Çevrimiçi ortamlar üzerinden öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerini ölçmek için Bolliger ve İnan (2012) tarafından hazırlanan “*Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği*” (Online Student Connectedness Survey) kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipidir ve maddeleri “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “ne katılıyorum ne katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” olarak derecelendirilmiştir. Ölçek, verilen ifadelere “kesinlikle katılmıyorum” diyenler 1, “kesinlikle katılıyorum” diyenler 5 puan alacak şekilde tek yönlü puanlanmaktadır.

Araştırmacıların son haliyle 25 madde olarak düzenledikleri ölçeği öğrenci bağlılık düzeyine dair dört faktörden oluşmaktadır. Bunlar “*Rahat Hissetme*”, “*Topluluk Hissi*”, “*Süreci Kolaylaştırma*” ve “*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*” faktörleridir. “*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*” faktöründe yer alan beş madde Walker ve Fraser (2005) tarafından geliştirilmiş faktör maddelerinin üzerinde küçük değişiklikler yapılmasıyla oluşturulmuştur (akt. Bolliger ve İnan, 2012). Ölçek faktörlerinden alınacak yüksek puanlar o faktör seviyesinin öğrencilerde yüksek düzeyde gözlemlendiğini göstermektedir.

Tablo 3. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Güvenirlilik Değerleri ve Bu Çalışma İçin Hesaplanan Güvenirlilik Değerleri

| Faktör | Ölçeğin Güvenirlilik Değerleri (Cronbach's Alpha) | Ölçeği Açıkladığı Varyans (%) | Bu Çalışma Grubu için Güvenirlilik Değerleri (Cronbach's Alpha) | |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|---|----------------------------------|
| | | | Örgün Eğitim Öğrencileri | Uzaktan Eğitim Öğrencileri |
| Rahat hissetme | ,97 | 30.41 | ,86 | ,85 |
| Topluluk hissi | ,96 | 15.77 | ,84 | ,86 |
| Kolaylaştırma | ,94 | 21.39 | ,81 | ,78 |
| Etkileşim ve işbirlikli çalışma | ,97 | 15.99 | ,80 | ,81 |

Araştırmacılar 4 faktörlü ve 25 madde olarak belirledikleri bu ölçeğin faktör analizi için uygun olduğuna KMO (.935) ve Barlett küresellik testinden ($\chi^2=4694.87$, $p=.000$) elde ettikleri sonuçlara dayanarak karar vermişlerdir. Ölçek dört faktörlü haliyle varyansın %83.95'ini açıklamaktadır. *Rahat Hissetme* faktörü varyansın %30.41'ini, *Topluluk Hissi* faktörü varyansın %15.77'sini, *Süreci Kolaylaştırma* faktörü varyansın %21.39'unu ve *Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma* varyansın %15.99'unu açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliliği .98'dir ve tüm faktörlere dair güvenirlilik katsayıları yüksektir. *Rahat Hissetme* (.97), *Topluluk Hissi* (.96), *Süreci Kolaylaştırma* (.94) ve *Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma* (.97) olarak hesaplanmıştır (Bolliger ve İnan, 2012). Ölçek geliştirme çalışması kapsamında 146 kişiden elde ettikleri veriler için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ve faktörlerin açıkladığı varyans yüzdeleri ise Tablo 3'te sunulmuştur. Bu çalışma için iç tutarlılık güvenirliliği uzaktan eğitim öğrencileri ve örgün eğitim öğrencileri için ayrı hesaplanmıştır ve her iki grup için ölçeğin iç tutarlılığı ,94 olarak hesaplanmıştır. Uzaktan eğitim öğrencileri için faktörlere dair güvenirlilik katsayıları *Rahat Hissetme* (.85), *Topluluk Hissi* (.86), *Süreci Kolaylaştırma* (.78) ve *Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma* (.81) olarak hesaplanmıştır. Örgün eğitim öğrencileri için faktörlere dair güvenirlilik katsayıları ise *Rahat Hissetme* (.86), *Topluluk Hissi* (.84), *Süreci Kolaylaştırma* (.81) ve *Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma* (.80) olarak hesaplanmıştır ve ölçeğe dair güvenirlilik katsayıları tablo 3'te sunulmuştur. Bu sonuçlar araştırma kapsamında yapılan ölçme sonuçlarının yeterince güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği, topluluk hissi ve sosyal bulunuşluk düzeylerini araştıran ölçeklerin literatürü kapsamında geliştirilmiş olsa da bu alanlarda kullanılmakta olan ölçeklerin lisansüstü ve doktora düzeylerinde kullanılmak suretiyle geliştirilmiş oldukları ve çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyine etki edebilecek önemli bileşenleri kapsamada yetersiz oldukları görülerek yükseköğretimde farklı uzaktan eğitim programlarında uygulanmak üzere çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyini ölçen güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir (Bolliger ve İnan, 2012). Çevrimiçi derece ve sertifika programlarına kayıtlı öğrenciler için geliştirilmiş bir araç olduğu belirtilmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında 2016- 2017 akademik yılında İnönü Üniversitesine bulunan, uzaktan eğitim yöntemi kullanılan programlara kayıtlı öğrenciler ve kampus içi eğitime tabi öğrenciler için uzaktan eğitim yöntemiyle sunulan 51 dersleri alan öğrencilere kişisel bilgi formu ile birlikte Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır.

51 derslerini uzaktan eğitimle alan öğrenciler için veri toplama araçları bu derslerin final sınavlarının yapıldığı gün sınav başlamadan 15 dakika uygulamanın tamamlanması sağlanacak şekilde araştırmacı tarafından ilgili fakültelerin ziyaret edilmesi suretiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama için rektörlükten izin (Ek.1) alınmasının yanı sıra ilgili derslerin sorumluları da veri toplama süreci ile ilgili bilgilendirilmiştir.

Uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerden e-posta yolu ile sağlıklı veri toplama imkânı olmadığı görüldüğü için bu öğrencilere final sınavı döneminde ulaşılmıştır. Bu süreçte İNUZEM ile görüşmeler sonucu toplam öğrenci sayıları ve sınavların yapılacağı fakülte binaları ile sınav salonları önceden öğrenilmiş ve ziyaret edilmiştir. Rektörlükten alınan izin ile birlikte sınavları yönetmekten sorumlu dekan ve dekan yardımcıları ile yüz yüze görüşülmüştür ve anket uygulama planı yetkili görüşleri ile şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde sınav salonlarında görevli gözetmeler tarafından sınav başlamadan yarım saat önce anketlerin uygulanmasına ve sınav bittikten sonra anketlerin teslim alınmasına karar verilmiş ve bu şekilde gerçekleştirilmiştir. İlahiyat Fakültesinde de benzer bir uygulama gerçekleştirilmiştir, ancak bu fakültede bazı sınav salonlarında yeterli zaman olmaması sebebiyle sınav sonrası uygulama yapılmıştır. Sağlık Bilimleri Fakültesinde ise anketin araştırmacı tarafından uygulanması ve sınavdan 15 dakika önce uygulamanın tamamlanması kararlaştırılmıştır ve sınav sorumlusunun istekleri gözetilerek süreç

tamamlanmıştır. İktisadi İdari Bilimler Fakültesinde anket uygulama cumartesi sabah ilk oturumda, İlahiyat Fakültesinde ise cumartesi günü 2. oturumda ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde Pazar günü sabah ilk oturumda anket uygulaması gerçekleştirilmiştir ve araştırmacı uygulama yapacak öğretim elemanları ve bir fakültede öğrencileri bilgilendirmek üzere ilgili fakültede bulunmuştur.

Araştırma çerçevesinde planlanan bir diğer veri grubu derslere ait dönem sonu notları ve programlara ait öğrencilerin yılsonu not ortalamalarıdır (AGNO). Rektörlükten izin alınırken bu tür bilgi talepleri de belirtilmiştir. Özellikle uzaktan eğitim programlarında bütünlemelerin de tamamlanması beklendiği için veri toplama süreci uzun sürmüştür.

Araştırmada öğrencilerin öğretim yönetim sistemi (ÖYS) verilerinin de incelenmesi planlanmıştır bu amaçla İNUZEM aracılığı ile ilgili şirket olan 'Perculus' sistem yetkililerinden ortak derslere yönelik öğrencilerin online katıldıkları hafta sayıları, online dersi izleme süreleri, dersi tekrar izledikleri hafta bilgisi ve dersi tekrar izledikleri toplam sürelerin bulunduğu excel dosyası anket uygulanan öğrencilerle eşleştirilmek üzere temin edilmiştir. Uzaktan eğitim programlarına devam etmekte olan öğrencilerin sistemi aktif kullanma verilerine ulaşılamayacağı ilgili şirket tarafından belirtilmiştir.

Anket uygulaması için 51 derslerini alan 1080 öğrenciye ulaşılmıştır ve ilk incelemelerle 248 öğrencinin isim ve numaralarını yazmamaları sebebiyle kayda alınmamıştır. Aynı grupta 180 adet anketin sistematik bir şekilde doldurulduğu gözlenmiş ve bu anketler sürece dâhil edilmemiştir. Uzaktan eğitim öğrencileri tarafından ancak 640 adet anket doldurulduğu bu anketlerden de 162 tanesinde isim ve öğrenci numarası bulunmadığı görülmüştür. 171 adet anketin ölçek maddelerinde sistematik işaretleme ve ya doldurulmamış maddeler olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya dahil edilmek üzere 652 adet 51 grubu dersini alan öğrenciler tarafından doldurulan anket ve 307 uzaktan eğitim öğrencileri tarafından doldurulan anketler olmak üzere toplam 959 adet anketin verileri excel dosyasına girilmiştir ve SPSS'de işleme alınarak uç değerlerin atılmasıyla analizlere 944 adet veri ile devam edilmiştir.

Anketlerde kişisel bilgi formunda eksik doldurulan fakülte, bölüm, sınıf ve öğrenim türü gibi değişkenler veri eşleştirilmesi sırasında öğrenci işlerinden temin edilen ders notu ve akademik ortalamaların (AGNO) bulunduğu dosyalardan tamamlanmıştır. Ancak araştırmacı tarafından erişilemeyecek olan Medeni Durum, İstihdam Durumu, Eğitim Yöntemi Tercihi gibi değişkenlerin bilgisinin eksik olduğu anketler ilgili analize dahil edilmemiştir. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği akademik yıl içerisinde alınan

notlar değerlendirileceği için 51 dersleri için yapılacak not eşleştirme sayıları da bazı fakültelerde bu üç dersin farklı sınıf kademelerinde okutuluyor olması sebebiyle farklılık göstermektedir. Her analiz için kaç öğrencinin ilgili analize dâhil olduğu bulgularda belirtilmiştir.

Anketler uygulandıktan sonra veriler gerekli kodlamalarla excel dosyasına aktarılmıştır. Bu aşamada anketler ve ayrı dosyalar halinde toplanan ders notu, AGNO ve ÖYS verileri analize hazır edilmek üzere anketi dolduran öğrenci verileri ile eşleştirme yapılmak suretiyle tek bir excel dosyasında birleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma nicel bir araştırmadır ve nicel verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılardan 8 maddeden oluşan kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Çalışmada öğrencilere ait ders notu veya akademik ortalama ve ÖYS'ye kayıtlı aktif kullanım verilerini eşleştirebilmek için bu formun ilk 2 maddesinde katılımcılardan isimlerini ve öğrenci numaralarını yazmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formuyla birlikte verilen 25 maddelik Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğine verdikleri cevaplar ve diğer veri eşleştirmeleriyle betimsel analiz ve korelasyon analizi yapılmıştır.

SPSS programında analizlere başlanmadan önce veriler excel dosyasında düzenlenmiştir. Eksik verilerden araştırmacı tarafından ulaşılabilir olanlar tamamlanmıştır ancak veri kaynaklarından elde edilen dosyalarda yer almayan ve tamamlanamayacak nitelikte olanlar ilgili analize dâhil edilmemiştir. Excel dosyasında yer alan 959 adet katılımcı verilerin SPSS ile yapılacak analizler için normal dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiştir. Anketin tüm boyutları ve bağımsız değişken ile oluşan tüm gözlemler göz önünde bulundurularak yapılan incelemeler sonucunda 15 adet uç veri, veri setinden çıkarılmıştır ve analizlere 944 veri ile devam edilmiştir.

Bu çalışmada her bir madde, faktör ve bağımsız değişkenler ile oluşan gözlemlere dair faktör puanları için ortalama değerleri Tablo 4'te verilen katılma düzeyi aralıklarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Madde ve Faktör Puan Ortalamalarının Katılma Düzeyi Karşılığı

| Ortalama Değerleri | Katılma Düzeyi |
|---------------------------|--------------------------------|
| 1.00-1.80 | Kesinlikle Katılmıyorum |
| 1.81-2.60 | Katılmıyorum |
| 2.61-3.40 | Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum |
| 3.41-4.20 | Katılıyorum |
| 4.21-5.00 | Kesinlikle Katılıyorum |

Katılımcıların çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerine ilişkin boyutlarının puanlarının bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için öncelikle puanlara ait normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Bu amaçla bağımlı değişkene ait puanların dağılımlarının her bir bağımsız değişkenin alt gruplarında normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla incelenmiştir.

Tablo 5. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Boyut Puanları için Değişkenlerin Alt Gruplarına ait Normallik Analizi Sonuçları

| Bağımsız Değişken | Grup | Bağımlı Değişken | | | | | | | |
|------------------------|--------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------------|-----------|----------|-------|-------|
| | | Rahat Hissetme | Topluluk Hissi | Süreci Kolaylaştırma | Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Çarpıklık | Basıklık | | |
| Öğrenim Türü | Örgün | -,312 | -,494 | ,083 | -,604 | -,263 | -,232 | -,174 | -,450 |
| | Uzaktan | -,673 | ,537 | -,135 | -,540 | -,220 | ,003 | -,454 | ,081 |
| Cinsiyet | Kadın | -,339 | -,600 | ,137 | -,688 | -,284 | -,283 | -,218 | -,549 |
| | Erkek | -,284 | -,356 | ,003 | -,446 | -,235 | -,133 | -,105 | -,281 |
| Medeni Durum | Kadın | -,692 | ,460 | -,138 | -,509 | -,334 | ,198 | -,345 | -,194 |
| | Erkek | -,632 | ,547 | -,042 | -,616 | -,062 | -,067 | -,542 | -,123 |
| İstihdam Durumu | Bekar | -,309 | -,499 | ,006 | -,846 | -,271 | -,236 | -,179 | -,468 |
| | Evli | -,701 | 1,828 | ,074 | -,615 | ,041 | -,899 | ,420 | 1,621 |
| Öğün | Bekar | -,631 | ,428 | ,154 | -,783 | -,126 | ,116 | -,351 | -,295 |
| | Evli | -,591 | ,201 | -,313 | -,051 | -,285 | -,230 | -,525 | ,144 |
| Uzaktan | Yarı zamanlı | -,673 | ,286 | -,576 | -,474 | -,640 | -,087 | -,200 | -,110 |
| | Tam zamanlı | -,713 | ,490 | -,207 | -,997 | ,280 | -,963 | -,502 | -,554 |
| Çalışmıyor | Çalışmıyor | -,292 | -,551 | -,140 | -,584 | -,273 | -,200 | -,156 | -,464 |
| | Yarı zamanlı | -,064 | ,400 | ,080 | -,199 | -,058 | ,149 | -,479 | -,871 |
| Uzaktan | Tam zamanlı | -,727 | ,523 | -,205 | -,398 | -,335 | ,135 | -,580 | ,074 |
| | Çalışmıyor | -,674 | ,623 | -,041 | -,561 | -,206 | ,128 | -,351 | ,142 |

Tablo 5'in devamı

| Bağımsız Değişken | Grup | Bağımlı Değişken | | | | | | | |
|-----------------------------|------------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------------|----------|----------|------|------|
| | | Rahat Hissetme | Topluluk Hissi | Süreci Kolaylaştırma | Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Basıklık | Basıklık | | |
| Uzaktan Eğitim Program Türü | Ortak Dersler | -312 | -494 | ,083 | -604 | -263 | -232 | -174 | -450 |
| | Ön lisans | -036 | -621 | ,668 | ,583 | -034 | -433 | -296 | -533 |
| Lisans | Lisans Tamamlama | -702 | ,537 | -322 | -098 | -339 | -033 | -527 | ,086 |
| | Lisans | -399 | -089 | ,236 | -836 | ,068 | ,047 | -270 | -376 |
| Örgün | Uzaktan Eğitim | -446 | -502 | ,104 | -394 | -362 | -022 | -273 | -250 |
| | Yüzyüze eğitim | -195 | -565 | ,198 | -672 | -069 | -278 | -064 | -459 |
| Eğitim Yöntemi Tercihi | Karma Eğitim | -268 | -327 | -219 | -671 | -471 | -101 | -289 | -620 |
| | Uzaktan Eğitim | -428 | ,149 | -141 | -360 | -090 | -224 | -347 | ,058 |
| Uzaktan | Yüzyüze eğitim | -623 | -275 | ,326 | -848 | -366 | -171 | -349 | -905 |
| | Karma Eğitim | -536 | ,021 | -159 | -587 | -195 | ,166 | -569 | -150 |

Tablo 5'te çevrimiçi öğrenci bağıllık düzeylerini belirlemede öne çıkan boyut puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının Öğrenim Türü, Cinsiyet, medeni Durum, İstihdam Durumu, Uzaktan Eğitim Program Türü ve Eğitim Yöntemi Tercihi değişkenlerinin alt gruplarında çoğunlukla ± 1 aralığında kaldığı görülmüştür.

Çalışma grubu farklı özellikler sergileyen iki ayrı örneklemeden oluşmaktadır: 1) 51 ortak derslerini dışındaki tüm derslerini yüz yüze eğitimle alan örgün eğitim öğrencileri ve 2) derslerinin en az %70'ini veya %100'ünü uzaktan eğitimle alan uzaktan eğitim öğrencileri. Bu sebeple bu iki grubun bazı değişkenler açısından hem grup içi hem de gruplar arası karşılaştırılmasını mümkün kılan parametrik testlerden faydalanılmıştır. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenci bağıllık düzeyi boyutları puanlarının *cinsiyet*, *istihdam durumu* ve *eğitim yöntemi tercihi* değişkenleri açısından fark analizlerinde iki yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. *medeni durum* bağımsız değişkeninin '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ile '*Rahat Hissetme*' boyutlarında tüm alt gruplarının çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 aralığında olmadığı için bu grupların analizinde Kruskal-Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden *sınıf* değişkeninin tüm alt gruplarında normal dağılım sergilenmediği gözlenmiştir ve bu değişken için yapılan analizlerde Kruskal-Wallis testi ve anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Uzaktan eğitim ve örgün eğitim öğrencilerini iki ayrı grup olarak incelemeyi mümkün kılan öğrenim türü ve uzaktan eğitim program türü değişkenleri için parametrik testlerden sırasıyla bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testi kapsamında yapılan Levene testi, sonucunda gözlenen puanların varyanslarının gruplar için eşit olduğunu göstermesi durumunda tukey testi, varyansların gruplar için eşit olmaması durumunda Games Howel testi sonuçları dikkate alınmıştır (Dunnett's C testi anlamlı fark bulunmasına rağmen p değerini vermemiştir). Çıkarımsal analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerine ilişkin boyut puanlarının bağımsız değişkenlerden “Fakülte” değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için puanlara ait normallik varsayımları kontrol edilmiştir ve ayrı bir tablo olarak tablo 6’da gösterilmesi uygun görülmüştür. Katılımcıların bir bölümü örgün eğitime tabi olan yalnızca ortak dersleri (51 derslerini) uzaktan eğitimle alan öğrenciler (N=646) ve bir bölümünü de uzaktan eğitim öğrencileri (N=298) olarak kabul edilen öğrenciler oluşturduğu için “Fakülte” değişkeni incelenirken bu durumun gözeticilerle incelenmesi daha uygun görülmüştür. Bu amaçla bağımlı değişkene ait puanların dağılımlarının “Fakülte” bağımsız değişkeninin alt gruplarında normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla incelenmiştir. Çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerini belirlemede öne çıkan boyut puanlarının “Fakülte” değişkeninin alt gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayısının ± 1 sınırları arasında kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi boyutları puanlarının fakülte değişkeni açısından fark analizlerinde parametrik testlerden tek yönlü ANOVA testi örgün eğitim öğrencileri ve uzaktan eğitim öğrencilerini fakülte değişkeni açısından ayrı iki grup olarak incelemek amaçlı uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan örgün eğitim öğrencilerinin ortak dersleri için dönem sonu notlarıyla ölçek boyut puanları ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla basit korelasyon analizi yapılmıştır ve normallik koşullarının sağlanmadığı görüldüğü için Spearman-Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik yıl sonu hesaplanan AGNO’ları ile ölçek boyut puanları ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla basit korelasyon analizi yapılmıştır ve normallik koşullarının sağlandığı görüldüğü için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi dersi takip etme sıklıkları ile çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri ve ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde analizler sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır. Bu doğrultuda alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “İnönü Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitim programları/derslerine ilişkin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 7. İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Programları/Derslerine İlişkin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğinden Boyut ve Madde Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=944)

| Madde ve Boyutlar | N | Min | Maks | \bar{X} | Ss | Katılım düzeyi |
|--|-----|-----|------|-----------|-------|-----------------------------------|
| M01. Çevrimiçi ders ortamında kendimi rahat hissediyorum | 944 | 1 | 5 | 3,47 | 1,256 | Katılıyorum |
| M05. Çevrimiçi ders ortamında kendimi özgürce ifade edebileceğimi düşünüyorum | 944 | 1 | 5 | 3,13 | 1,248 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M09. Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerden rahatlıkla yardım isteyebilirim | 944 | 1 | 5 | 3,10 | 1,175 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M12. Çevrimiçi derslerde duygu ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim | 944 | 1 | 5 | 3,27 | 1,148 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M14. Çevrimiçi derslerde kendimi tanıtmaktan çekinmem | 944 | 1 | 5 | 3,42 | 1,181 | Katılıyorum |
| M16. Çevrimiçi derslerde ihtiyacım olursa sınıf arkadaşlarımdan yardım istemekten çekinmem | 944 | 1 | 5 | 3,48 | 1,162 | Katılıyorum |

Tablo 7'nin devamı

| Madde | Min. | N. | Maks | \bar{X} | Ss | Katılım Düzeyi |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|---------------------------------------|
| M19. Çevrimiçi derslerde fikirlerimi ifade ederken hiç zorluk çekmem | 944 | 1 | 5 | 3,28 | 1,117 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M23. Çevrimiçi derslerde etkili biçimde iletişim kurabilirim | 944 | 1 | 5 | 3,18 | 1,132 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| Rahat Hissetme | 944 | 1,00 | 5,00 | 3,29 | ,8443 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M02. Çevrimiçi derslerde bazı öğretmen ve öğrencilerle yakınlık kurma fırsatım oldu | 944 | 1 | 5 | 2,80 | 1,315 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M06. Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerle aramda sıkı bir duygusal bağ oluştuğunu hissediyorum | 944 | 1 | 5 | 2,49 | 1,211 | Katılmıyorum |
| M10. Çevrimiçi derslerde kolaylıkla arkadaşlıklar edinebiliyorum | 944 | 1 | 5 | 2,93 | 1,240 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M15. Çevrimiçi derslerde birlikte çalıştığım diğer öğrencilerle çokça zaman geçiriyorum | 944 | 1 | 5 | 2,58 | 1,186 | Katılmıyorum |
| M20. Çevrimiçi derslerde diğer öğrenciler beni tanıma fırsatı buldular | 944 | 1 | 5 | 2,93 | 1,183 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M24. Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerin bana güvendiğini hissediyorum | 944 | 1 | 5 | 2,97 | 1,146 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| Topluluk Hissi | 944 | 1,00 | 5,00 | 2,78 | ,9168 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M03. Çevrimiçi öğretmenler öğrencilerin birlikte çalışmalarını istiyorlar | 944 | 1 | 5 | 2,95 | 1,144 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M07. Öğretmenler öğrencilerin birlikte çalışması için gerekli çevrimiçi iletişim ve etkileşim araçlarını sağlıyorlar | 944 | 1 | 5 | 2,98 | 1,165 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M11. Çevrimiçi öğretmenler benim her sorumu cevaplıyorlar | 944 | 1 | 5 | 3,25 | 1,109 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M17. Çevrimiçi öğretmenler düzenli olarak geri bildirim veriyorlar | 944 | 1 | 5 | 3,12 | 1,114 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M21. Öğretmenler çevrimiçi tartışmalara sürekli katılıyorlar | 944 | 1 | 5 | 2,96 | 1,086 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M25. Çevrimiçi öğretmenler, öğrenciler arasında etkileşimi teşvik ediyorlar | 944 | 1 | 5 | 3,07 | 1,181 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| Süreci kolaylaştırma | 944 | 1,00 | 5,00 | 3,05 | ,8089 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |

Tablo 7'nin devamı

| Madde | N | Min | Maks | \bar{X} | Ss | Katılma Düzeyi |
|---|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|---------------------------------------|
| M04. Çevrimiçi derslerde diğer öğrenciler ile ortak çalışma yaparım | 944 | 1 | 5 | 2,85 | 1,215 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M08. Çevrimiçi derslerde çalışmalarımı diğer öğrencilerin çalışmalarını ile ilişkilendiririm | 944 | 1 | 5 | 2,95 | 1,144 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M13. Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerle bilgi alışverişinde bulunurum | 944 | 1 | 5 | 3,18 | 1,168 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M18. Çevrimiçi düşüncelerimi diğer öğrencilerle tartışırım | 944 | 1 | 5 | 3,06 | 1,132 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| M22. Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerle işbirliği yaparım | 944 | 1 | 5 | 3,04 | 1,154 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | 944 | 1,00 | 5,00 | 3,02 | ,8777 | Ne katılıyorum ne katılmıyorum |

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalaması '*Rahat Hissetme*' alt boyutu için $\bar{X}=3,29$; '*Topluluk Hissi*' alt boyutu için $\bar{X}=2,78$; '*Süreci Kolaylaştırma*' alt boyutu için $\bar{X}=3,05$ ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' alt boyutu için ise $\bar{X}=3,02$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için belirlenen puan aralıkları dikkate alındığında, öğrencilerin ortalamalarının ölçeğin tüm alt boyutlarında '*Ne katılıyorum ne katılmıyorum*' düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin kendilerini orta düzeyde rahat hissettikleri ve buldukları gruba ait olduklarını hissettikleri; öğrencilerin, uzaktan eğitim modelinde öğrenme sürecinin öğretim elemanı tarafından orta düzeyde kolaylaştırıldığını ve orta düzeyde etkileşim ve işbirlikli çalışma içinde olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar madde bazında incelendiğinde, öğrencilerin katılma düzeylerinin en yüksek olduğu maddeler '*Rahat Hissetme*' alt boyutunda yer alan 1. , 14. ve 16. maddelerdir. Öğrencilerin orta düzeyde katıldığı maddeler, '*Rahat Hissetme*' alt boyutunda yer alan 5., 9., 12., 19. ve 23. maddeler; '*Topluluk Hissi*' alt boyutunda yer alan 2., 10., 20. ve 24. maddeler; '*Süreci Kolaylaştırma*' alt boyutunda yer alan 3., 7., 11, 17., 21 ve 25. maddeler ile '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' alt boyutunda yer alan 4., 8., 13, 18. ve 22. maddelerdir. Son olarak '*Katılmıyorum*' düzeyine karşılık gelen ortalamaların '*Topluluk Hissi*' alt boyutunda yer alan 6. ve 15. maddelere ait olduğu görülmüştür. Bu maddelerde yer alan ifadelerden hareketle, öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim ortamında rahat hissettikleri

söylenbilir, topluluk hissini hiç olmadığı söylenemeyeceği ancak topluluk hissini gözlenebilir düzeyde olmadığı yorumları yapılabilir. Aynı şekilde öğrencilerin çevrimiçi ders ortamlarında süreci kolaylaştırmanın ya da etkileşim ve işbirliğinin orta düzeyde sağlandığı aşkında yorumlanabilir. Öğrencilerin 6. ve 15. maddelere dair ortalamalarının 'Katılmıyorum' düzeyine karşılık gelmesi nedeniyle, uzaktan eğitim yönteminde topluluk hissini oluşmasına birbirleriyle zaman geçirmemelerinin ve duygusal bağ kurmada çok başarılı olamamalarının sebep olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi ders ortamlarında rahat hissetmelerinin derslerde kendilerini tanıtmaktan çekinmemeleri ve gerektiğinde arkadaşlarından yardım isteyebilmeleri hususlarında iyi olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak öğrencilerin öğretim elemanının öğrenmeyi kolaylaştırma ve etkileşim ve işbirlikli çalışma sağlanan bir ortamda kendilerini iletişim kurmaya yönlendirmelerini yeterli bulmadıkları söylenebilir. Çevrimiçi öğrenci bağıllık düzeyini etkileyen tüm maddeler incelendiğinde uzaktan eğitim yönteminde öğrencilerin birlikte çokça zaman geçirememelerinin ve aralarında duygusal bağ kurmakta güçlük çekmelerinin kendilerini bir topluluğun parçası olarak görmelerini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

'Öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağıllık düzeyi öğrenim türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Çevrimiçi Bağıllık Düzeylerinin 'Öğrenim Türü' Değişkeni Açısından t-testi ile İncelenmesi (N=944)

| | | N | \bar{X} | Ss | sd | t | p | Cohen d |
|----------------------------------|---------|-----|-----------|--------|---------|--------|------|---------|
| Rahat Hissetme | Örgün | 646 | 3,16 | ,85400 | 648,135 | -7,307 | ,000 | 0,51 |
| | Uzaktan | 298 | 3,57 | ,75387 | | | | |
| Topluluk Hissi | Örgün | 646 | 2,69 | ,91156 | 942 | -4,851 | ,000 | 0,34 |
| | Uzaktan | 298 | 2,99 | ,89408 | | | | |
| Süreci Kolaylaştırma | Örgün | 646 | 2,98 | ,81938 | 942 | -4,296 | ,000 | 0,30 |
| | Uzaktan | 298 | 3,22 | ,76140 | | | | |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma' | Örgün | 646 | 2,92 | ,88527 | 942 | -4,992 | ,000 | 0,35 |
| | Uzaktan | 298 | 3,23 | ,82518 | | | | |

Bağımsız gruplar t testi sonucunda uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık ölçeğinin *Rahat Hissetme* boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}= 3,57$) ile sadece 51 derslerini uzaktan alan örgün eğitim öğrencilerinin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=3,16$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(648,135)}=-7,307$; $p<05$]. Uzaktan eğitim öğrencilerinin bu boyut için puan ortalaması '*Katılıyorum*' düzeyine karşılık gelirken, örgün eğitim öğrencilerinin bu boyut için puanlarının ortalaması '*Ne katılıyorum ne de katılmıyorum*' düzeyine karşılık gelmektedir. Bu fark için hesaplanan cohen d değeri .51'dir. Bu sonuçta uzaktan eğitim ve örgün eğitim öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği'nin '*Rahat Hissetme*' boyutu puanları arasındaki farkın .51 standart sapma kadar olduğunu gösterir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .09$) hareketle, *Rahat Hissetme* boyutu puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 9'unun öğrencinin öğrenim türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilen uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Rahat Hissetme*' düzeylerinin örgün eğitim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin bir topluluk olduklarına dair hislerinin öğrenim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(942)} = -4,851$, $p<.05$]. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2=.04$) hareketle '*Topluluk Hissi*' boyutu puanları için gözlenen varyansın %4'ünün öğrencilerin öğrenim türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Grup aritmetik ortalamaları incelendiğinde de uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin '*Topluluk Hissi*' boyutu puanlarının ortalamasının ($\bar{X}= 2.99$) ortak dersleri uzaktan eğitimle alan öğrencilerin bu boyuta dair puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=2,69$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, her iki grubunun da '*Topluluk Hissi*' boyutu ortalamaları '*Ne katılıyorum ne katılmıyorum*' düzeyine karşılık gelmektedir.. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .34 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğrencinin öğrenim türü "küçük" etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinin ($\bar{X}= 3,22$) ortak dersleri uzaktan eğitimle alan örgün eğitim öğrencilerine ($\bar{X}=2,98$) göre daha olumlu olduğu görülmüştür, [$t_{(942)}=-4,296$; $p<05$]. Hesaplanan cohen d değeri .30'dur. Bu sonuçta uzaktan eğitim ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi bağlılık ölçeğinin '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutu puanları arasındaki farkın .30 standart sapma

kadar olduğunu gösterir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .03$) hareketle, 'Süreci Kolaylaştırma' boyutu puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 3'ünün öğrencinin öğrenim türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir Dolayısıyla araştırmaya dahil edilen uzaktan eğitim öğrencilerinin 'Rahat Hissetme' düzeylerinin örgün eğitim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın 'küçük' bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ve manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin çevrimiçi bağlılık ölçeğinin 'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma' boyutundan aldıkları puanların ortalaması ile ($\bar{X}= 3,23$) örgün eğitim öğrencilerinin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=2,92$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(648,135)}=-7,307$; $p<05$]. Bu grupların ortalamaları aynı katılma düzeylerine denk gelmektedir ve her iki grubun ortalamaları 'Ne katılıyorum ne katılmıyorum' düzeyine karşılık gelmektedir. Hesaplanan cohen d değeri .35 'dir. Bu sonuç uzaktan eğitim ve örgün eğitim öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği'nin 'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma' boyutu puanları arasındaki farkın .35 standart sapma kadar olduğunu gösterir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .04$) hareketle, bu boyutun puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 4'ünün öğrencinin öğrenim türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırmaya dahil edilen uzaktan eğitim öğrencilerinin *Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma* düzeylerinin örgün eğitim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın 'küçük' bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Ortalamalar, cohen d ve eta-kare değeri dikkate alınarak bu sonucun manidarlığı sorgulanabilir. Elde edilen sonuçlar Şad, Göktaş ve Bayrak (2014)'ın çalışmalarında elde ettikleri uzaktan eğitim öğrencilerinin işbirliği ve sosyalleşme konularına örgün eğitim öğrencilerden daha olumlu yaklaştıklarını belirttikleri sonuçla uyusmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin bağlılık düzeyleri memnuniyetlerini etkilemektedir (Boliger ve İnan, 2012). Uzaktan eğitimin kalite standartlarında öğrencilerin işbirlikli çalışmaları, etkileşim halinde olmaları ve memnuniyet düzeyleri belirleyici özelliktedir (Uysal ve Kuzu,2011). Ayrıca Chickering ve Gamson (1980)'ın günümüzde de sıkça kullanılan yükseköğretimin kalite standartlarını belirlediği çalışmasında öğrenci boyutu önemlidir ve iyi bir yükseköğretim programının kalitesi öğrencilerin işbirlikli çalışmalarının ve etkileşim halinde bulunmalarının sağlanması (etkileşim ve işbirlikli çalışma), yönlendirme sürecinde hızlı geri bildirim sağlanması ve sürecin yönlendirilmesi (süreci yönlendirme/kolaylaştırma) için gerekli zaman vurgularına da yer verilmesi gibi durumların kaliteyi belirleyen unsurlar olduğunu belirtmektedirler. Örgün eğitim

öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamlarında kendilerini *'Rahat Hissetme'* düzeylerinin uzaktan eğitim öğrencilerine göre daha düşük olması ve *'Topluluk Hissi'* düzeyinde de benzer bir sonuç olması öğrencilerin örgün eğitim ortamı alışkanlıklarından kaynaklanabilir. Özellikle öğretim elemanının süreçte kendilerini yönlendirmesi hususundaki görüşlerinin, örgün eğitim ortamındaki fiziksel yakınlığın etkisiyle daha farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir şeklinde yorumlanabilir. Işıklı (2016) örgün eğitim öğrencilerinden 51 derslerini zorunlu dersler kapsamında uzaktan eğitim ile alan öğrencilerin bu öğretim düzeyinden memnuniyetlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da örgün eğitim öğrencilerinin tüm boyutlarda uzaktan eğitim öğrencilerine göre daha düşük ortalamalar kaydetmeleri sebebiyle bu eğitim modelinde çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin uzaktan eğitim öğrencilerine göre daha düşük olduğu ve bu durumun öğrencilerin memnuniyet düzeylerini etkileyebileceği söylenebilir.

Uzaktan eğitim öğrencileri yüz yüze eğitimde başarılarının daha fazla artacağına inanmalarına rağmen bu eğitim yöntemini aile yaşantısı ve iş sebebiyle ve mezuniyet sonrası örgün eğitimle arasında bir fark olmaması gibi çeşitli sebeplerle seçmektedirler (Özyürek ve Bedge,2016). Ancak ortak dersleri uzaktan eğitimle alan öğrenciler için durum farklıdır, onlar eğitim gördükleri üniversitelerin kararları doğrultusunda uzaktan eğitim ya da örgün eğitimle bu dersleri almaktadırlar. İki öğrenim türü arasındaki farklılık örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda kendilerini rahat hissetmelerini etkilemektedir şeklinde yorumlanabilir. Örgün öğretim öğrencileri açısından *'Topluluk Hissi'*, *'Süreci Kolaylaştırma'* ve *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* boyut puanlarının uzaktan eğitim öğrencilerine göre daha düşük olduğu gözlenmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemde demografik değişkenlerin de bulunduğu bağımsız değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülüp görülmediği incelenmektedir.

4.3.1. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Düzeylerinin ‘Cinsiyet’ Değişkeni Açısından Betimsel Analizi (N=944)

| Faktör | Öğrenim Türü | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss |
|---------------------------------|--------------|----------|-----|-----------|--------|
| Rahat Hissetme | Örgün | Kadın | 379 | 3,15 | ,84368 |
| | | Erkek | 267 | 3,19 | ,86939 |
| | Uzaktan | Kadın | 168 | 3,59 | ,71466 |
| | | Erkek | 130 | 3,53 | ,80323 |
| Topluluk Hissi | Örgün | Kadın | 379 | 2,66 | ,94071 |
| | | Erkek | 267 | 2,72 | ,86932 |
| | Uzaktan | Kadın | 168 | 3,14 | ,84442 |
| | | Erkek | 130 | 2,80 | ,92195 |
| Süreci kolaylaştırma | Örgün | Kadın | 379 | 2,99 | ,83260 |
| | | Erkek | 267 | 2,96 | ,80158 |
| | Uzaktan | Kadın | 168 | 3,30 | ,73704 |
| | | Erkek | 130 | 3,11 | ,78129 |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Örgün | Kadın | 379 | 2,92 | ,90053 |
| | | Erkek | 267 | 2,92 | ,86482 |
| | Uzaktan | Kadın | 168 | 3,32 | ,79463 |
| | | Erkek | 130 | 3,10 | ,84931 |

Çalışma grubundaki öğrencilerin ‘Rahat Hissetme’ boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde örgün eğitim alan kadın öğrenciler ($\bar{X}=3.15$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3.19$) ortalamaları ve uzaktan eğitim alan kadın öğrenciler ($\bar{X}= 3.59$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}= 3.53$) ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin hemcinslerine göre uzaktan eğitimde kendilerini daha rahat hissettiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca uzaktan eğitim alan kadınlar diğerlerinden farklı olarak ‘Rahat Hissetme’ boyutuna ‘Katılıyorum’ düzeyinde katılmaktadırlar. Öğrencilerin ‘Topluluk Hissi’ boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde örgün eğitim alan kadın öğrenciler ($\bar{X}=2.66$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=2,72$) ortalamaları ve uzaktan eğitim alan kadın öğrenciler ($\bar{X}= 3.14$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 2.80$) ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca yüzyüze eğitimde erkeklerin kadınlara göre daha rahat hissettikleri ve eğitim ortamında topluluk olduklarını

hissettikleri görülürken uzaktan eğitim öğrencilerinde bu durum kadınlar açısından aynı şekilde gözlemlenmektedir. Örgün eğitim alan kadınların ($\bar{X} = 2.99$) erkeklere göre ($\bar{X} = 2.96$) '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ve bu durum uzaktan eğitim alan kadınlar ($\bar{X} = 3.30$) ve erkekler ($\bar{X} = 3.11$) açısından da benzer özelliktedir. '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutunda örgün eğitim alan kadın ve erkeklerin ortalamaları aynıdır ($\bar{X} = 2.92$). Uzaktan eğitim öğrencilerinde ise diğer boyutlarda olduğu gibi kadınların ortalaması ($\bar{X} = 3.32$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X} = 3.10$) daha yüksektir. Örgün eğitim alan kadınların ve erkeklerin boyut puanları ortalamaları tüm boyutlarda birbirine çok yakın iken uzaktan eğitim öğrencilerinde kadınlar tüm boyutlarda erkeklere göre nispeten daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Ancak, '*Rahat Hissetme*' boyutu dışında katılma düzeyinde farklılık görülmemektedir. Çalışmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinden cinsiyete bakıldığında kadınların çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin erkeklere göre nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği Faktörlerinin ‘Cinsiyet’ Değişkeni Açısından İncelenmesi İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları (N=944)

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
|---------------------------------|---------------------|----------|--------------------|-------------|-------------|----------------|
| Düzeltilmiş Model | 33,621 ^a | 3 | 11,207 | 16,495 | ,000 | ,050 |
| Sabit | 9052,210 | 1 | 9052,210 | 13323,824 | ,000 | ,934 |
| Öğrenim Türü (Yüzyüze/ Uzaktan) | 31,160 | 1 | 31,160 | 45,864 | ,000 | ,047 |
| Cinsiyet | ,014 | 1 | ,014 | ,021 | ,884 | ,000 |
| ÖT * C | ,539 | 1 | ,539 | ,794 | ,373 | ,001 |
| Hata | 638,636 | 940 | ,679 | | | |
| Toplam | 10902,923 | 944 | | | | |

R² = ,050 (Levene= 4.790, p=,003)

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
|---------------------------------|---------------------|----------|--------------------|--------------|-------------|----------------|
| Düzeltilmiş Model | 28,462 ^a | 3 | 9,487 | 11,669 | ,000 | ,036 |
| Sabit | 6405,967 | 1 | 6405,967 | 7879,034 | ,000 | ,893 |
| Öğrenim Türü (Yüzyüze/ Uzaktan) | 15,788 | 1 | 15,788 | 19,419 | ,000 | ,020 |
| Cinsiyet | 4,205 | 1 | 4,205 | 5,172 | ,023 | ,005 |
| ÖT * C | 7,919 | 1 | 7,919 | 9,741 | ,002 | ,010 |
| Hata | 764,257 | 940 | ,813 | | | |
| Toplam | 8107,554 | 944 | | | | |

R² = ,03

Tablo 10'un devamı

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
|---------------------------------|---------------------|----------|--------------------|--------------|-------------|----------------|
| Düzeltilmiş Model | 14,660 ^a | 3 | 4,887 | 7,625 | ,000 | ,024 |
| Sabit | 7635,320 | 1 | 7635,320 | 11914,019 | 0,000 | ,927 |
| Öğrenim Türü (Yüzyüze/ Uzaktan) | 10,644 | 1 | 10,644 | 16,609 | ,000 | ,017 |
| Cinsiyet | 2,324 | 1 | 2,324 | 3,626 | ,057 | ,004 |
| ÖT * C | 1,434 | 1 | 1,434 | 2,238 | ,135 | ,002 |
| Hata | 602,416 | 940 | ,641 | | | |
| Toplam | 9423,181 | 944 | | | | |

R² = ,024

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
|---------------------------------|---------------------|----------|--------------------|--------------|-------------|----------------|
| Düzeltilmiş Model | 22,458 ^a | 3 | 7,486 | 9,996 | ,000 | ,031 |
| Sabit | 7514,204 | 1 | 7514,204 | 10033,368 | ,000 | ,914 |
| Öğrenim Türü (Yüzyüze/ Uzaktan) | 16,636 | 1 | 16,636 | 22,214 | ,000 | ,023 |
| Cinsiyet | 2,539 | 1 | 2,539 | 3,390 | ,066 | ,004 |
| Çalışma | 2,547 | 1 | 2,547 | 3,401 | ,065 | ,004 |
| Hata | 703,986 | 940 | ,749 | | | |
| Toplam | 9326,291 | 944 | | | | |

R² = ,031

Tablo 10 incelendiğinde öğrenim türü değişkeninin cinsiyet değişkeni ile birlikte çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyine dair '*Rahat Hissetme*' boyutunda varyansın %5'ini, '*Topluluk Hissi*' boyutunda varyansın %3'ünü, '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutunda varyansın %2'sini ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutunda varyansın %3'ünü açıklayabildiği görülmüştür. Bu modeldeki cinsiyet değişkeninin temel etkisi incelendiğinde kadın ve erkeklerin çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeyi Ölçeği'nin alt boyutlarından '*Rahat Hissetme*' ($F_{(1, 940)} = ,021, p > .05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($F_{(1, 940)} = 3,626, p > .05$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ($F_{(1, 940)} = 3,390, p > .05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. '*Topluluk Hissi*' boyutunun cinsiyet değişkeni temel etkisinde incelenmesi sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin '*Topluluk Hissi*' düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(1, 940)} = 5,172, p < .05$). Ortalamalardan hareketle kadınların '*Topluluk Hissi*' düzeylerinin ($\bar{X} = 2,81$), erkeklerinkine göre ($\bar{X} = 2,71$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenim türü ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisinin analizi sonucunda bu iki değişkenin ortak etkisinin istatistiksel etkileşiminin '*Rahat Hissetme*' ($F_{(1, 940)} = ,294, p > .05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($F_{(2, 238)} = 5,172, p > .05$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ($F_{(1, 940)} = 3,401, p > .05$) düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan bu iki değişkenin ortak etkisinin istatistiksel etkileşiminin öğrencilerin '*Topluluk Hissi*' düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir ($F_{(1, 940)} = 5,172, p < .05$). Etkileşimin ne yönde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA ve Tukey testi sonucunda yüz yüze eğitim alan erkek öğrencilerin topluluk hissi düzeylerinin ($\bar{X} = 3,14$) yüz yüze eğitim alan kadınlara ($\bar{X} = 2,66$), uzaktan eğitim öğrencisi kadınlara ($\bar{X} = 2,72$) ve erkeklere ($\bar{X} = 2,80$) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği söylenebilir ($F_{(3, 940)} = 11,669, p < .05$). Hesaplanan küçük etki büyüklüğü ($\eta^2 = .04$) sebebiyle bu farkın anlamlılığının sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

4.3.2. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi Medeni Durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Medeni Durum’ Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri

| Faktör | Eğitim türü | Medeni durum | n | \bar{X} | Ss | Sıralar Ortalaması |
|---------------------------------|-------------|--------------|-----|-----------|---------|--------------------|
| Rahat Hissetme | Örgün | Evli | 8 | 3,52 | ,84268 | 536,19 |
| | | Bekâr | 638 | 3,16 | ,85387 | 427,00 |
| | Uzaktan | Evli | 166 | 3,61 | ,66555 | 573,22 |
| | | Bekâr | 126 | 3,53 | ,84143 | 543,84 |
| Topluluk Hissi | Örgün | Evli | 8 | 3,39 | 1,04611 | 624,63 |
| | | Bekâr | 638 | 2,68 | ,90728 | 439,17 |
| | Uzaktan | Evli | 166 | 3,12 | ,80284 | 572,06 |
| | | Bekâr | 126 | 2,83 | ,98354 | 478,11 |
| Süreci Kolaylaştırma | Örgün | Evli | 8 | 3,52 | ,85304 | 601,06 |
| | | Bekâr | 638 | 2,97 | ,81732 | 443,99 |
| | Uzaktan | Evli | 166 | 3,24 | ,71056 | 533,17 |
| | | Bekâr | 126 | 3,19 | ,82453 | 506,44 |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Örgün | Evli | 8 | 3,40 | ,85883 | 570,13 |
| | | Bekâr | 638 | 2,92 | ,88460 | 437,75 |
| | Uzaktan | Evli | 166 | 3,29 | ,78218 | 556,86 |
| | | Bekâr | 126 | 3,14 | ,88145 | 508,79 |

Çalışma grubundaki öğrencilerin ölçek boyutlarından aldıkları puanlar Medeni Durum değişkenine göre incelendiğinde örgün eğitim öğrencilerinin ‘Rahat Hissetme’ ($\bar{X}=3,52$), ‘Süreci Kolaylaştırma’ ($\bar{X}=3,52$), ve ‘Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma’ ($\bar{X}=3,40$), boyutlarında evli öğrencilerin boyut puan ortalamalarının ‘Katılıyorum’ düzeyine karşılık geldiği gözlenirken, bekâr öğrencilerin boyut puan ortalamalarının sırasıyla $\bar{X}=3,16$; $\bar{X}=2,97$ ve $\bar{X}=2,91$ olmak üzere ‘Ne katılıyorum ne katılmıyorum’ düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerinde ise Medeni Durum değişkeni incelendiğinde yine evli öğrencilerin ortalamalarının bekâr öğrencilere oranla nispeten daha yüksek olduğu ve ‘Rahat Hissetme’ boyutunda evli ($\bar{X}=3,61$), ve bekâr ($\bar{X}=3,53$) öğrencilerin ortalamalarının ‘Katılıyorum’ düzeyine karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Medeni Durum’ Değişkeni Açısından İncelenmesi(N=938)

| Faktör | Öğrenim Türü | Medeni durum | n | Sıra Ortalaması | sd | χ^2 | p | Anlamlı Fark |
|---------------------------------|--------------|--------------|-----|-----------------|----|----------|------|-------------------|
| Rahat Hissetme | Örgün | evli | 8 | 536,19 | 3 | 50,081 | ,000 | ÖE/bekâr-UE/bekâr |
| | | bekâr | 638 | 427,00 | | | | |
| | Uzaktan | evli | 166 | 573,22 | | | | |
| | | bekâr | 126 | 543,84 | | | | |
| Topluluk Hissi | Örgün | evli | 8 | 624,63 | 3 | 34,615 | ,000 | UE/evli-UE/bekâr |
| | | bekâr | 638 | 439,17 | | | | |
| | Uzaktan | evli | 166 | 572,06 | | | | |
| | | bekâr | 126 | 478,11 | | | | |
| Süreci kolaylaştırma | Örgün | evli | 8 | 601,06 | 3 | 19,108 | ,000 | ÖE/bekâr-UE/bekâr |
| | | bekâr | 638 | 443,99 | | | | |
| | Uzaktan | evli | 166 | 533,17 | | | | |
| | | bekâr | 126 | 506,44 | | | | |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Örgün | evli | 8 | 570,13 | 3 | 29,877 | ,000 | ÖE/bekâr-UE/bekâr |
| | | bekâr | 638 | 437,75 | | | | |
| | Uzaktan | evli | 166 | 556,86 | | | | |
| | | bekâr | 126 | 508,79 | | | | |

Örgün eğitim öğrencileri ve uzaktan eğitim öğrencilerinden oluşan bu gruplarda Medeni Duruma göre boyut puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, oluşan dört grubun (örgün eğitim alan bekar öğrenciler, örgün eğitim alan evli öğrenciler, uzaktan eğitim alan bekar ve evli öğrenciler) ‘Rahat Hissetme’ ($\chi^2_{(3)}=50,081$, $p<.05$), ‘Topluluk Hissi’ ($\chi^2_{(3)}=34,615$, $p<.05$), ‘Süreci Kolaylaştırma’ ($\chi^2_{(3)}=19,108$, $p<.05$) ve ‘Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma’ ($\chi^2_{(3)}=29,877$, $p<.05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda sıralar ortalaması dikkate alındığında, öğrencilerin Öğrenim Türü ve Medeni Durum değişkenlerinin ortak etkisinin ‘Rahat Hissetme’ boyutunda uzaktan eğitim alan bekar öğrenciler lehine, uzaktan eğitim alan bekar öğrenciler ile örgün eğitim alan bekar öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.05$) anlamlı farkın orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir. ‘Süreci Kolaylaştırma’ ve ‘Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma’ boyutlarında da sıralar ortalaması dikkate alınarak istatistiksel olarak anlamlı farkın uzaktan

eğitim alan bekar öğrenciler lehine, uzaktan eğitim alan bekar öğrenciler ile örgün eğitim alan bekar öğrenciler arasında olduğu gözlenmektedir. ‘*Süreci Kolaylaştırma*’ ($\eta^2=.02$) ve ‘*Etkileşim ve İşbirlikli alışma*’ ($\eta^2=.03$) boyutları için hesaplanan küçük etki büyüklüğü test sonucunun manidarlığının sorgulanabilir olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ‘*Topluluk Hissi*’ düzeylerindeki anlamlı farkın ise uzaktan eğitim öğrencilerinden evli olan öğrenciler ile bekâr öğrenciler arasında evli öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Hesaplanan küçük etki büyüklüğü ($\eta^2=.04$) anlamlı farkın manidarlığının sorgulanabilir olduğunu göstermektedir. Bulgulardan hareketle öğrenim türü değişkeni ile medeni durum değişkeninin ortak etkisinin öğrencilerin evrimii ğrenci bağlılık düzeyleri üzerinde kısmen anlamlı farklılığa yol açtığı söylenebilir.

4.3.3. Öğrencilerin evrimii ğrenci Bağlılık Düzeylerinin İstihdam Durumuna Göre Değerlendirilmesi

‘Uzaktan ve örgün eğitim ğrencilerinin evrimii ğrenci bağlılık düzeyi istihdam durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?’ şeklinde ifade edilen probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin 'İstihdam Durumu' Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri (N=927)

| | Faktör | | | | | | | |
|----------------|----------------|--------|----------------|--------|----------------------|--------|---------------------------------|--------|
| | Rahat Hissetme | | Topluluk Hissi | | Süreci Kolaylaştırma | | Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | |
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss |
| Örgün | | | | | | | | |
| Yarı Zamanlı | 3,14 | ,76538 | 2,80 | ,88022 | 2,91 | ,71578 | 2,91 | ,84077 |
| Tam Zamanlı | 3,21 | ,87614 | 2,80 | ,85902 | 2,94 | ,87795 | 3,01 | ,95560 |
| Çalışmıyor | 3,17 | ,86216 | 2,67 | ,91937 | 2,98 | ,82549 | 2,92 | ,88982 |
| Uzaktan | | | | | | | | |
| Yarı Zamanlı | 3,58 | ,54094 | 3,02 | ,99749 | 3,17 | ,68102 | 3,32 | ,80943 |
| Tam Zamanlı | 3,63 | ,75979 | 3,09 | ,86789 | 3,28 | ,77080 | 3,27 | ,82135 |
| Çalışmıyor | 3,47 | ,79425 | 2,79 | ,88884 | 3,12 | ,74257 | 3,14 | ,81891 |
| Toplam | | | | | | | | |
| Yarı Zamanlı | 3,27 | ,72921 | 2,87 | ,91572 | 2,99 | ,70990 | 3,03 | ,84700 |
| Tam Zamanlı | 3,58 | ,78158 | 3,06 | ,86963 | 3,24 | ,78779 | 3,24 | ,83817 |
| Çalışmıyor | 3,21 | ,85900 | 2,69 | ,91576 | 3,00 | ,81624 | 2,95 | ,88364 |

Araştırmaya katılan örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği boyut puanları istihdam durumu değişkeni açısından incelendiğinde uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Rahat Hissetme*' boyutunda üç istihdam türünde de boyut puanları ortalamaları (yarı zamanlı $\bar{X}=3.58$, tam zamanlı $\bar{X}=3.63$, çalışmıyor $\bar{X}=3.47$) '*Katılıyorum*' düzeyine karşılık gelmektedir. Ancak uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Topluluk Hissi*', '*Süreci Kolaylaştırma*' ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyut puanları ortalamalarına bakıldığında '*Ne katılıyorum ne katılmıyorum*' düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Örgün eğitim öğrencilerinin boyut puanları incelendiğinde, '*Rahat Hissetme*', '*Topluluk Hissi*', '*Süreci Kolaylaştırma*' ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutlarının tamamında ortalamalarının '*Ne katılıyorum ne katılmıyorum*' düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde dikkati çeken bir diğer nokta '*Topluluk Hissi*' boyutunda örgün eğitim öğrencilerinden yarı zamanlı çalışan ($\bar{X}=2,80$) ve tam zamanlı çalışan ($\bar{X}=2,80$) öğrencilere göre herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,67$) '*Katılmıyorum*' düzeyine yakın bir düzeye karşılık geldiği görülmektedir. Yine bu boyutta uzaktan eğitim öğrencilerinden de çalışmayanların ortalamasının ($\bar{X}=2.79$) diğer grupların ortalamalarına göre (yarı zamanlı çalışanlar $\bar{X}=3.02$, tam zamanlı çalışanlar $\bar{X}=3,09$) daha yüksek olmasıdır. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında kendilerini tam olarak o topluluğun bir parçası gibi göremedikleri, hissedemedikleri söylenebilir.

Tablo 14. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin 'İstihdam Durumu' Değişkeni Açısından İncelenmesi için İki Yönlü ANOVA Sonuçları (N=946)

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
|---------------------------------|---------------------|----------|--------------------|-------------|-------------|----------------|
| Düzeltilmiş Model | 34,753 ^a | 5 | 6,951 | 10,156 | ,000 | ,052 |
| Sabit | 2977,543 | 1 | 2977,543 | 4350,581 | ,000 | ,825 |
| Öğrenim Türü (Yüzyüze/ Uzaktan) | 9,728 | 1 | 9,728 | 14,214 | ,000 | ,015 |
| İstihdam Durumu | ,681 | 2 | ,341 | ,498 | ,608 | ,001 |
| ÖT * İD | ,389 | 2 | ,194 | ,284 | ,753 | ,001 |
| Hata | 630,333 | 921 | ,684 | | | |
| Toplam | 10725,312 | 927 | | | | |

R2= ,052 (Levene= ,003)

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
|---------------------------------|---------------------|----------|--------------------|-------------|-------------|----------------|
| Düzeltilmiş Model | 25,183 ^a | 5 | 5,037 | 6,146 | ,000 | ,032 |
| Sabit | 2152,445 | 1 | 2152,445 | 2626,491 | ,000 | ,740 |
| Öğrenim Türü (Yüzyüze/ Uzaktan) | 2,925 | 1 | 2,925 | 3,569 | ,059 | ,004 |
| İstihdam Durumu | 3,580 | 2 | 1,790 | 2,184 | ,113 | ,005 |
| ÖT * İD | ,519 | 2 | ,260 | ,317 | ,728 | ,001 |
| Hata | 754,772 | 921 | ,820 | | | |
| Toplam | 7952,952 | 927 | | | | |

R2 = ,032

Tablo 14'ün devamı

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
|--|---------------------|----------|--------------------|-------------|-------------|----------------|
| Düzeltilmiş Model | 13,846 ^a | 5 | 2,769 | 4,312 | ,001 | ,023 |
| Sabit | 2473,387 | 1 | 2473,387 | 3851,583 | ,000 | ,807 |
| Öğrenim Türü (Yüzyüze/ Uzaktan) | 3,901 | 1 | 3,901 | 6,075 | ,014 | ,007 |
| İstihdam Durumu | ,228 | 2 | ,114 | ,177 | ,838 | ,000 |
| Süreci Kolaylaştırma | ,698 | 2 | ,349 | ,543 | ,581 | ,001 |
| Hata | 591,442 | 921 | ,642 | | | |
| Toplam | 9248,967 | 927 | | | | |
| R2 = ,023 | | | | | | |
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Kısmi Eta Kare |
| Düzeltilmiş Model | 20,615 ^a | 5 | 4,123 | 5,469 | ,000 | ,029 |
| Sabit | 2514,362 | 1 | 2514,362 | 3335,334 | ,000 | ,784 |
| Öğrenim Türü (Yüzyüze/ Uzaktan) | 5,839 | 1 | 5,839 | 7,745 | ,005 | ,008 |
| İstihdam Durumu | ,899 | 2 | ,449 | ,596 | ,551 | ,001 |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | ,433 | 2 | ,216 | ,287 | ,751 | ,001 |
| Hata | 694,301 | 921 | ,754 | | | |
| Toplam | 9153,509 | 927 | | | | |
| R2 = ,029 | | | | | | |

Tablo 14 incelendiğinde öğrenim türü değişkeninin istihdam durumu değişkeni ile birlikte çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyine dair '*Rahat Hissetme*' boyutunda varyansın %5'ini, '*Topluluk Hissi*' boyutunda varyansın %3'ünü, '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutunda varyansın %2'sini ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutunda varyansın %3'ünü açıklayabildiği görülmüştür. Bu modeldeki istihdam durumu değişkeninin temel etkisi incelendiğinde yarı zamanlı çalışan, tam zamanlı çalışan ve herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin bağlılık düzeyi ölçeğinin alt boyutlarından '*Rahat Hissetme*' ($F_{(3, 927)} = ,498, p > .05$), '*Topluluk Hissi*' ($F_{(3, 927)} = 2,184, p > .05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($F_{(3, 927)} = ,177, p > .05$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutu ($F_{(3, 927)} = ,596, p > .05$) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İstihdam durumu değişkeninin bu çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin farklılaşmasında anlamlı bir temel etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğrenim türü ve istihdam durumu değişkenlerinin ortak etkisinin analizi sonucunda bu iki değişkenin ortak etkisinin istatistiksel etkileşiminin '*Rahat Hissetme*' ($F_{(3, 927)} = ,284, p > .05$), '*Topluluk Hissi*' ($F_{(3, 927)} = ,317, p > .05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($F_{(3, 927)} = ,543, p > .05$), ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ($F_{(3, 927)} = ,287, p > .05$), boyutlarında anlamlı bir ortak etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeyleri istihdam durumu değişkeninin temel etkisi ile anlamlı bir farklılık göstermediği gibi öğrenim türü ve istihdam durumu değişkenlerinin ortak etkisi ile de anlamlı bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir.

4.3.4. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Fakülte Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 15. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin 'Fakülte' Değişkeni Açısından Betimsel İstatistikleri (n=927)

| Bağımsız Değişken Fakülte | Bağımlı Değişken | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------------------|-----------|---------|----------------|---------|-----------|----------------------|-----------|---------|---------------------------------|----|--|
| | Rahat Hissetme | | | Topluluk Hissi | | | Süreci Kolaylaştırma | | | Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | | |
| | n | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | |
| Adalet MYO | 45 | 3,07 | ,88765 | 2,70 | ,73133 | 2,98 | ,85643 | 3,00 | ,87063 | | | |
| SMYO | 38 | 3,28 | ,92116 | 2,76 | ,91918 | 3,03 | ,87924 | 3,02 | ,90978 | | | |
| Mühendislik | 137 | 3,26 | ,82393 | 2,62 | ,82845 | 3,00 | ,73888 | 2,90 | ,85093 | | | |
| Eğitim | 112 | 3,19 | ,81180 | 2,71 | ,96378 | 2,95 | ,78339 | 2,94 | ,90884 | | | |
| İİBF | 47 | 3,16 | ,86522 | 2,71 | ,98247 | 2,93 | ,89938 | 2,92 | ,89367 | | | |
| İletişim | 93 | 3,15 | ,87404 | 2,69 | ,99523 | 3,00 | ,92041 | 2,88 | ,89017 | | | |
| İlahiyat | 98 | 3,01 | ,91544 | 2,60 | ,99161 | 2,83 | ,79089 | 2,76 | ,92402 | | | |
| Sağlık Bilimleri | 74 | 3,20 | ,80630 | 2,83 | ,82791 | 3,15 | ,81756 | 3,12 | ,83375 | | | |
| Toplam | 644 | 3,17 | ,85472 | 2,69 | ,91238 | 2,98 | ,82017 | 2,92 | ,88510 | | | |
| İİBF(1) | 63 | 3,43 | ,81250 | 2,54 | ,95058 | 2,91 | ,75008 | 3,01 | ,85772 | | | |
| İletişim(2) | 32 | 3,77 | ,66535 | 3,06 | ,92104 | 3,47 | ,72199 | 3,25 | ,74025 | | | |
| İlahiyat(3) | 62 | 3,51 | ,59173 | 3,00 | ,75714 | 3,08 | ,60837 | 3,32 | ,70301 | | | |
| Sağlık Bilimleri(4) | 126 | 3,67 | ,70701 | 3,22 | ,82310 | 3,38 | ,72703 | 3,29 | ,82276 | | | |
| Arapgir MYO(5) | 15 | 3,12 | 1,29583 | 2,85 | 1,06471 | 3,17 | 1,18857 | 3,13 | 1,21150 | | | |
| Toplam | 298 | 3,57 | ,75387 | 2,99 | ,89408 | 3,22 | ,76140 | 3,23 | ,82518 | | | |

Uzaktan

Araştırmaya katılan örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri fakülte değişkeni açısından incelendiğinde örgün eğitim öğrencilerinden *'Rahat Hissetme'* boyutunda en yüksek ortalamaya Sağlık Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin ($\bar{X}=3.28$) sahip olduğu, *'Topluluk Hissi'* boyutunda ($\bar{X}=2,83$), *'Süreci Kolaylaştırma'* boyutunda $\bar{X}=3,15$ ve *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* boyutunda $\bar{X}=3,12$ ortalamaları ile Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bu boyutlara dair en yüksek ortalamaları kaydettikleri söylenebilir. Örgün eğitim öğrencilerinden İlahiyat Fakültesi ise tüm boyutlarda en düşük ortalamayı (*'Rahat Hissetme'* $\bar{X}=3,01$, *'Topluluk Hissi'* $\bar{X}=2,60$, *'Süreci Kolaylaştırma'* $\bar{X}=2,83$, *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* $\bar{X}=2,76$) alan grup olmuştur. Örgün eğitim öğrencilerinin tüm boyutlara dair ortalamalarına bakıldığında *'Ne katılıyorum ne katılmıyorum'* düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. *'Topluluk Hissi'* boyutunda İlahiyat Fakültesi öğrencilerine ait ortalama ($\bar{X}=2,60$) *'Katılmıyorum'* düzeyine karşılık gelen katılım düzeyinin üst sınırına denk gelmektedir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin *'Topluluk Hissi'* düzeylerinin diğer fakülte ve meslek yüksekokulu öğrencilerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim öğrencilerinde ise fakülte değişkenine göre boyut puanları incelendiğinde *'Rahat Hissetme'* boyutunda, İletişim Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=3.77$) *'katılıyorum düzeyinde'*, *'Topluluk Hissi'* boyutunda Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=3.22$) *'ne katılıyorum ne katılmıyorum düzeyinde'*, *'Süreci Kolaylaştırma'* boyutunda İletişim Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=3.47$) *'katılıyorum düzeyinde'* ve *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* boyutunda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=3.32$) *'ne katılıyorum ne katılmıyorum düzeyinde'* katılım gösteren en yüksek ortalamalara sahip gruplar oldukları gözlenmektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerinden Arapgir Meslek Yüksekokulu öğrencileri *'Topluluk Hissi'* boyutu puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=3,12$) en düşük ortalama puanı olduğu görülmektedir ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin *'Topluluk Hissi'* boyutunda ortalamaları ($\bar{X}=2,54$) en düşük ortalamadır ve *'Katılmıyorum'* düzeyine karşılık gelmektedir. *'Süreci Kolaylaştırma'* ($\bar{X}=2,90$) ve *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* ($\bar{X}=3.00$) boyutlarında da en düşük ortalamaya sahip grup oldukları görülmektedir ancak bu boyutlarda ortalamaları diğer gruplarla aynı katılma düzeyine (ne katılıyorum ne katılmıyorum) karşılık gelmektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerinden İlahiyat lisans tamamlama öğrencilerinin final sınavından iki hafta önce yüz yüze derslere katıldıkları bilinmektedir ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile İletişim Fakültesi öğrencilerinin de lisans programına kayıtlı öğrenciler olduğu bilinmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Fakülte’ Değişkeni Açısından İncelenmesi için Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (N=944)

| | | Örgün | | | | | Uzaktan | | | | | | |
|--|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
| Rahat Hissetme | Gruplar arası | 4,735 | 7 | ,676 | ,925 | ,486 | | 6,786 | 4 | 1,696 | 3,068 | ,017 | 5 ve 2 - 4 |
| | Gruplar içi | 465,008 | 636 | ,731 | | | | 162,003 | 293 | ,553 | | | |
| | Toplam | 469,742 | 643 | | | | | 168,789 | 297 | | | | |
| Topluluk Hissi | Gruplar arası | 3,075 | 7 | ,439 | ,525 | ,816 | | 19,566 | 4 | 4,892 | 6,579 | ,000 | 1 ve 4 |
| | Gruplar içi | 532,181 | 636 | ,837 | | | | 217,847 | 293 | ,744 | | | |
| | Toplam | 535,256 | 643 | | | | | 237,414 | 297 | | | | |
| Süreci Kolaylaştırma | Gruplar arası | 4,678 | 7 | ,668 | ,993 | ,435 | | 12,714 | 4 | 3,178 | 5,840 | ,000 | 1 ve 2 |
| | Gruplar içi | 427,859 | 636 | ,673 | | | | 159,468 | 293 | ,544 | | | |
| | Toplam | 432,536 | 643 | | | | | 172,182 | 297 | | | | |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Gruplar arası | 6,388 | 7 | ,913 | 1,167 | ,320 | | 4,322 | 4 | 1,080 | 1,600 | ,174 | |
| | Gruplar içi | 497,339 | 636 | ,782 | | | | 197,912 | 293 | ,675 | | | |
| | Toplam | 503,727 | 643 | | | | | 202,234 | 297 | | | | |

Örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğine göre '*Rahat Hissetme*', '*Topluluk Hissi*' düzeyleri ve uzaktan öğretim yönteminde '*Süreci Kolaylaştırma*' ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' sağlanmasına dair görüşleri arasında fakülte değişkenine bağlı olarak fark olup olmadığını sınamak için fakültelere göre oluşturulan grupların '*Rahat Hissetme*', '*Topluluk Hissi*', '*Süreci Kolaylaştırma*' ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyut puanları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. ANOVA test sonucuna göre, örgün eğitim öğrencilerinin boyut puanları ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ['*Rahat Hissetme*' ($F_{(7-643)} = ,925$, $p > 0,05$) '*Topluluk Hissi*' boyutu ($F_{(7-643)} = ,525$, $p > 0,05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($F_{(7-643)} = ,993$, $p > 0,05$), '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' , ($F_{(7-643)} = ,320$, $p > 0,05$)]. Örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin fakülteye göre farklılaşmadığı söylenebilir. Uzaktan eğitim öğrencilerinde fakülte değişkenine göre oluşan grupların Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğine göre boyut puanları ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda '*Rahat Hissetme*' ($F_{(4-297)} = 3,068$, $p < 0,05$), '*Topluluk Hissi*' ($F_{(4-297)} = 6,579$, $p < 0,05$) ve '*Süreci Kolaylaştırma*' ($F_{(4-297)} = 5,840$, $p < 0,05$) boyutlarında öğrencilerin fakülte değişkenine göre hesaplanan boyut puan ortalamalarında en az iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,04$) '*Rahat Hissetme*' boyutunda bu farkın orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda. Anlamlı farkın Arapgir Meslek Yüksekokulu öğrencileri ($\bar{X} = 3,12$) ile İletişim ($\bar{X} = 3,77$) ve Sağlık Bilimleri Fakülteleri ($\bar{X} = 3,67$) öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. '*Topluluk Hissi*' boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,08$) bu boyutta gruplar arası oluşan farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{X} = 2,54$) ile Sağlık Bilimleri Fakültesi ($\bar{X} = 3,22$) arasında olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,07$) '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutunda bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutundaki anlamlı farkın İletişim Fakültesi öğrencilerinin lehine, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{X} = 2,91$) ile İletişim Fakültesi öğrencileri ($\bar{X} = 3,47$) arasında olduğu çoklu Tukey testi sonucu gözlenmiştir. '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutunda ise uzaktan eğitim öğrencilerinin fakülte değişkenine göre boyut puanları ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir ($F_{(4-297)} = ,1,600$, $p > 0,05$).

4.3.5. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Sınıf’ Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

‘Örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilen probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Sınıf’ Değişkeni Açısından İncelenmesi(n=943)

| Faktör | Eğitim Türü | Sınıf | n | \bar{X} | Ss | Sıralar Ortalaması |
|---------------------------------|-------------|-------|-----|-----------|---------|--------------------|
| Rahat Hissetme | Örgün | Ö1. | 527 | 3,16 | ,86733 | 430,93 |
| | | Ö2. | 108 | 3,20 | ,78466 | 438,17 |
| | | Ö3. | 5 | 2,88 | ,71261 | 315,20 |
| | | Ö4. | 6 | 3,07 | 1,10934 | 407,67 |
| | Uzaktan | U1. | 43 | 3,63 | ,90425 | 593,73 |
| | | U2. | 96 | 3,58 | ,74789 | 565,45 |
| | | U3. | 59 | 3,63 | ,75212 | 580,04 |
| | | U4. | 99 | 3,49 | ,69412 | 531,49 |
| Topluluk Hissi | Örgün | Ö1. | 527 | 2,66 | ,92360 | 434,39 |
| | | Ö2. | 108 | 2,87 | ,80384 | 501,05 |
| | | Ö3. | 5 | 1,83 | ,94281 | 219,60 |
| | | Ö4. | 6 | 2,58 | 1,17733 | 444,58 |
| | Uzaktan | U1. | 43 | 3,05 | ,97449 | 548,42 |
| | | U2. | 96 | 2,99 | ,98175 | 528,61 |
| | | U3. | 59 | 3,04 | ,91436 | 552,76 |
| | | U4. | 99 | 2,93 | ,74934 | 518,70 |
| Süreci Kolaylaştırma | Örgün | Ö1. | 527 | 2,95 | ,81964 | 436,39 |
| | | Ö2. | 108 | 3,14 | ,76380 | 509,46 |
| | | Ö3. | 5 | 2,37 | ,87793 | 263,80 |
| | | Ö4. | 6 | 3,28 | 1,31515 | 552,00 |
| | Uzaktan | U1. | 43 | 3,33 | ,77432 | 564,59 |
| | | U2. | 96 | 3,22 | ,74321 | 521,96 |
| | | U3. | 59 | 3,36 | ,83684 | 578,17 |
| | | U4. | 99 | 3,08 | ,71104 | 474,43 |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Örgün | Ö1. | 527 | 2,89 | ,88836 | 431,04 |
| | | Ö2. | 108 | 3,12 | ,81610 | 505,25 |
| | | Ö3. | 5 | 2,28 | ,92304 | 263,20 |
| | | Ö4. | 6 | 2,77 | 1,32360 | 418,67 |
| | Uzaktan | U1. | 43 | 3,35 | ,87803 | 586,51 |
| | | U2. | 96 | 3,17 | ,88233 | 515,79 |
| | | U3. | 59 | 3,33 | ,78966 | 505,25 |
| | | U4. | 99 | 3,16 | ,76327 | 263,20 |

Çalışma grubundaki öğrencilerin ölçek boyutlarından aldıkları puanlar *Sınıf* değişkenine göre incelendiğinde '*Rahat Hissetme*' boyutunda 3. sınıf örgün eğitim öğrencilerinin ($\bar{X}= 2,88$) en düşük boyut puanı ortalamasına sahip grup olduğu görülürken, en yüksek ortalamaya sahip grubun uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X}= 3,63$), olduğu görülmektedir. Örgün eğitim 3. sınıf öğrencilerinin ortalamaları '*Ne katılıyorum ne katılmıyorum*' düzeyine karşılık gelirken, uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencilerinin bu boyuta dair ortalamaları '*Katılıyorum*' düzeyine karşılık gelmektedir. Örgün eğitim 3. sınıf öğrencileri '*Topluluk Hissi*' ($\bar{X}= 1,83$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($\bar{X}= 2,37$), ve '*Etkileşim ve İşbirlikçilik*' ($\bar{X}= 2,28$), boyut puanları ortalamaları en düşük ortalamalardır ve '*Katılmıyorum*' düzeyine karşılık gelmektedir.. '*Topluluk Hissi*' boyutunda en yüksek ortalamanın Uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}= 3,05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutunda en yüksek ortalamanın uzaktan eğitim 3. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}= 3,36$), ve ölçeğin dördüncü boyutu '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutunda en yüksek ortalamanın 1. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}= 3,35$) olduğu ve bu öğrencilerin boyut puanları ortalamalarının '*Ne katılıyorum ne katılmıyorum*' düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden örgün eğitim öğrencileri uzaktan eğitim derslerini 1. ve 2. sınıflarda almaktadırlar. Dolayısıyla 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencileri bu derslerden başarısız olup tekrar dersi almak zorunda kalan öğrencilerdir. 1. ve 2. Sınıftaki öğrencileri 51 derslerini uzaktan eğitim yöntemiyle almaktadırlar ve diğer dersleri Örgün eğitimle aynı grupla almaktadırlar. Bu dersi alan gruptaki 3. ve 4. sınıf öğrencileri dersi aldıkları grupla yüz yüze aldıkları diğer derslerde de karşılaşmamaktadırlar.

Tablo 18. Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Düzeylerinin ‘Sınıf’ Değişkeni Açısından İncelenmesi için Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları (N=938)

| Faktör | Öğrenim Türü | Sınıf | <i>n</i> | Sıra Ortalaması | <i>Sd</i> | χ^2 | <i>p</i> | Anlamlı Fark |
|---------------------------------|--------------|-------|----------|-----------------|-----------|----------|----------|-------------------------------|
| Rahat Hissetme | Örgün | Ö1. | 527 | 430,93 | 7 | 49,618 | ,000 | Ö1.-U1. Ö2.-U2. |
| | | Ö2. | 108 | 438,17 | | | | |
| | | Ö3. | 5 | 315,2 | | | | |
| | | Ö4. | 6 | 407,67 | | | | |
| | Uzaktan | U1. | 43 | 593,73 | | | | |
| | | U2. | 96 | 565,45 | | | | |
| | | U3. | 59 | 580,04 | | | | |
| | | U4. | 99 | 531,49 | | | | |
| Topluluk Hissi | Örgün | Ö1. | 527 | 434,39 | 7 | 31,333 | ,000 | Ö1.-U1. Ö1.-Ö2. |
| | | Ö2. | 108 | 501,05 | | | | |
| | | Ö3. | 5 | 219,6 | | | | |
| | | Ö4. | 6 | 444,58 | | | | |
| | Uzaktan | U1. | 43 | 548,42 | | | | |
| | | U2. | 96 | 528,61 | | | | |
| | | U3. | 59 | 552,76 | | | | |
| | | U4. | 99 | 518,7 | | | | |
| Süreci kolaylaştırma | Örgün | Ö1. | 527 | 436,39 | 7 | 31,755 | ,000 | Ö1.-U1. Ö1.-Ö2. U3.-U4. |
| | | Ö2. | 108 | 509,46 | | | | |
| | | Ö3. | 5 | 263,8 | | | | |
| | | Ö4. | 6 | 552 | | | | |
| | Uzaktan | U1. | 43 | 564,59 | | | | |
| | | U2. | 96 | 521,96 | | | | |
| | | U3. | 59 | 578,17 | | | | |
| | | U4. | 99 | 474,43 | | | | |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Örgün | Ö1. | 527 | 431,04 | 7 | 37,319 | ,000 | Ö1.-U1. Ö1.-Ö2. |
| | | Ö2. | 108 | 505,25 | | | | |
| | | Ö3. | 5 | 263,2 | | | | |
| | | Ö4. | 6 | 418,67 | | | | |
| | Uzaktan | U1. | 43 | 586,51 | | | | |
| | | U2. | 96 | 515,79 | | | | |
| | | U3. | 59 | 505,25 | | | | |
| | | U4. | 99 | 263,2 | | | | |

Örgün eğitim öğrencileri ve uzaktan eğitim öğrencilerinden oluşan bu gruplarda sınıf değişkenine göre boyut puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, farklı eğitim türü ve farklı sınıf kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler 8 farklı grup olarak incelenmiştir (Örgün eğitim alan 1. 2. 3. 4. sınıflar, uzaktan eğitim 1., 2., 3., ve 4. sınıflar). Öğrencilerin '*Rahat Hissetme*' ($\chi^2(7) = 49,618, p < .05$), '*Topluluk Hissi*' ($\chi^2(7) = 31,333, p < .05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($\chi^2(7) = 31,755, p < .05$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ($\chi^2(7) = 37,319, p < .05$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda '*Rahat Hissetme*' boyutunda görülen anlamlı farkın, örgün eğitim 1. Sınıflar ($\bar{X} = 3,16$) ile uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,63$) ve örgün eğitim 2. Sınıflar ($\bar{X} = 3,16$) ile uzaktan eğitim 2. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,58$) arasında, uzaktan eğitim öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Test sonucu ile hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .05$) farkın düşük düzeyde olduğunu ve sonucun manidarlığının sorgulanabilir olduğunu göstermektedir. '*Topluluk Hissi*' boyutunda anlamlı fark örgün eğitim alan 1. Sınıflar ($\bar{X} = 2,66$) ile uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,05$) ve örgün eğitim 2. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 2,87$) ile uzaktan eğitim 2. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,00$) arasında, uzaktan eğitim öğrencileri lehinedir. Bu farkın 'küçük' bir etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .03$) sahip olduğu görülmektedir. Bu boyut için de elde edilen sonucun manidarlığının sorgulanabilir olduğu görülmektedir. Örgün eğitim alan 1. sınıflar ($\bar{X} = 2,95$) ile uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,33$) arasında uzaktan eğitim öğrencileri lehine, örgün eğitim alan 1. sınıflar ($\bar{X} = 2,95$) ile 2. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,14$) arasında 2. sınıflar lehine ve uzaktan eğitim 3. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,37$) ile 4. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,28$) arasında, 3. sınıf öğrencileri lehine '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutunda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın ($\eta^2 = .03$) düşük düzeyde olduğunu göstermektedir ve bu farkın manidarlığının sorgulanabilir olduğunu göstermektedir. Mann-Whitney U testi sonucunda '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutunda görülen gruplar arası farkın örgün eğitim alan 1. sınıflar ($\bar{X} = 2,90$) ile uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,35$) arasında uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencileri lehine ve örgün eğitim alan 1. sınıflar ($\bar{X} = 2,90$) ile 2. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3,12$) arasında 2. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Kaymak ve Horzum (2013) çalışmalarında çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun etkileşimi arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Örgün eğitim alan 1. sınıf öğrencileri ile uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencileri arasında tüm boyut puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Waldman, Perreault, Alexander ve Zhao (2009)

uzaktan eğitimde daha fazla deneyime sahip öğrencilerin sistemle ve derslerle ilgili daha az desteğe ve eğitmen yardımına gereksinim duyduklarını ve dolayısıyla öğretim elemanı ile etkileşimde daha az deneyim sahibi gruba göre daha az sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu çalışmada 2. sınıf örgün eğitim öğrencileri 1. sınıfta bu sistemle tanışmışlardır ve 1. sınıf uzaktan eğitim öğrencileri de tüm derslerini uzaktan eğitimle almaktadırlar. Dolayısıyla ölçek boyutlarındaki gruplar arası farkı açıklamada deneyimin vurgulanmaya değer olduğu söylenebilir.

4.3.6. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Uzaktan Eğitim Program Türü’ Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

‘Öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi uzaktan eğitim program türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilen probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 19. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin ‘Uzaktan Eğitim Program Türü’ Değişkeni Açısından İncelenmesi

| Faktör | Uzaktan Eğitim Program Türü | N | \bar{X} | Ss |
|--|-----------------------------|-----|-----------|---------|
| Rahat | 51 Dersleri | 646 | 3,16 | ,85400 |
| | Ön Lisans | 14 | 2,99 | 1,23199 |
| Hissetme | Lisans Tamamlama | 188 | 3,61 | ,67359 |
| | Lisans | 96 | 3,56 | ,78871 |
| Topluluk | 51 Dersleri | 646 | 2,69 | ,91158 |
| | Ön Lisans | 14 | 2,79 | 1,07975 |
| Hissi | Lisans Tamamlama | 188 | 3,15 | ,80674 |
| | Lisans | 96 | 2,77 | ,96678 |
| Süreci | 51 Dersleri | 646 | 2,98 | ,81938 |
| | Ön Lisans | 14 | 3,04 | 1,11551 |
| Kolaylaştırma | Lisans Tamamlama | 188 | 3,29 | ,70292 |
| | Lisans | 96 | 3,12 | ,80347 |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | 51 Dersleri | 646 | 2,92 | ,88527 |
| | Ön Lisans | 14 | 3,06 | 1,21926 |
| Çalışma | Lisans Tamamlama | 188 | 3,30 | ,78352 |
| | Lisans | 96 | 3,10 | ,82799 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim program türü değişkenine göre ölçek boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının '*Rahat Hissetme*' boyutu dışındaki tüm boyutlarda tüm grupların ortalamalarının '*Ne katılıyorum ne katılmıyorum*' düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu düzey dışında ortalamaları '*Katılıyorum*' düzeyine karşılık gelen iki grup (lisans tamamlama $\bar{X}=3,61$, lisans $\bar{X}=3,56$) olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında lisans tamamlama öğrencilerinin ölçek boyut puanı ortalamalarının '*Topluluk Hissi*' ($\bar{X}=3,15$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($\bar{X}=3,29$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ($\bar{X}=3,30$) boyutlarında da en yüksek ortalamalar oldukları görülmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin 'Uzaktan Eğitim Program Türü' Değişkeni Açısından İncelenmesi için Tek Yönlü Anova Sonuçları (N=944)

| | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Fark |
|--|------------------|----------------------------|-----------|-------------------------------|----------|----------|-------------------------|
| Rahat Hissetme | Gruplar Arası | 38,173 | 3 | 12,724 | 18,863 | ,000 | 51-LT ve L |
| | Gruplar İçi | 634,084 | 940 | ,675 | | | |
| | Toplam | 672,257 | 943 | | | | |
| Topluluk Hissi | Gruplar Arası | 31,078 | 3 | 10,359 | 12,785 | ,000 | LT- L ve 51 |
| | Gruplar İçi | 761,641 | 940 | ,810 | | | |
| | Toplam | 792,719 | 943 | | | | |
| Süreci kolaylaştırma | Gruplar Arası | 14,137 | 3 | 4,712 | 7,347 | ,000 | LT-51 |
| | Gruplar İçi | 602,939 | 940 | ,641 | | | |
| | Toplam | 617,077 | 943 | | | | |
| Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma | Gruplar Arası | 21,706 | 3 | 7,235 | 9,651 | ,000 | LT-51 |
| | Gruplar İçi | 704,739 | 940 | ,750 | | | |
| | Toplam | 726,444 | 943 | | | | |

Araştırmaya katılan öğrenciler bu çalışma kapsamında 4 farklı uzaktan eğitim program türünden birine kayıtlıdır. Oluşan bu 4 farklı grubun Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği boyut puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Bu test sonunda, rahat hissetme ($F_{(3-943)} = 18,863$, $p < 0,05$), '*Topluluk Hissi*' ($F_{(3-943)} = 12,785$, $p < 0,05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($F_{(3-943)} = 7,347$,

$p < 0,05$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ($F_{(3-943)} = 9,651$, $p < 0,05$) boyutlarında öğrencilerin boyut puanları ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı fark gözlenmiştir. '*Rahat Hissetme*' boyutu test sonucu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,06$) bu boyutta gözlenen farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testine göre anlamlı farkın 51 ortak derslerini alan öğrencilerine ($\bar{X} = 3,16$) karşı lisans tamamlama ($\bar{X} = 3,61$) ve lisans öğrencileri ($\bar{X} = 3,56$) lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Test sonucu '*Topluluk Hissi*' boyutu için hesaplanan eta-kare değeri (0,04) bu farkın orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir. Games-Howell çoklu karşılaştırma testi bu farkın lisans tamamlama ($\bar{X} = 3,15$) ile lisans ($\bar{X} = 2,73$) öğrencileri lehine 51 derslerini alan ($\bar{X} = 2,69$) gruplar arasında olduğunu göstermektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,02$) '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutunda bu farkın 'küçük' olduğunu göstermektedir. '*Süreci Kolaylaştırma*' boyutundaki anlamlı farkın lisans tamamlama ($\bar{X} = 3,29$) ile 51 derslerini alan ($\bar{X} = 2,98$) gruplar arasında lisans tamamlama öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyutunda anlamlı farkın lisans tamamlama ($\bar{X} = 3,30$) ile 51 derslerini alan ($\bar{X} = 2,92$) öğrenciler arasında, lisans tamamlama öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (0,03) gözlenen farkın 'küçük' olduğunu göstermektedir. Üniversitenin sitesinde lisans tamamlama öğrencilerinin tanımı yapılırken "bir işte çalıştığı halde okumak isteyen ancak devam zorunluluğu nedeniyle okuyamayan öğrenciler için..." ifadeleri kullanılmaktadır. Bu grup öğrencileri genellikle aldıkları eğitim doğrultusunda çalışmakta olan ve eğitim derecesini yükseltmek isteyen öğrencilerdir ve üniversite eğitimine yeni başlamış 51 grubu dersleri uzaktan eğitimle alan öğrencilere göre daha deneyimlidirler ve eğitimi deneyim şansı ile destekleyen öğrenciler arasındaki farklılıkların anlamlı olabileceği söylenebilir.

4.3.7. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Yöntemi Tercihine Göre Değerlendirilmesi

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi eğitim yöntemi tercihi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 21. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin 'Eğitim Yöntemi Tercihi' Değişkeni Açısından Betimsel Analizi (N=944)

| Faktör | Öğrenim Türü | Eğitim Yöntemi | N/% | \bar{X} | Ss |
|----------------------------|--------------|-------------------|---------|-----------|--------|
| Rahat Hissetme | Örgün | Uzaktan çevrimiçi | 209 /33 | 3,29 | ,82825 |
| | | Yüzyüze | 296 /46 | 3,04 | ,89207 |
| | | Karma | 135 /21 | 3,22 | ,79188 |
| | Uzaktan | Uzaktan çevrimiçi | 184 /62 | 3,70 | ,67580 |
| | | Yüzyüze | 32 /10 | 3,08 | ,96626 |
| | | Karma | 78/ 26 | 3,45 | ,74449 |
| Topluluk Hissi | Örgün | Uzaktan çevrimiçi | 209 | 2,70 | ,84134 |
| | | Yüzyüze | 296 | 2,64 | ,97667 |
| | | Karma | 135 | 2,79 | ,86598 |
| | Uzaktan | Uzaktan çevrimiçi | 184 | 3,09 | ,85479 |
| | | Yüzyüze | 32 | 2,45 | ,86361 |
| | | Karma | 78 | 2,97 | ,93786 |
| Süreci Kolaylaştırma | Örgün | Uzaktan çevrimiçi | 209 | 3,05 | ,76254 |
| | | Yüzyüze | 296 | 2,86 | ,85245 |
| | | Karma | 135 | 3,12 | ,78548 |
| | Uzaktan | Uzaktan çevrimiçi | 184 | 3,32 | ,73581 |
| | | Yüzyüze | 32 | 2,87 | ,84894 |
| | | Karma | 78 | 3,10 | ,74267 |
| Etkileşim ve İşbirlikçilik | Örgün | Uzaktan çevrimiçi | 209 | 2,96 | ,85530 |
| | | Yüzyüze | 296 | 2,86 | ,92037 |
| | | Karma | 135 | 3,08 | ,85384 |
| | Uzaktan | Uzaktan çevrimiçi | 184 | 3,28 | ,79102 |
| | | Yüzyüze | 32 | 2,79 | ,89255 |
| | | Karma | 78 | 3,25 | ,84676 |

Araştırmaya katılan öğrencilerden örgün eğitim öğrencisi olan 646 öğrencinin 296'sı yüz yüze eğitim modelini tercih ettiklerini belirtirken 209'su uzaktan eğitim modelini, 135'i ise karma eğitim modelini tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim öğrencileri ise çoğunlukla uzaktan çevrimiçi eğitim modelini tercih edeceklerini belirtirken, karma model 78, yüz yüze eğitim ise 32 uzaktan eğitim öğrencisi tarafından yöntem tercihi olarak işaretlenmiştir.

Ortalamalar incelendiğinde '*Rahat Hissetme*' boyutunda en yüksek ortalamayı (\bar{X} = 3.70) uzaktan eğitim modelini tercih eden uzaktan eğitim öğrencilerine aittir ve ortalamalarının '*Katılıyorum*' düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu boyutta en

düşük ortalama ($\bar{X}=3,04$) yüz yüze eğitim modelini tercih edeceklerini belirten örgün eğitim öğrencilerine aittir. *'Topluluk Hissi'* boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{X}= 3,09$) uzaktan çevrimiçi eğitim modelini tercih eden uzaktan eğitim öğrencilerine ait olduğu ve ortalamalarının *'Ne katılıyorum ne katılmıyorum'* düzeyine karşılık geldiği görülürken, en düşük ortalama ($\bar{X}= 2,45$), uzaktan eğitim öğrencilerinden yüz yüze eğitim yöntemini tercih ettiklerini belirten grubun ortalamasıdır ve *'Katılmıyorum'* düzeyine karşılık gelmektedir. *'Süreci Kolaylaştırma'* boyut puan ortalamalarında en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3,05$) uzaktan çevrimiçi eğitim yöntemini tercih eden uzaktan eğitim öğrencilerine, en düşük ortalamanın ($\bar{X}=2,86$) ise yüz yüze eğitim yöntemini tercih eden örgün eğitim öğrencilerine ait olduğu görülmektedir ve yüz yüze eğitim yöntemini tercih eden uzaktan eğitim öğrencilerinin de ortalamalarının ($\bar{X}=2,87$) olduğu görülmektedir. Yüz yüze eğitim modelini tercih eden öğrencilerin sürecin kolaylaştırılması hususunda uzaktan eğitimi yeterli bulmadıkları söylenebilir. *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3, 28$) uzaktan çevrimiçi eğitim yöntemini tercih eden uzaktan eğitim öğrencileri olduğu gözlenirken, en düşük ortalama ($\bar{X}= 2,80$) yine uzaktan eğitim alan öğrencilerden yüz yüze eğitim yöntemini tercih eden gruba aittir. Uzaktan eğitim öğrencilerinden yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin, ölçeğin faktörlerinden düşük ortalamalara sahip olmaları bu öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağıllık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir ve bunun tutarlı bir sonuç olduğu söylenebilir.

Tablo 22. Öğrencilerin Çevrimiçi Bağlılık Düzeyi Boyut Puanlarının 'Eğitim Yöntemi Tercih'i' Değişkeni Açısından İncelenmesi için İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları (N=944)

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | η^2 |
|--|---------------------|----------|--------------------|--------------|-------------|-------------|
| Düzeltilmiş Model | 52,328 ^a | 5 | 10,466 | 15,749 | ,000 | ,078 |
| Sabit | 6018,623 | 1 | 6018,623 | 9057,174 | ,000 | ,907 |
| Rahat Hissetme | | | | | | |
| Öğrenim Türü (Örgün-Uzaktan) | 6,904 | 1 | 6,904 | 10,390 | ,001 | ,011 |
| Eğitim Yöntemi Tercih'i | 17,224 | 2 | 8,612 | 12,960 | ,000 | ,027 |
| ÖT * EYT | 3,252 | 2 | 1,626 | 2,447 | ,087 | ,005 |
| Hata | 616,669 | 928 | ,665 | | | |
| Toplam | 10777,831 | 934 | | | | |
| $R^2 = ,078$ (Levene= 5.483, $p < .05$) | | | | | | |
| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | η^2 |
| Düzeltilmiş Model | 31,127 ^a | 5 | 6,225 | 7,665 | ,000 | ,040 |
| Sabit | 4254,135 | 1 | 4254,135 | 5238,089 | ,000 | ,849 |
| Topluluk Hissi | | | | | | |
| Öğrenim Türü (Örgün-Uzaktan) | 2,170 | 1 | 2,170 | 2,672 | ,102 | ,003 |
| Eğitim Yöntemi Tercih'i | 11,529 | 2 | 5,764 | 7,098 | ,001 | ,015 |
| ÖT * EYT | 7,730 | 2 | 3,865 | 4,759 | ,009 | ,010 |
| Hata | 753,679 | 928 | ,812 | | | |
| Toplam | 8025,645 | 934 | | | | |
| $R^2 = ,040$ (Levene= 2.252, $p < .05$) | | | | | | |

Tablo 22'nin devamı

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | η^2 |
|------------------------------|---------------------|----------|--------------------|--------------|-------------|-------------|
| Düzeltilmiş Model | 25,339 ^a | 5 | 5,068 | 8,082 | ,000 | ,042 |
| Sabit | 5159,968 | 1 | 5159,968 | 8229,307 | 0,000 | ,899 |
| Öğrenim Türü (Örgün-Uzaktan) | ,956 | 1 | ,956 | 1,525 | ,217 | ,002 |
| Eğitim Yöntemi Tercihi | 9,106 | 2 | 4,553 | 7,262 | ,001 | ,015 |
| ÖT * EYT | 3,311 | 2 | 1,655 | 2,640 | ,072 | ,006 |
| Hata | 581,878 | 928 | ,627 | | | |
| Toplam | 9312,153 | 934 | | | | |

R²=,042

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | η^2 |
|------------------------------|---------------------|----------|--------------------|--------------|-------------|-------------|
| Düzeltilmiş Model | 26,548 ^a | 5 | 5,310 | 7,098 | ,000 | ,037 |
| Sabit | 5063,982 | 1 | 5063,982 | 6769,937 | ,000 | ,879 |
| Öğrenim Türü (Örgün-Uzaktan) | 3,748 | 1 | 3,748 | 5,010 | ,025 | ,005 |
| Eğitim Yöntemi Tercihi | 8,551 | 2 | 4,276 | 5,716 | ,003 | ,012 |
| ÖT * EYT | 3,267 | 2 | 1,634 | 2,184 | ,113 | ,005 |
| Hata | 694,154 | 928 | ,748 | | | |
| Toplam | 9223,489 | 934 | | | | |

R²=,037

Eğitim yöntemi tercihinine göre öğrencilerin boyut puanları ortalamaları arasında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre öğrencilerin evrimii derslerde rahat hissetmelerinde eğitim yöntemi tercihlerinin anlamlı temel etkisi vardır [$F_{(5-928)}=12,960$, $p < ,05$]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için yapılan Tukey oklu karşılaştırma testine göre, uzaktan evrimii eğitim yöntemini tercih edenler ($\bar{X}=3,50$) ile yüz yüze eğitim yöntemini ($\bar{X}=3,06$) ve karma eğitim ($\bar{X}= 3,34$) tercih ettiklerini belirten grupların ‘*Rahat Hissetme*’ düzeyleri birbirinden anlamlı derecede farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Uzaktan evrimii eğitim yöntemini tercih eden ğrencilerin ‘*Rahat Hissetme*’ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüstür. Sonuçlar ‘*Topluluk Hissi*’ boyutunda da öğrencilerin eğitim yöntemi tercihlerinin anlamlı temel etkisi olduğunu göstermektedir [$F_{(5-928)}=7,098$, $p < ,05$]. Yüz yüze eğitim yöntemini seçen grubun ortalaması ($\bar{X}= 2,54$), karma eğitim ($\bar{X}= 2,88$) ve uzaktan evrimii eğitim ($\bar{X}= 2,90$) yöntemlerini tercih eden grupların ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür ($p < ,01$). ‘*Süreci Kolaylaştırma*’ boyutuna dair sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin eğitim yöntemi tercihlerinin bu boyut puanları ortalamaları üzerinde anlamlı temel etkisi olduğunu göstermektedir [$F_{(5-928)}=7,262$, $p < ,05$]. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre yüz yüze eğitim yöntemini seçen grubun ortalaması ($\bar{X}= 2,87$), karma eğitim ($\bar{X}= 3,11$) ve uzaktan evrimii eğitim ($\bar{X}= 3,19$) yöntemlerini tercih eden grupların ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür ($p < ,01$). ‘*Etkileşim ve İşbirlikli alışma*’ boyutundan aldıkları puanların ortalamasında da eğitim yöntemi tercihlerinin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir [$F_{(5-928)}=7,262$, $p < ,05$]. Yüz yüze eğitim yöntemini seçen grubun ortalaması ($\bar{X}= 2,83$), karma eğitim ($\bar{X}= 3,13$) ve uzaktan evrimii eğitim ($\bar{X}= 3,12$) yöntemlerini tercih eden grupların ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür ($p < ,01$).

ANOVA tablosuna (Tablo 21) göre, öğrenim türü ve eğitim yöntemi tercihinin evrimii ğrenci Bağlılık leğinin ‘*Rahat Hissetme*’ [$F_{(5-928)}=2,447$, $p > ,05$], ‘*Süreci Kolaylaştırma*’ [$F_{(5-928)}=2,640$, $p > ,05$] ve ‘*Etkileşim ve İşbirlikli alışma*’ [$F_{(5-928)}= 2,184$, $p > ,05$] boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ortak etkisinin olmadığı gözlenmektedir. ANOVA tablosuna göre, öğrenim türü ve eğitim yöntemi tercihinin ğrencilerin ‘*Topluluk Hissi*’ düzeylerinde ortak etkisi anlamlıdır [$F_{(5-928)}= 4,759$, $p < ,05$]. Ortak etkiyi analiz etmek için yapılan gruplar arası karşılaştırmalara göre, aynı ğretim yöntemini tercih eden ğrencilerin ‘*Topluluk Hissi*’ boyut puanlarının ortalamalarına bakıldığında, uzaktan evrimii yöntemini seçen örgün eğitim öğrencileri ($\bar{X}= 2,70$) ile

uzaktan eğitim öğrencileri ($\bar{X}= 3,09$) arasında, uzaktan eğitim öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer eğitim yöntemlerinde örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencileri arasında böyle bir fark gözlenmemektedir. Bu durumda, kısmi olarak, öğrenim türünün uzaktan çevrimiçi yöntemin tercih edilmesi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Farklı eğitim yöntemini tercihleri olarak belirten öğrencilerin öğrenim türü ayrımında '*Topluluk Hissi*' boyutu puan ortalamalarına bakıldığında, yüz yüze eğitimi tercih eden uzaktan eğitim öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X}= 2,45$) uzaktan çevrimiçi eğitimi tercih eden uzaktan eğitim öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X}= 3,09$) anlamlı derecede düşüktür. Öğretim yöntemi tercihi, kısmen sadece uzaktan eğitim öğrencileri üzerinde anlamlı etki göstermiştir. Allen vd. (2002) öğrencilerin teknoloji kullanımında kendilerini daha rahat hissetmelerinin uzaktan eğitime daha olumlu yaklaşımlarını sağlayacağını belirtmektedir ve bazı öğrencilerin teknoloji ön yargısı ve hiçbir yeniliğin sınıf ortamının yerini tutamayacağı inancının da uzaktan eğitime dair görüşlerini etkilediğini belirtmektedir.

'*Topluluk Hissi*' boyutunda gözlenen bu farkla dikkat çeken diğer bir husus örgün eğitim öğrencilerinden yüz yüze eğitim yöntemini tercih olarak belirten öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}= 2,64$) ile uzaktan eğitim öğrencilerinden uzaktan çevrimiçi eğitim yöntemini seçen öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=3,09$) arasında anlamlı fark olmasıdır. Ayrıca uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemini tercih etme oranı %62 iken örgün eğitim öğrencilerinin yüz yüze eğitim yöntemini tercih etme oranı %45'tir. Bu iki grup tercih olarak devam etmekte oldukları öğrenim türünü seçmişlerdir ve dolayısıyla örgün eğitim öğrencilerinden uzaktan çevrimiçi eğitimi seçenlerin '*Topluluk Hissi*' düzeylerinin daha düşük olması ve uzaktan eğitim öğrencilerinden uzaktan çevrimiçi eğitim yöntemini tercih olarak belirtenlerin bu boyuta dair oluşan gözenekler içinde en yüksek ortalamaya sahip olması, öğrencilerin bu yöntemle daha fazla dersi deneyimlemiş olmalarının olumlu etkisinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinden yüz yüze eğitim yöntemini tercih ettiklerini belirten öğrenciler (bu grubun %10'u) olduğu görülmektedir. Rovai ve Barnum (2003) yaptıkları çalışmada yüz yüze eğitim tercih eden öğrencilerin iki temel konu üzerinde durduğunu belirtmektedirler. Bunlar geleneksel sınıf ortamında daha çok öğreneceklerini düşünmeleri ve sınıf ortamının öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada daha iyi olduğu düşüncesidir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problemle temelde 'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağıllık düzeyleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?' sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaçla örgün eğitim öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil (İngilizce) derslerinden aldıkları dönem sonu puanları, uzaktan eğitim öğrencilerinin ise sene sonu ağırlıklı akademik not ortalamaları (AGNO) kullanılmıştır.

Tablo 23. Öğrencilerin Akademik Başarılarına Dair Betimsel İstatistikler

| Grup | n | \bar{X} | Ss |
|-----------|-----|-----------|-------|
| AİİT | 469 | 63,74 | 15,54 |
| TD | 491 | 63,42 | 15,79 |
| İngilizce | 472 | 63,22 | 14,96 |
| UE AGNO | 204 | 2,31 | 0,86 |

Tablo 24. Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Çevrimiçi Öğrenci Bağıllık Düzeyleri Arasındaki İlişki

| | | Rahat Hissetme | Topluluk Hissi | Süreci kolaylaştırma | Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma |
|--|---|----------------|----------------|----------------------|---------------------------------|
| Örgün Eğitim Öğrencilerinin AİİT notu | r | ,012 | -,008 | -,021 | -,030 |
| | p | ,802 | ,866 | ,649 | ,516 |
| | n | 469 | 469 | 469 | 469 |
| Örgün Eğitim Öğrencilerinin TD notu | r | ,094* | -,043 | ,017 | -,004 |
| | p | ,038 | ,346 | ,708 | ,926 |
| | n | 491 | 491 | 491 | 491 |
| Örgün Eğitim Öğrencilerinin İngilizce Notu | r | ,106* | ,041 | ,037 | ,050 |
| | p | ,022 | ,374 | .421 | .281 |
| | n | 472 | 472 | 472 | 472 |
| Uzaktan eğitim Öğrencilerinin AGNO | r | ,193** | ,253** | ,165* | ,182** |
| | p | ,006 | ,000 | ,018 | ,009 |
| | n | 204 | 204 | 204 | 204 |

*.p 0.05 **p0.01

Tablo 24'te görüldüğü gibi ölçek boyutları incelendiğinde öğrencilerin (n=469) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi akademik başarıları ile '*Rahat Hissetme*' ($r = -.043$, $p > .05$), '*Topluluk Hissi*' ($r = .017$, $p > .05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($r = -.004$, $p > .05$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyut puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Türk Dili dersini alan öğrencilerin (n=491) akademik başarıları ile '*Rahat Hissetme*' düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir ($r = 0.094$, $p < 0.05$). Bu bulgu, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda '*Rahat Hissetme*' düzeyleri arttıkça Türk Dili dersindeki başarıları az da olsa artış gösterecektir şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu dersteki akademik başarılarıyla '*Topluluk Hissi*' ($r = -.008$, $p > .05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($r = .012$, $p > .05$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ($r = -.004$, $p > .05$) boyut puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin (n=472) İngilizce dersi akademik başarıları ile '*Rahat Hissetme*' düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = .106$, $p > .05$). '*Topluluk Hissi*' ($r = .041$, $p > .05$), '*Süreci Kolaylaştırma*' ($r = .037$, $p > .05$) ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' ($r = .051$, $p > .05$) boyut puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir.

Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin (n=207) AGNO'ları ile '*Rahat Hissetme*' boyut puanları ortalamaları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($r = .193$, $p > .01$). Buna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında kendilerini rahat hissetmeleri ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Futch vd. (2016) öğrencinin rahat hissetmesinin başarıyı arttırdığını belirtmektedirler. Bu grubun '*Topluluk Hissi*' boyut puanları ortalamaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki diğer boyutlarla olan ilişkiye göre nispeten daha yüksek hesaplanmış olsa da düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($r = .253$, $p > .01$). Bu bulgu, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda '*Topluluk Hissi*' düzeylerindeki artışın başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olacaktır şeklinde yorumlanabilir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Süreci Kolaylaştırma*' boyut puanları ortalamaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($r = .165$, $p > .05$). Bu sonuca göre öğretim elemanının süreçte düzenli geri bildirim sağlayarak öğrencileri desteklemesi ve öğrencileri etkileşim kurmaya yönlendirmesi gibi eylemlerinin akademik başarıları üzerinde az da olsa bir etkisi olduğu söylenebilir. Zhao ve Sullivan (2017) ise çalışmalarında öğreticinin öğretimsel buradalık

sergilemesini akademik başarıya katkısı olmadığını belirtmektedirler. *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* boyut puan ortalamaları ile akademik başarıları arasında da düşük düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r= ,181$, $p> .01$). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasında iki yönlü bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Sadero vd. (2009) öğrencilerin öğrenme algıları ile bağlılık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Program geliştirmede, programın öğelerinden eğitim durumlarının düzenlenmesi öğretme- öğrenme süreci ile ilgilidir ve çevrimiçi öğrenci bağlılığının artırılması öğretme- öğrenme sürecine katkı sağlayacak önemli bir faktördür.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde “*Örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri ile dersleri eşzamanlı (senkron) takip etme sıklıkları (hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaçla ortak derslerin her biri için öğrencilerin dersi eşzamanlı takip etmek suretiyle Perculus sistemine giriş yaptıkları hafta sayısı ve çevrimiçi kaldıkları toplam sürelerle, Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği boyut puanları ortalamaları arasındaki korelasyon incelenmiştir.

Tablo 25. Örgün Eğitim Öğrencilerinin Dersleri Eşzamanlı Takip Etmelerine Dair Betimsel İstatistikler

| Ortak Dersler | n | Eşzamanlı Takip Edilme Sıklığı | | | |
|---------------|-----|--------------------------------|------|-----------|-------|
| | | Hafta | | Süre(dk.) | |
| | | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss |
| AİİT | 469 | 0,14 | 0,98 | 7,10 | 57,43 |
| TD | 491 | 0,16 | 0,79 | 7,06 | 48,76 |
| İngilizce | 472 | 0,22 | 1,14 | 11,08 | 70,03 |

Tablo 25'e bakıldığında çalışmaya katılan 469 öğrenci Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini almaktadır ve öğrenciler dersi ortalama 7 dakika 10 saniye eşzamanlı takip etmişlerdir. Türk Dili dersini çalışma verilerinin toplandığı dönemde çalışmaya katılan 491 öğrenci almaktadır. Bu dersi eşzamanlı takip eden öğrenciler ortalama 7 dakika 6 saniye sistemde çevrimiçi kalmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden İngilizce dersini alanların toplam sayısı 472'dir. İngilizce dersinin çevrimiçi eşzamanlı takip edilme süresi, ortalama 11 dakika 8 saniyedir.

Tablo 26. Örgün Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeyleri ile Dersleri Eşzamanlı (Senkron) Takip Etme Sıklıkları (Hafta ve Dakika) Arasındaki İlişki (n=646)

| Eşzamanlı | | Rahat Hissetme | Topluluk Hissi | Süreci kolaylaştırma | Etkileşim ve İşbirlikçilik |
|-------------------------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| AİİT Çevrimiçi Hafta Sayısı | r | ,011 | -,072 | ,023 | -,052 |
| | p | ,786 | ,066 | ,557 | ,186 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| AİİT Çevrimiçi Toplam Süre(dk) | r | ,010 | -,073 | ,022 | -,053 |
| | p | ,807 | ,063 | ,570 | ,176 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| TD Çevrimiçi Hafta Sayısı | r | ,041 | -,050 | ,039 | -,028 |
| | p | ,298 | ,202 | ,328 | ,484 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| TD Çevrimiçi Toplam Süre(dk) | r | ,042 | -,050 | ,038 | -,027 |
| | p | ,289 | ,202 | ,330 | ,492 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| İngilizce Çevrimiçi Hafta Sayısı | r | ,062 | -,056 | ,034 | -,041 |
| | p | ,117 | ,157 | ,391 | ,304 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| İngilizce Çevrimiçi Toplam Süre(dk) | r | ,061 | -,058 | ,034 | -,042 |
| | p | ,124 | ,144 | ,391 | ,288 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |

** p 0.01, * p 0.05

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile eşzamanlı çevrimiçi geçirilen süreler(hafta ve dakika) arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir. Tabloya göre gözlenen ilişki düzeylerini gösteren korelasyon katsayılarının(r) anlamlı bir ilişki düzeyini temsil etmediği görülmektedir. Ancak sisteme giriş yapan öğrenci sayısı da göz önünde bulundurularak bu çalışma grubu için bir genelleme yapmak da çok doğru olmayacaktır. Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan (2014), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde katılım oranının çok düşük olduğunu belirtmektedirler. Sel ve Şad(2018) zorunlu ortak derslerden İngilizce dersi okutmanlarıyla yaptıkları çalışmada derse katılım ve etkileşim azlığının öne çıkan dezavantajlar olduğunu belirtmişlerdir. Yıldız(2016) çalışmasında katılım ve etkileşimin uzaktan eğitimde başarıyı etkileyen etmenler arasında yer aldığını belirtmektedir. Wu,

Chen ve Yang (2017) öğrencilerin ders süresince eşzamanlı etkileşimlerinin topluluk hissiyle ilişkili olduğunu belirtmektedirler.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde “Örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri ile dersleri eş-zamansız (asen kron) takip etme sıklıkları (hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaçla ortak derslerin her biri için öğrencilerin dersi eş-zamansız izlemek suretiyle Perculus sistemine giriş yaptıkları hafta sayısı ve çevrimiçi kaldıkları toplam sürelerle, Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği boyut puanları ortalamaları arasındaki korelasyon incelenmiştir.

Tablo 27. Derslerin Eş-zamansız Takip Edilmelerine Dair Betimsel İstatistikler

| Ortak Dersler | n | Eş-zamansız Takip Edilme Sıklığı | | | |
|---------------|-----|----------------------------------|------|-----------|-------|
| | | Hafta | | Süre(dk.) | |
| | | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss |
| AİİT | 469 | 0,06 | 0,33 | 0,59 | 5,60 |
| TD | 491 | 0,15 | 0,80 | 3,34 | 39,61 |
| İngilizce | 472 | 0,18 | 0,89 | 3,07 | 24,20 |

Tablo 27 incelendiğinde, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin kaydını izlemek üzere sisteme giriş yapan öğrencilerin ortalama 59 saniye sistemde çevrimiçi kaldığı görülmektedir. Türk Dili Dersini alan 491 öğrenciden kayıtlı dersleri izleyenlerin ise ortalama 3 dakika 34 saniye sistemde çevrimiçi kaldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden İngilizce dersini alanların sistemde eş-zamansız çevrimiçi geçirdikleri süre ise ortalama 3 dakika 7 saniyedir. Ortalama sürelerin bu kadar düşük olmasının en önemli sebebi sisteme giriş yapmış ancak çevrimiçi zaman geçirmemiş öğrencilerden kaynaklanmaktadır.

Tablo 28. Örgün Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Bağlılık Düzeyleri ile Dersleri Eş-zamansız (Asenkron) Takip Etme Sıklıkları (Hafta Ve Dakika) Arasındaki İlişkinin Analizi

| Eş-zamansız | | Rahat Hissetme | Topluluk Hissi | Süreci kolaylaştırma | Etkileşim ve İşbirlikçilik |
|------------------|---|----------------|----------------|----------------------|----------------------------|
| AİT Çevrimiçi | r | ,050 | -,004 | ,051 | ,013 |
| Hafta Sayısı | p | ,206 | ,918 | ,199 | ,739 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| AİT Çevrimiçi | r | ,049 | -,006 | ,049 | ,011 |
| Toplam Süre(dk) | p | ,214 | ,885 | ,217 | ,779 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| TD Çevrimiçi | r | ,070 | -,045 | ,060 | -,018 |
| Hafta Sayısı | p | ,075 | ,256 | ,125 | ,651 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| TD Çevrimiçi | r | ,065 | -,049 | ,057 | -,023 |
| Toplam Süre(dk) | p | ,098 | ,217 | ,150 | ,554 |
| | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| İngilizce | r | ,041 | -,036 | ,046 | -,033 |
| Çevrimiçi Hafta | p | ,303 | ,357 | ,248 | ,398 |
| Sayısı | n | 646 | 646 | 646 | 646 |
| İngilizce | r | ,035 | -,039 | ,047 | -,036 |
| Çevrimiçi Toplam | p | ,372 | ,322 | ,234 | ,356 |
| Süre(dk) | n | 646 | 646 | 646 | 646 |

** . p 0.01, * . p 0.05

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile çevrimiçi eş-zamansız geçirilen süreler(hafta ve dakika) arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir. Tabloya göre gözlenen ilişki düzeylerini gösteren korelasyon katsayılarının (r) anlamlı bir ilişki düzeyini temsil etmediği görülmektedir. Ancak sisteme giriş yapan öğrenci sayısı da göz önünde bulundurularak bu çalışma grubu için bir genelleme yapmak çok doğru olmayacaktır.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problemle “Örgün eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile dersleri çevrimiçi takip etme sıklıkları (hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaçla örgün eğitim öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil(İngilizce) derslerinden aldıkları

dönem sonu notları ile sisteme kayıtlı çevrimiçi takip etme sıklıkları(hafta ve dakika) kullanılmıştır.

Tablo 29. Akademik Başarı ile Dersleri Çevrimiçi Takip Etme Sıklıkları(Hafta ve Dakika) Arasındaki İlişkinin Analizi

| Notun ait olduğu Ders | | Eşzamanlı Takip Edilen Hafta Sayısı | Eşzamanlı Takip Edilen Toplam Süre | Eş-zamansız Takip Edilen Hafta Sayısı | Eş-zamansız Takip Edilen Toplam Süre |
|-----------------------|---|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| AİİT(N=469) | r | ,066 | ,066 | ,019 | ,019 |
| | p | ,152 | ,151 | ,676 | ,675 |
| | n | 468 | 468 | 468 | 468 |
| TD (N= 489) | r | -,007 | -,007 | ,032 | ,035 |
| | p | ,882 | ,869 | ,486 | ,442 |
| | n | 489 | 489 | 489 | 489 |
| İngilizce (N=425) | r | ,156** | ,158** | -,002 | -,010 |
| | p | ,001 | ,001 | ,966 | ,829 |
| | n | 425 | 425 | 425 | 425 |

** . p 0.01, * . p 0.05

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin(n=469) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi akademik başarıları ile “Eşzamanlı Takip Edilen Hafta Sayısı” ($r = ,066$, $p > .05$), “Eşzamanlı Takip Edilen Toplam Süre” ($r = ,066$, $p > .05$), “Eş-zamansız Takip Edilen Hafta Sayısı” ($r = ,019$, $p > .05$) ve “Eş-zamansız Takip Edilen Toplam Süre” ($r = ,019$, $p > .05$) toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Türk Dili dersini alan öğrencilerin(n=469) Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi akademik başarıları ile “Eşzamanlı Takip Edilen Hafta Sayısı” ($r = -,007$, $p > .05$), “Eşzamanlı Takip Edilen Toplam Süre” ($r = -,007$, $p > .05$), “Eş-zamansız Takip Edilen Hafta Sayısı” ($r = ,032$, $p > .05$) ve “Eş-zamansız Takip Edilen Toplam Süre” ($r = ,035$, $p > .05$) toplamları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 27’ ye göre öğrencilerin(n=425) İngilizce dersi akademik başarıları ile “Eşzamanlı Takip Edilen Hafta Sayısı” ($r = ,066$, $p > .05$) ve “Eşzamanlı Takip Edilen Toplam Süre” ($r = ,066$, $p > .05$) toplamları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. İngilizce dersi akademik başarıları ile “Eş-zamansız Takip Edilen Hafta Sayısı” ($r = ,019$, $p > .05$) ve “Eş-zamansız Takip Edilen Toplam Süre” ($r = ,019$, $p > .05$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersini eşzamanlı takip etmelerinin dersteki akademik başarıları üzerinde az da olsa bir etkisi olduğu görülmektedir. Metin, Karaman ve Şaştım(2017) öğrenci beyanına bağlı yaptıkları çalışmada, İngilizce dersinin düzenli takip edilmesiyle dersteki başarı arasında yüksek korelasyon olduğunu belirtmektedirler.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada genel olarak, uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda kendilerini rahat hissettikleri görülmüştür; ancak, öğrencilerin diğer öğrencilerle yeterince etkileşim içinde olmadığı, öğretim elemanlarının yeterli oranda öğrenciler arası etkileşim ve iş birliğini artırıcı önlemler almadığı ve topluluk hissinin oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, ortak dersleri uzaktan eğitimle alan, örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılığının uzaktan eğitim öğrencilerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir ve bu öğrenciler uzaktan eğitim ortamında rahat hissetmemektedirler. Öğrenim Türü, Medeni Durum, Fakülte, Sınıf, Uzaktan Eğitim Program Türü ve Eğitim Yöntemi Tercihlerinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinde kısmen anlamlı farklılığa sebep oldukları görülmüştür. Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi ve akademik başarıları düşük düzeyde korelasyon gösterirken, örgün öğretim öğrencilerinde sadece *'Rahat Hissetme'* düzeyleri ve ders başarıları arasında bir ilişki gözlenmektedir. Çalışmada öğrenciler arasında topluluk hissinin en düşük düzeyde gözlenen çevrimiçi öğrenci bağlılığı bileşeni olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacının bu temel sonuca ulaşmasında ele alınan alt problemlere ait diğer sonuçlar aşağıda sırasıyla özetlenmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında *"İnönü Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitim programları/derslerine ilişkin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri nasıldır?"* şeklinde belirlenen birinci alt probleme dair sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a) Katılımcıların çevrimiçi ortamlarda kendilerini ifade ederken, kendilerini tanıtırken ve ihtiyaçları olduğunda yardım isterken rahat hissettikleri, ancak iletişim kurma ve diğer öğrencilerden rahatlıkla yardım isteme konularında çok rahat olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- b) Katılımcı öğrencilerin uzaktan eğitim ortamında *'Topluluk Hissi'* düzeyleri düşüktür. Öğrenciler öğretim elemanlarıyla yakınlık kurduklarını düşünmedikleri, ayrıca, topluluğu oluşturan diğer öğrencilerle sıkça vakit geçiremediklerini ve duygusal bağ kuramadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- c) Çevrimiçi ortamlarda öğrenciler öğretim elemanlarının süreci kolaylaştırıcı geri dönüt verme, öğrencilerin sorularına cevap verme ve çevrimiçi tartışmalara katılma gibi eylemlere dair ortalamalarının *'Katılıyorum'* düzeyine karşılık geldiği görülmektedir, Ayrıca öğretim elemanı ile öğrenciler arası etkileşimi arttıracak, işbirlikli çalışmaya sevk edecek etkinlik ve yönlendirmelerinin de öğrenciler tarafından yeterli bulunmadığı sonucuna varılmıştır.
- d) Öğrencilerin diğer öğrencilerle olan etkileşimleri, bilgi alış veriş, ortak çalışmalar yapma ve işbirlikli çalışma konuları ele alındığında da öğrencilerin etkin varlık göstermedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin etkileşim ve işbirlikli çalışmanın yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

'Öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi öğrenim türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' alt problemine dair sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Uzaktan eğitim öğrencileri, sadece ortak dersleri uzaktan eğitimle alan örgün eğitim öğrencilerine göre çevrimiçi eğitim ortamlarında kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Örgün eğitim öğrencilerinin *'Rahat Hissetme'* düzeylerinin de düşük olmadığı görülmektedir. İki grup arasında gözlenen farkın ise 'orta düzey' olduğu belirlenmiştir.
- b) Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencileri ile örgün eğitim öğrencilerinden sadece ortak dersleri uzaktan eğitimle alanların *'Topluluk Hissi'* düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Ancak, farkın etki büyüklüğü 'küçük' olarak hesaplanmıştır. Örgün eğitim öğrencilerinin *'Topluluk Hissi'* boyutu ortalamalarının *'Katılmıyorum'* düzeyine karşılık geldiği görülmektedir.
- c) Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencileri ile sadece ortak dersleri uzaktan eğitimle alan örgün eğitim öğrencilerinin *'Süreci Kolaylaştırma'* boyutunda ortalamaları *'Ne katılıyorum ne katılmıyorum'* düzeyine karşılık gelmektedir. İki grup arasında anlamlı fark vardır ve buna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin bu

boyut ortalamaları daha yüksektir, ancak 'küçük' etki büyüklüğü bu farkın manidarlığının sorgulanabilir olduğunu göstermektedir.

- d) Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Etkileşim ve İşbirlikçilik*' düzeyleri sadece ortak dersleri uzaktan eğitimle alan örgün eğitim öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu farkın etki büyüklüğü 'küçük' olarak hesaplanmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan demografik değişkenlerin de bulunduğu bağımsız değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerinde anlamlı bir fark görülüp görülmediğine dair sonuçlar aşağıda verilmiştir.

5.1.3.1. Öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin '*Rahat Hissetme*' düzeyleri arasında cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Buna göre kadın ve erkekler çevrimiçi derslerde kendilerini benzer düzeyde rahat hissetmektedirler.
- b) Araştırmaya katılan öğrencilerin '*Rahat Hissetme*' düzeylerinde öğrenim türü ve cinsiyetin istatistiksel etkileşimine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.
- c) Araştırmaya katılan öğrencilerin '*Topluluk Hissi*' düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu farkın etki büyüklüğü 'küçük' olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, kadınların topluluk hissi düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.
- d) Araştırmaya katılan uzaktan eğitim ve örgün eğitim öğrencilerinin '*Topluluk Hissi*' düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel etkileşiminde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farka göre, uzaktan eğitim öğrencisi kadınların '*Topluluk Hissi*' düzeyleri uzaktan eğitim öğrencisi erkeklerden, örgün eğitim öğrencisi kadınlardan, erkeklerden daha yüksektir. Ancak, bu farkın etki büyüklüğü 'küçük' olarak hesaplanmıştır.
- e) Araştırmaya katılan öğrencilerin sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

- f) Araştırmaya öğrencilerin öğrenim türü ve cinsiyetin ortak etkisinden kaynaklı anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- g) Araştırmaya katılan öğrencilerin *'Etkileşim ve İşbirlikçilik'* düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır.
- h) Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin ve örgün eğitim öğrencilerinin *'Etkileşim ve İşbirlikçilik'* düzeylerinde öğrenim türü ile cinsiyetin istatistiksel etkileşiminden kaynaklanan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.1.3.2. Öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerinin Medeni Durum değişkenine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin Medeni Duruma bağlı olarak *'Rahat Hissetme'* düzeylerinde orta düzeye yakın etki büyüklüğünde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim alan bekâr öğrencilerin, örgün eğitim alan bekâr öğrencilere göre uzaktan eğitim ortamlarında daha rahat hissetmektedirler.
- b) Araştırmaya katılan öğrencilerin Medeni duruma bağlı olarak *'Topluluk Hissi'* düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın uzaktan eğitim öğrencilerinden evli ve bekâr öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu farka göre uzaktan eğitim alan evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre topluluk hissi düzeyleri daha yüksektir.
- c) Araştırmaya katılan öğrencilerin Medeni Duruma bağlı olarak *'Süreci Kolaylaştırma'* boyutu puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim alan bekâr öğrencilerin, örgün eğitim alan bekâr öğrencilere göre uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının süreci kolaylaştırdıklarına dair daha olumlu görüşleri olduğu sonucuna varılmıştır.
- d) Araştırmaya katılan öğrencilerin Medeni Duruma bağlı olarak etkileşim ve işbirlikli çalışma boyutu puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim alan bekâr öğrencilerin, örgün eğitim alan bekâr öğrencilere göre uzaktan eğitimde etkileşim ve işbirlikli çalışma düzeyleri daha yüksektir.

5.1.3.3. Öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerinin istihdam durumun değişkenine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi istihdam durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Araştırmaya katılan örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin istihdam durumuna göre '*Rahat Hissetme*' düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Yarı zamanlı çalışan, tam zamanlı çalışan ve çalışmayan öğrencilerin benzer düzeyde rahat hissettikleri görülmektedir.
- b) Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim türü ve istihdam durumlarının istatistiksel etkileşimlerinin, öğrencilerin '*Rahat Hissetme*' düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.
- c) Araştırmaya katılan örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin istihdam durumuna göre '*Topluluk Hissi*' düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- d) Araştırmaya katılan uzaktan eğitim ve örgün eğitim öğrencilerinin '*Topluluk Hissi*' düzeylerinde öğrenim türü ve istihdam durumunun ortak etkisinden kaynaklanan istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- e) Araştırmaya katılan örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin istihdam durumu değişkenine göre sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- f) Araştırmada öğrencilerin sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinde öğrenim türü ve istihdam durumu ortak etkisinden kaynaklı anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- g) Araştırmaya katılan örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin istihdam durumları etkileşim ve işbirlikli çalışmaya dair görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.
- h) Araştırmaya katılan öğrencilerin etkileşim ve işbirlikli çalışma düzeylerinde öğrenim türü ile istihdam durumunun istatistiksel etkileşiminden kaynaklanan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

5.1.3.4. Öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerinin fakülte değişkenine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

- a) Araştırmaya katılan örgün eğitim öğrencilerinin 'Rahat Hissetme' düzeylerinde fakültelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerin de ise fakültelerine bağlı olarak öğrencilerin 'Rahat Hissetme' düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın etki büyüklüğü 'orta düzeye yakın' olarak hesaplanmıştır. Buna göre İletişim Fakültesinde lisans eğitimi almakta olan uzaktan eğitim öğrencileri ile, Sağlık Bilimleri Fakültesinde lisans tamamlama okuyan uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda kendilerini meslek yüksekokulu öğrencilerine göre daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Araştırmaya katılan örgün eğitim öğrencilerinin 'Topluluk Hissi' düzeylerinde fakültelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerin de ise fakültelerine bağlı olarak öğrencilerin 'Topluluk Hissi' düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Farkın etki büyüklüğü 'orta düzey' olarak hesaplanmıştır. Buna göre Sağlık Bilimleri Fakültesinde lisans tamamlama okuyan öğrencilerin 'Topluluk Hissi' düzeyleri İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde lisans okuyan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
- c) Araştırmaya katılan örgün eğitim öğrencilerinin sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşleri fakültelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerin de ise fakülteye bağlı olarak öğrencilerin sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Farkın etki büyüklüğü 'orta düzey' olarak hesaplanmıştır. İletişim Fakültesinde lisans okuyan uzaktan eğitim öğrencilerinin sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine göre daha pozitif olduğu söylenebilir.
- d) Araştırmaya katılan örgün eğitim öğrencilerinin etkileşim ve işbirliği düzeylerinin fakültele göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim ve

işbirliği düzeylerinin fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

5.1.3.5. Öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerinin sınıf değişkenine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Araştırmaya katılan örgün eğitim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin sınıf kademelerine bağlı olarak *'Rahat Hissetme'* düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.
- b) Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenim türü ve sınıflarının ortak etkisiyle *'Rahat Hissetme'* düzeyinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre aynı kademedeki 1. sınıf uzaktan eğitim öğrencileri çevrimiçi eğitim ortamında, 1. sınıf örgün eğitim öğrencilerine göre daha rahat hissetmektedirler. Benzer durum 2. sınıf uzaktan eğitim öğrencileri ile 2. sınıf örgün eğitim öğrencileri arasında da gözlenmektedir.
- c) Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kademelerine bağlı olarak *'Topluluk Hissi'* düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı fark örgün eğitim öğrencileri arasında, 1. ve 2. sınıflar arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre 2. sınıfların *'Topluluk Hissi'* düzeyi 1. sınıflara göre daha yüksektir.
- d) Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenim türü ve sınıflarının ortak etkisiyle *'Topluluk Hissi'* düzeyinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre aynı kademedeki 1. sınıf uzaktan eğitim öğrencilerinin *'Topluluk Hissi'* düzeyleri, 1. sınıf örgün eğitim öğrencilerine göre daha yüksektir.
- e) Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kademelerine bağlı olarak sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşleri istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Anlamlı farkın örgün eğitim öğrencileri 1. ve 2. sınıflar arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre 2. sınıfların sürecin kolaylaştırılmasına boyut puanları ortalamaları daha yüksektir. Uzaktan eğitim 4. Sınıf öğrencilerin de sürecin kolaylaştırma boyut puan ortalamaları uzaktan eğitim 3. sınıflara göre daha yüksektir.
- f) Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenim türü ve sınıflarının ortak etkisiyle sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşleri arasında anlamlı fark olduğu

bulunmuştur. Buna göre aynı kademedeki 1. sınıf uzaktan eğitim öğrencilerinin sürecin kolaylaştırma boyut puanları ortalaması, 1. sınıf örgün eğitim öğrencilerine göre daha yüksektir.

- g) Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kademelerine bağlı olarak '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı fark örgün eğitim öğrencileri arasında, 1. ve 2. sınıflar arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre 2. sınıfların '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' düzeyi 1. sınıflara göre daha yüksektir.
- h) Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenim türü ve sınıflarının etkileşimiyle oluşturulan grupların '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre aynı kademedeki 1. sınıf uzaktan eğitim öğrencileri, 1. sınıf örgün eğitim öğrencilerine göre '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- i) Çevrimiçi öğrenci bağlılık ölçeği kapsamında uzaktan eğitim 1. sınıfların tüm boyutlarda örgün eğitim 1. sınıflara göre daha yüksek ortalamalar elde ettiği bulunmuştur ve uzaktan eğitim 1. sınıf öğrencilerinin öğrenci bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.6. Öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerinin uzaktan eğitim program türü değişkenine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar

'Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi uzaktan eğitim program türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin devam etmekte oldukları uzaktan eğitim programı türüne göre '*Rahat Hissetme*' düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın etki büyüklüğü 'orta düzey' olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farka göre, ortak dersleri alan öğrencilerin, lisans tamamlama ve lisans öğrencileri kadar çevrimiçi ortamlarda rahat olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Araştırmaya katılan öğrencilerin devam etmekte oldukları uzaktan eğitim programı türüne göre '*Topluluk Hissi*' düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın etki büyüklüğü 'orta düzeye yakın' olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farka göre, lisans tamamlama öğrencilerinin, ortak dersleri alan öğrencilere ve lisans öğrencilerine göre '*Topluluk Hissi*' düzeyleri daha yüksektir.

- c) Araştırmaya katılan öğrencilerin devam etmekte oldukları uzaktan eğitim programı türüne göre sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın etki büyüklüğü ‘küçük’ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ortak dersleri alan öğrencilerin öğretim elemanlarının süreci kolaylaştırmalarına dair görüşlerinin lisans tamamlama öğrencileri kadar olumlu olmağı sonucuna ulaşılmıştır.
- d) Araştırmaya katılan öğrencilerin devam etmekte oldukları uzaktan eğitim programı türüne göre ‘*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*’ düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın etki büyüklüğü ‘küçük’ olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farka göre, lisans tamamlama öğrencilerinin ‘*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*’ düzeyleri ortak dersleri alan öğrencilere göre daha yüksektir.

5.1.3.7. Öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeylerinin eğitim yöntemi tercihinine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar

‘*Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi eğitim yöntemi tercihi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*’ şeklinde ifade edilen problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Araştırmaya katılan öğrencilerin tercih ettiklerini belirttikleri yöntem tercihlerine bağlı olarak ‘*Rahat Hissetme*’ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, uzaktan çevrimiçi yöntemi tercih eden öğrenciler yüz yüze eğitimi ve karma eğitimi tercih edenlere göre çevrimiçi ortamlarda daha rahat hissetmektedirler.
- b) Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘*Rahat Hissetme*’ düzeylerinin öğrenim türü ve yöntem tercihlerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ‘*Rahat Hissetme*’ düzeyinin belirlenmesinde öğrenim türü ve yöntem tercihi varyansın sadece %8’ini açıklayabilmektedir.
- c) Araştırmaya katılan öğrencilerin yöntem tercihlerine göre ‘*Topluluk Hissi*’ düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin ‘*Topluluk Hissi*’ düzeyleri uzaktan çevrimiçi yöntemi ve karma yöntemi seçen öğrencilere oranla daha düşüktür.
- d) Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘*Topluluk Hissi*’ düzeylerinin öğrenim türü ve yöntem tercihlerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan çevrimiçi eğitim yöntemini tercih eden uzaktan

eğitim öğrencilerinin *'Topluluk Hissi'* düzeyleri aynı yöntemi seçen örgün eğitim öğrencilerinden daha yüksektir. Uzaktan eğitim öğrencilerinden 'uzaktan çevrimiçi' yöntemi tercih eden öğrencilerin, uzaktan eğitim öğrencilerinden 'karma' yöntemi seçen öğrencilerle de *'Topluluk Hissi'* düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. *'Topluluk Hissi'* düzeyinin belirlenmesinde öğrenim türü ve yöntem tercihi varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

- e) Araştırmaya katılan öğrencilerin yöntem tercihlerine göre sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşleri 'uzaktan çevrimiçi' yöntemi ve 'karma' yöntemi seçen öğrencilere oranla daha negatiftir.
- f) Araştırmaya katılan öğrencilerin sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinin öğrenim türü ve yöntem tercihlerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Süreci kolaylaştırma konusuna dair görüşlerinde öğrenim türü ve yöntem tercihinin ortak etkisi varyansın sadece %4'ünü açıklayabilmektedir.
- g) Araştırmaya katılan öğrencilerin yöntem tercihlerine göre *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* düzeyleri 'uzaktan çevrimiçi' yöntemi ve 'karma' yöntemi seçen öğrencilere oranla daha düşüktür.
- h) Araştırmaya katılan öğrencilerin *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* düzeylerinin öğrenim türü ve yöntem tercihlerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. *'Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma'* düzeylerinde, öğrenim türü ve yöntem tercihinin ortak etkisi varyansın sadece %4'ünü açıklayabilmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

'Katılımcıların çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Öğrencilerin ortak derslerden aldığı notlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile Türk Dili dersi arasında orta düzeyde, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile

İngilizce dersi arasında düşük düzeyde, Türk Dili dersi ile İngilizce dersi arasında düşük düzeyde ilişki vardır.

- b) Örgün eğitim öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi akademik başarıları ile '*Rahat Hissetme*', '*Topluluk Hissi*', '*Süreci Kolaylaştırma*' ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyut puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- c) Örgün eğitim öğrencilerinin Türk Dili dersi akademik başarıları ile '*Rahat Hissetme*' boyut puanları ortalamaları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin Türk Dili dersi akademik başarıları ile "*Topluluk Hissi*, '*Süreci Kolaylaştırma*' ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyut puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda '*Rahat Hissetme*' düzeyleri, öğrencilerin Türk Dili dersindeki başarılarını kısmen yordamaktadır sonucuna ulaşılmıştır.
- d) Örgün eğitim öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarıları ile '*Rahat Hissetme*' boyut puanları ortalamaları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları ile '*Topluluk Hissi*', '*Süreci Kolaylaştırma*' ve '*Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma*' boyut puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda '*Rahat Hissetme*' düzeyleri, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını kısmen yordamaktadır sonucuna ulaşılmıştır.
- e) Uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Rahat Hissetme*' düzeyleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda '*Rahat Hissetme*' düzeyleri, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını kısmen yordamaktadır sonucuna ulaşılmıştır.
- f) Uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Topluluk Hissi*' düzeyleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Topluluk Hissi*' düzeyleri, öğrencilerin akademik başarılarını kısmen yordamaktadır sonucuna ulaşılmıştır.
- g) Uzaktan eğitim öğrencilerinin '*Süreci Kolaylaştırma*' düzeyine dair görüşleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki

vardır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin ‘Süreci Kolaylaştırma’ düzeyine dair görüşleri, öğrencilerin akademik başarılarını kısmen yordamaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

- h) Uzaktan eğitim öğrencilerinin ‘Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma’ düzeyleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin ‘Etkileşim ve İşbirlikli Çalışma’ düzeyleri, öğrencilerin akademik başarılarını kısmen yordamaktadır sonucuna ulaşılmıştır.
- i) Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi bağlılık düzeyleri ile dersleri eşzamanlı (senkron) takip etme sıklıkları (hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Öğrencilerin ortak dersleri çevrimiçi eşzamanlı takip etme oranlarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Öğrencilerin dersleri eşzamanlı takip ettikleri hafta sayısı ve toplam süreler ile öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin birbirinin anlamlı yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Örgün eğitim öğrencilerinin çevrimiçi bağlılık düzeyleri ile dersleri eş-zamansız (asenkron) takip etme sıklıkları (hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Öğrencilerin ortak dersleri çevrimiçi eş-zamansız takip etme oranlarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu dersleri eş-zamansız takip etmeyi (dersleri tekrar izlemeyi) tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Öğrencilerin dersleri eş-zamansız takip ettikleri hafta sayısı ve toplam süreler ile öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin birbirinin anlamlı yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

'Katılımcıların akademik başarıları ile dersleri çevrimiçi takip etme sıklıkları(hafta ve dakika) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?' şeklinde ifade edilen probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Araştırmada öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi başarıları ile dersi çevrimiçi takip etme sıklıklarının birbirinin anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Araştırmada öğrencilerin Türk Dili dersi başarıları ile dersi çevrimiçi takip etme sıklıklarının birbirinin anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- c) Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersini eşzamanlı çevrimiçi takip etme sıklıklarının bu derste akademik başarıyı kısmen yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, dersin eş-zamansız çevrimiçi takip edilme sıklığı ile ders başarısının birbirinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

- a) Araştırmada uzaktan eğitim dâhilinde eğitim alan tüm öğrenci gruplarında öğrencilerin kendilerini 'Rahat Hissetme' düzeylerinin diğer çevrimiçi öğrenci bağlılığını oluşturan bileşenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu, öğrencilerin çevrimiçi derslerde kendilerini tanıtmaya ve fikirlerini paylaşmaya meyilli olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda kendilerini ifade etmeleri desteklenirse öğrenciler soru sorma, görüşlerini rahatça paylaşma ve gerektiğinde yardım isteme gibi davranışları daha fazla sergileyeceklerdir. Derslerde öğrenci katılımını arttırmak isteyen öğretim elemanları 'Rahat Hissetme' düzeyleri yüksek olan öğrencilerin bu özelliklerini olumlu yönde kullanmaya yönelik tedbirler almalıdırlar.
- b) Araştırmada öğrencilerin en düşük ortalamalarının 'Topluluk Hissi' boyutunda oldukları görülmüştür. Topluluk hissi yaratmak, grubu oluşturan tüm üyelerle ilgilidir. Burada öğretmen yönlendirici rolünü etkili kullanarak topluluk hissini arttırmaya yönelik eylemlere teşvik edebilir. Topluluk hissi gelişmesi için öğrencilerle yüz yüze toplantılar yapılabilir ya da öğrencilerin belirli periyodlarla buluşmaları ve sosyalleşmeleri sağlanabilir.
- c) Araştırmada elde edilen verilere ve literatüre dayanarak öğrencilerin süreçte destek gördüklerini bilmelerinin ve yönlendirilmelerinin uzaktan eğitimde önem arz ettiği görülmüştür ve öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakmalarının da önüne

geçmektedir. Bu hususta öğretim elemanları bilgilendirilmelidir. Öğrencilere verilen her ödev ya da görev açık bir şekilde tekrarlanarak verilmelidir, anlaşılmayan konular ya da durumlar sorgulanmalıdır. Bunlar şüphesiz her öğretim elemanının önem verdiği konulardır. Burada önemli olan çevrimiçi ortamlarda ilave açıklamalara gereksinim duyulabileceğinin farkında olmaktır. Bir ödev verildiğinde ya da duyuru yapıldığında örgün öğretim öğrencilerinden gelen soruların farkında olup uzaktan eğitim öğrencilerinin zorlanacağı noktaları belirlemek mümkün olabilir.

- d) Uzaktan eğitim öğrencilerinden lisans öğrencileri arasında fakülte bazında sürecin kolaylaştırılmasına dair görüşlerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buradan hareketle uzaktan eğitimde görevli tüm öğretim elemanlarıyla iyi örnekler paylaşılmalı ve öğrenciler arası etkileşimi ve iş birliğini arttırmanın önemi vurgulanmalıdır. Düzenli geri bildirim, öğrenciyle iletişim halinde olma, süreci yönlendirme ve kolaylaştırma öğrencilerin öğrenimlerini yarıda bırakmalarını ve yalnızlık hissini azaltacaktır. Bu bağlamda eğitim uzmanlarının ve alan uzmanlarının birlikte bulunduğu çalıştaylar düzenlenebilir.
- e) 1. sınıf örgün eğitim öğrencileri araştırmaya katılan örgün eğitim öğrencilerinin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu grup en düşük çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyine sahip gruptur, bu nedenle üniversiteye yeni başlayan öğrenciler bu hususta dersler başlamadan bilgilendirilmelidir. Danışmalar için her öğrenciye bilgilendirme yapmak kolay olmayacaktır. Bu durumda yeni başlayan öğrenciler için oryantasyon eğitiminde bu derslerin uzaktan eğitimle verileceği bilgisinin yanı sıra herhangi bir soruları olduğunda kullanmaları gereken iletişim kanalları ile ilgili de bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır. Bazı öğrencilerin ÖYS'ye dahi kaydolmamış olması, en başında bunu nasıl yapacağını bilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bunun sebepleri araştırılmalıdır.
- f) Ortak dersleri alan öğrenciler diğer derslerde aynı sınıf ortamını paylaşımlarına rağmen tüm boyutlarda en düşük ortalamalar bu grup için gözlenmektedir. Bu duruma yol açan etmenler araştırılmalıdır.
- g) Örgün eğitim öğrencilerinin çoğunlukla yüz yüze öğretim modelini seçtikleri gözlenmiştir. Bu öğrenciler için maksimum öğrenme sağlamak için, uzaktan eğitimin yanı sıra sınıf ortamında da bu dersler verilmelidir. Bunun için öğrenci talebi de göz önünde bulundurularak, tüm fakültelerden öğrencilere açık olacak şekilde kontenjan belirlenerek sınıf ortamında da bu dersler verilebilir. Böylece

üniversitenin olanakları kullanılarak tüm öğrencilere hitap edilmiş olunur. Bazı üniversitelerdeki ‘açık sınıf uygulaması’ da örnek alınabilir.

- h) Ortak derslerde öğrencilerin dersleri çevrimiçi eşzamanlı takip etme oranlarının çok düşük olduğu görülmektedir. Devam zorunluluğu olmaması öğrencilerin ÖYS’ye kayıt olmaması durumunu da açıklamaktadır. Ortak derslerden İngilizce dersinin eşzamanlı çevrimiçi takip edilmesinin ders başarısını etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin bu dersleri belli oranda eşzamanlı takip etmeleri zorunlu hale getirilmelidir. ÖYS çevrimiçi derslerde yoklama kaydı da tutabilmektedir. Her öğrenciye bu derslerin en az %30’unu eş zamanlı takip etme zorunluluğu getirilebilir. Bu durumda tüm öğrenciler üniversite imkanlarından da yararlanmak suretiyle bu koşulu yerine getirebilir.
- i) Araştırmada uzaktan eğitim öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği’nin tüm boyutları ile akademik ortalamaları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin topluluk hissini artırılması, öğretim elemanlarının öğrenciler arası etkileşimi artırması, düzenli geri bildirimde bulunması ve etkileşim ve işbirliğinin artırılmasına yönelik uygulamalar yapılmalıdır ve böylece öğrencilerin akademik başarıları da artacaktır. ÖYS’deki sosyal platformların ve diğer sosyal ağların nasıl etkili kullanılacağına ve işbirlikli çalışmanın nasıl artırılacağına dair öğretim elemanlarının hizmetiçi eğitim almaları gereklidir.
- j) Araştırmada öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ve diğer öğrencilerle etkileşim düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Etkileşimi arttırmak öğrencilerin topluluk hissini arttıracaktır ve öğrencilerin memnuniyetinin de artmasını sağlayacaktır. Uzaktan eğitim programlarına daha fazla öğrenci gelmesini ve mevcut öğrencilerin arkadaşlarına bu üniversiteyi tavsiye etmesini de sağlayacaktır.
- k) Araştırmada kullanılan ölçek birçok yönüyle çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyini açıklamaktadır. Ancak, araştırmacılara benzer bir çalışmanın ders özelinde yapılması tavsiye olunur. Böylelikle daha net ve açık bir şekilde sonuçlar yorumlanabilir. Bu ölçekte özellikle ‘Süreci Kolaylaştırma’ boyutunda ders aldıkları öğretim elemanların farklı farklı yaklaşımları olabilir. Sadece bu boyut için kendi hissettiklerini değil de başkalarıyla ilgili hissettiklerini değerlendirmektedirler. Diğer boyutlarda öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtıcı

ifadeler bulunması rahat hissetmeleri, topluluk hissi duymaları ve etkileşime ne kadar açık oldukları hakkında genel bilgi vermektedir.

- l) Uzaktan eğitimle ilgili yapılacak araştırmalar etkileşim ve işbirlikli çalışmayı arttıracak yöntem ve teknikler üzerine olmalıdır. Ayrıca etkileşim ve işbirlikli çalışmayı destekleyen bir ders programı özelinde benzer bir çalışma yapılması, etkileşim ve işbirliği ile çevrimiçi öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi görmeyi sağlayacaktır.
- m) Araştırmada çevrimiçi sohbet katılımları ya da tartışma forumları kullanımının öğrenci bağlılığını arttırdığı alan yazınla desteklenmektedir. Daha sonraki araştırmalarda öğrenci bağlılığını destekleyen, kurumun, dersin öğretim elemanlarının ve öğrenen grubunun etkileri belirlenmek üzere çevrimiçi iletişimin yanı sıra öğrencilerin iletişim amaçlı kullandıkları diğer sosyal ağlardaki aktif kullanımları incelenerek bu süreç daha iyi incelenebilir.
- n) Uzaktan eğitimde bir takım olumsuz yargıların ya da grubun tanışıklık derecesinin etkisini azaltmak için bu tür öğrenci bağlılığı ya da topluluk hissi üzerine çalışmalar öğrencilerin uzaktan eğitime kaydoldukları ilk sene yapılması daha uygun olacaktır. Topluluk hissini durağan bir olgu olmadığı göz önüne alınarak farklı yıllarla aynı grup üzerinde bu durumun çalışılması değişkenliğin ne derece ve ne yönde gerçekleştiğine dair fikir verebilir. Bu tür çalışmalar araştırmacının çalıştığı bölgedeki grubun eğilimlerini gösterecektir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., ve Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 285-309.
- Al, U., ve Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., and Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1602_3
- Aytaç, T., ve Altunçekiç, A. (2012). Karma öğrenme yönteminin başarıya etkisi ve eğitim yöneticilerinin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 868-884.
- Arı, S. Ö (2012). *Uzaktan eğitim için bir çağdaş değerlendirme portalı tasarımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akça, O. (2006). *SAU uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya üniversitesi, Sakarya, Turkey.
- Antalyalı, O. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 42-54.
- Arbaugh, J. B. (2007). An empirical verification of the community of inquiry framework. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 11(1), 73-85.
- Arbaugh, J. B., and Hornik, S. (2006). Do Chickering and Gamson's seven principles also apply to online MBAs. *The Journal of Educators Online*, 3(2), 1-18.
- Armfield, D. M., Kennedy, K., & Duin, A. H. (2015). *Extended abstract: The roles of networked learning, collaboration, and connectedness in the classroom*. In 2014 IEEE International Professional Communication Conference, IPCC 2014 (Vol. 2015-January). [7020369] Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. doi: 10.1109/IPCC.2014.7020369
- Başdoğan, M. (2015). *Bir çevrimiçi sertifika programında öz düzenleyici öğrenmenin yordayıcısı olarak sorgulama topluluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Begde, Z. ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232. doi:10.17539/aej.07642
- Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration, *Distance Education*, 27(2), 139-153, DOI: 10.1080/01587910600789498
- Berigel, M.(2013). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyum süreçlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., and Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, 74(3), 379-439
- Bolliger, D. U., & Inan, F. A. (2012). Development and validation of the Online Student Connectedness Survey (OSCS). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 41-65.
- Bower, B. L. and Hardy, K. P.(2004). From correspondence to cyberspace: changes and Challenges in distance education. *New Directions for community colleges*, 128, winter 2004.
- Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of asynchronous learning networks*, 5(2), 18-35.
- Burma, Z. A. (2008). AB'ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 15-20.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı)Ankara: Pegem Akademi
- Chickering, A. W., and Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.
- Cornelius, S., and Gordon, C. (2013). Facilitating learning with web conferencing recommendations based on learners' experiences. *Education and Information Technologies*, 18(2), 275-285.
- Crisp, B. R. (2010). Belonging, connectedness and social exclusion. *Journal of Social Inclusion*, 1(2), 123-132.
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi'nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 23, 263-287.

- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 17
- Çınar, M. S. (2011). *Web-based distance learning system application*. Unpublished master thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çoban, S. (2016). Üniversitelerde öğretim yönetim sistemleri yazılımları kullanımına yönelik bir inceleme. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Daban, O. (2012). Uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyo-ekonomik özellikleri ve istihdam beklentileri: *Süleyman Demirel Üniversitesi örneği*. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*
- Davies, J., and Graff, M. (2005). Performance in e- learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00542.x>
- Dede, C. (1996) The evolution of distance education: emerging technologies and distributed learning, *American Journal Of Distance Education*, 10(2), 4-36, Doi: 10.1080/08923649609526919
- DiRamio, D., and Wolverson, M. (2006). Integrating learning communities and distance education: Possibility or pipedream? *Innovative Higher Education*, 31(2), 99-113.
- Elliott K. M. and Shin D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24:2, 197-209, DOI: 10.1080/1360080022000013518
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, E., ve Kurnaz, F. B. (2016). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532.
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Esgin, E., ve Saraç, A. (2015). The effects of online and in-class groupworks on academic achievement, attitude and willingness for social interaction. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 38-52.
- Falloon, G. (2011). Making the Connection, *Journal of Research on Technology in Education*, 43:3, 187-209, DOI: 10.1080/15391523.2011.10782569

- Futch, L. S., deNoyelles, A., Thompson, K., & Howard, W. (2016). " Comfort" as a Critical Success Factor in Blended Learning Courses. *Online Learning, 20(3)*, 140-158.
- Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education, 2(2-3)*, 87-105.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and Teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 11(1)* 61-72.
- Garrison, D., Cleveland-Innes, M., and Fung, T. (2010). Exploring causal relationship among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education, 13*, 31–36. Doi:10.1016/J.iheduc.2009.10.002
- Gökdemir, A. (2009). *İnternet tabanlı uzaktan eğitim sistemi geliştirilmesi: Öğrenme modüllerinin oluşturulmasında Robert Gagne'nin öğrenme adımlarının kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B. R., Craner, J., and Duffy, T. M. (2001). Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses. *The Technology Source, 30(5)*, 50.
- Güzel, N.S. (2010). *Web tabanlı uzaktan eğitim sisteminde öğretim gören yükseköğretim öğrencilerinin yönetim sürecini algılamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hampel, R. (2009). Training teachers for the multimedia age: developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration, *Innovation in Language Learning and Teaching, 3:1*, 35-50, Doi: 10.1080/17501220802655425
- Hara N., and Kling, R. (2000). Student distress in a web-based distance education course, *Information, Communication and Society, 3:4*, 557-579, Doi: 10.1080/13691180010002297
- Hew, K. F., and Cheung, W. S. (2008). Attracting student participation in asynchronous online discussions: A case study of peer facilitation. *Computers and Education, 51(3)*, 1111-1124.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education, 8(2)*, 30-42. <https://doi.org/10.1080/08923649409526853>
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education, 52(1)*, 78-82.

- Icard, S. B. (2014). Educational technology best practices. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 11(3), 37-41.
- Ilgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ilgaz, H., ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-35.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eşzamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10-12.
- Işıklı, E. (2016). Buharkent Meslek Yüksekokulu'nda örgün öğretim programındaki öğrencilerin "51" uzaktan öğretim derslerine karşı tutumları. *Electronic Journal Of Vocational Colleges*, 7(2), 94-101.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, C., and Brescia Jr, W. (2006). Connecting, making meaning, and learning in the electronic classroom: reflections on facilitating learning at a Distance. *Journal Of Scholarship Of Teaching And Learning*, 6(1), 56-74.
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Karaağaçlı, M., ve Erden, O. (2008). İnternet destekli uzaktan eğitimde dokuz aşamalı Öğretim durumunun tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2). Retrieved from: <http://dergipark.gov.tr/gazibtd/issue/6613/87870>
- Karabulut, A., Braet, D., Lindstrom, D. & Niederhauser, D. (2009). Student Level of Commitment and Engagement with Ning as a Learning Management System. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2009--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 2564-2569)*. Charleston, SC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 2, 2018 from <https://www.learnedtechlib.org/primary/p/31020/>.
- Metin, A. E., Karaman, A., ve Şaştım, Y. A. (2017) öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652.

- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme: mega Üniversitelerdeki uygulamalar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*(11. baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H., Bağırsakçı, B. (2004). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin web tabanlı sunumunun hazırlanması, *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(3), 165-175.
- 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.
- Koohang, A., and Durante, A. (2003). Learners' perceptions toward the web-based distance learning activities/assignments portion of an undergraduate hybrid instructional model. *Journal of Information Technology Education: Research*, 2, 105-113.
- Korkmaz, Ö., ÇAKIR, R., & TAN, S. S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. Ahi Evran Üniversitesi.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., Schroder, K. E., and Kuo, Y. T. (2014). A case study of integrating Interwise: Interaction, internet self-efficacy, and satisfaction in synchronous online learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 161-181.
- McInnerney, J. M., and Roberts, T. S. (2004). Online learning: social interaction and the creation of a sense of community. *Educational Technology & Society*, 7 (3), 73-81.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *American Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- McPherson, M., and Nunes, M. B. (2004). The failure of a virtual social space (VSS) Designed to create a learning community: Lessons learned. *British Journal of Educational Technology*, 35(3), 305-321
- Mısırlı, Z. A. (2007). *Web tabanlı öğrenme yönetim sistemine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Moore, M. G.(1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Murphy, K. L., Cifuentes, L. (2001). Using web tools, collaborating, and learning online. *Distance Education*, 22(2), 285-305.

- Ng, C., Yeung, A. S., Hon, R. Y. H. (2006). Does online language learning diminish interaction between student and teacher? *Educational Media International*, 43(3), 219-232.
- Odabas, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 17(1), 22-36.
- Ozan, O. (2008). *Öğrenme yönetim sistemlerinin (learning management systems-LMS) değerlendirilmesi*, III. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Özarslan, M., Kubat, B. and Bay, Ö. F. (2008). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersinin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim*, 7, 55-60.
- Özer, B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkanan, A. ve Erdoğan, A. (2013). Uzaktan eğitimde öğrenme ortamının kabulü ile birliktelik uygulusunun öğrenen memnuniyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Özel Sayı*, 209-220.
- Öztürk, E., ve Deryakulu, D. (2011). Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41,349-359
- Pertekin, P. (2013). *Web tabanlı uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün eğitim becerisi üzerindeki rolü: Türk üniversitelerinde akademisyenler üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Phirangee, K. (2016). Students' perceptions of learner-learner interactions that weaken a sense of community in an online learning environment. *Online Learning*, 20(4), 13-33.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
- Polat, A. (2013). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rodriguez, M. C., Ooms, A., and Montañez, M. (2008). Students’ perceptions of online learning quality given comfort, motivation, satisfaction, and experience. *Journal Of Interactive Online Learning*, 7(2), 105-125.



- Rovai, A. (2002a). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1–16.
- Rovai, A. P. (2002b). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
doi:10.1016/S1096-7516(02)00102-1
- Rovai, A. P., and Barnum, K. T. (2003). On-line course effectiveness: An analysis of Student interactions and perceptions of learning. *Journal of Distance Education*, 18(1), 57–73.
- Rovai, A. P., and Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2), 1-13.
- Rovai, A. P., and Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 97-110.
- Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L., and Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal Of Online Learning And Teaching*, 5(2), 277-284.
- Sel, F. and Şad, S. N. (2018). Once I had an english class: a story of a change from face to-face instruction to a distant web-based one, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 116-129.
doi: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.008>
- Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190.
- Shearer, R. (2003). *Instructional Design In Distance Education: An Overview*. Handbook Of Distance Education, 275-286.
- Shen, D., Nuankhieo, P., Huang, X., Amelung, C., and Laffey, J. (2008). Using social network analysis to understand sense of community in an online learning environment. *J. Educational Computing Research*, 39 (1), 17-36
- Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24(1), 69-86.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., and Zvacek, S. (2009). *Teaching and Learning At a Distance: Foundations of Distance Education* (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Slagter van Tryon, P. J., and Bishop, M. J. (2012). Evaluating social connectedness online: the design and development of the Social Perceptions in Learning Contexts Instrument. *Distance Education*, 33(3), 347-364.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723168>
- Sollitto, M., Johnson, Z. D., and Myers, S. A. (2013). Students' perceptions of college classroom connectedness, assimilation, and peer relationships. *Communication Education*, 62(3), 318-331.
- Şad, S. N., Göktaş, Ö., Bayrak, İ. (2014). A comparison of student views on Web-based and face-to-face higher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 209-226.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şirin, R., ve Tekdal, M. (2015) İngilizce dersinin uzaktan eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1), 323-335.
- Uslusoy, B. (2017). *Uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: ABD/Türkiye örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Uysal, Ö., ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1).49-75.
- Varol, A. ve Türel, Y. K. (2003). Çevrimiçi uzaktan eğitimde iletişim modülü. *Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2(1), 642-658.
- Waldman, L., Perreault, H., Alexander, M., & Zhao, J. (2009). Comparing the perceptions of online learning between students with experience and those new to online learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 25(2), 20-29.
- Wedemeyer, C. A. (1975). *Implications of open learning for independent study*. Paper presented at The ICCE Conference 10, Brighton, United Kingdom.
- Woods, R. and Ebersole S. (2003). Using Non-Subject-Matter-Specific Discussion Boards to Build Connectedness in Online Learning, *American Journal of Distance Education*, 17(2), 99-118, DOI: 10.1207/S15389286AJDE1702_3
- Wu, W., Chen, L., & Yang, Q. (2017, July). *Inferring students' sense of community from their communication behavior in online courses*. In Proceedings of the 25th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization ACM.(pp. 238-246).

- Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative Language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study. *Computers & Education*, 52, 820-833.
doi:10.1016/j.compedu.2008.12.007
- Yang, Y., Lin, N. (2010). Internet perceptions, online participation and language learning in Moodle forums: A case study on nursing students in Taiwan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2647-2651.
- Yıldız, E.(2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yılmaz, E. O., ve Aktuğ, S. (2011). *Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri*. Akademik Bilişim Konferansı 2011, Malatya.470-480.
- YÖK (1981). 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu
- YÖK (2014). Yüksek Öğretim Kurumlarında Uzaktan Eğitime İlişkin Usul ve Esaslar 19.06.2014
- Zhao, H., & Sullivan, K. P. (2017). Teaching presence in computer conferencing learning environments: effects on interaction, cognition and learning uptake. *British Journal Of Educational Technology*, 48(2), 538-551.
- Zimmerman, T. D., and Nimon, K. (2017). The online student connectedness survey: Evidence of initial construct validity. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3).25-46.

EKLER**EK 1.** İnönü Üniversitesi İzin Yazısı**EK 2.** Kişisel Bilgi Formu**EK 3.**Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği

EK 1. İnönü Üniversitesi İzin Yazısı

| | | |
|--|--|--|
|  T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü | |  * B E N U 3 0 8 C L * |
| Evrak Tarih ve Sayısı: 02/06/2017-E.41486 | | |
| Sayı : 20056013-100 | | |
| Konu : Uygulama İzni | | |
| ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA | | |
| İlgi : 31/05/2017 tarihli ve 40858 sayılı yazınız, | | |
| Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması gereği olarak Üniversitemiz Uzaktan Eğitim Programlarında kayıtlı öğrencilere 2016-2017 Öğretim yılı Bahar döneminde ilgi yazı ekinde belirtilen ölçek ve testleri uygulayarak anket yoluyla veri toplaması tarafımızca uygun görülmüştür; Gereğini bilgilerinize arz ederim | | |
| e-İmzalıdır Prof.Dr. Ali KARCI Merkez Müdürü | | |
| İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü, 44280, Malatya Telefon No: 0 422 377 34 62 Faks No: - E-Posta: inuzem@inonu.edu.tr İnternet Adresi: https://inuzem.inonu.edu.tr/web/index.php | | Bilgi İçin: Metin Akdemir Unvan: Şirket Personeli Telefon No: 04223773462 |
| Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır | | |

EK 2. Kişisel Bilgi Formu**Kişisel Bilgi Formu**

Değerli Öğrenciler;

Uzaktan çevrimiçi yürütülen derslerle ilgili bilimsel bir çalışma yürütmekteyim. Aşağıda, bu amaçla hazırlanmış bir form yer almaktadır. Formun birinci bölümünde kişisel bilgileriniz sorulmaktadır. İkinci bölümde ise uzaktan çevrimiçi derslerle ilgili sorulara yer verilmiştir. Bu araştırma ile üniversitemizin uzaktan eğitim sisteminin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi hedeflemektedir. Sonuçlar yalnızca bu amaçla kullanılacak ve size ait bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Noktalarla (...) belirlenmiş bölümlere cevaplarınızı yazmanız, cevabı parantez içinde istenen soruları da X şeklinde işaretlemeniz gerekmektedir. Bütün soruları yanıtlamanız ve vereceğiniz cevapların gerçek durumları yansıtır olması oldukça önemlidir. Gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz emek için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Doç. Dr. Süleyman Nihat ŞAD

Okt. Feride SEL

1. Adınız Soyadınız: **2. Öğrenci numaranız:**

3. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek **4. Medeni durumunuz:** Evli Bekar

5. İstihdam durumunuz: Yarı zamanlı Tam zamanlı Bir işte çalışmıyorum

6. Öğrenim Gördüğünüz

Fakülte: **Bölüm:** **Sınıfınız:**

Öğrenim türünüz: Normal Öğretim İkinci Öğretim Uzaktan Öğretim

7. Kayıtlı olduğunuz uzaktan eğitim türü (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz);

Ortak Dersler : Yabancı Dil Türk Dili ve Edebiyatı İnkılap Tarihi

Önlisans Lisans Tamamlama

Lisans Tezsiz Yüksek Lisans

8. Kayıtlı olduğunuz programda yürütülen dersler hangi yöntemle almayı tercih edersiniz?

Uzaktan Çevrimiçi Yüzyüze Karma (hem uzaktan hem yüzyüze)

EK 3. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği

Değerli öğrencilerimiz ;

Aşağıda, uzaktan çevrimiçi yürütülen derslerle ilgili bilimsel bir çalışma kapsamında veri toplamak üzere geliştirilmiş bir ölçek yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığınızı aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıları yuvarlak içine alarak belirleyiniz.

| | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|-----|---|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------|---------------------------|
| 1. | Çevrimiçi ders ortamında kendimi rahat hissediyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2. | Çevrimiçi derslerde bazı öğretmen ve öğrencilerle yakınlık kurma fırsatım oldu | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3. | Çevrimiçi öğretmenler öğrencilerin birlikte çalışmalarını istiyorlar | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4. | Çevrimiçi derslerde diğer öğrenciler ile birlikte ortak çalışma yaparım | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5. | Çevrimiçi ders ortamında kendimi özgürce ifade edebileceğimi düşünüyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6. | Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerle aramda sıkı bir duygusal bağ oluştuğunu hissediyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7. | Öğretmenler öğrencilerin birlikte çalışması için gerekli çevrimiçi iletişim ve etkileşim araçlarını sağlıyorlar | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8. | Çevrimiçi derslerde çalışmalarımı diğer öğrencilerin çalışmaları ile ilişkilendiririm | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9. | Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerden rahatlıkla yardım isteyebilirim | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10. | Çevrimiçi derslerde kolaylıkla arkadaşlıklar edinebiliyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11. | Çevrimiçi öğretmenler benim her sorumu cevaplıyorlar | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12. | Çevrimiçi derslerde duygu ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13. | Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerle bilgi alışverişinde bulunurum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14. | Çevrimiçi derslerde kendimi tanıtmaktan çekinmem | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15. | Çevrimiçi derslerde birlikte çalıştığım diğer öğrencilerle çokça zaman geçiriyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16. | Çevrimiçi derslerde ihtiyacım olursa sınıf arkadaşlarımdan yardım istemekten çekinmem | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17. | Çevrimiçi öğretmenler düzenli olarak geri bildirim veriyorlar | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18. | Çevrimiçi derslerde düşüncelerimi diğer öğrencilerle tartışırım | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19. | Çevrimiçi derslerde fikirlerimi ifade ederken hiç zorluk çekmem | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20. | Çevrimiçi derslerde diğer öğrenciler beni tanıma fırsatı buldular | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21. | Öğretmenler çevrimiçi tartışmalara sürekli katılıyorlar | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22. | Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerle işbirliği yaparım | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23. | Çevrimiçi derslerde etkili biçimde iletişim kurabilirim | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24. | Çevrimiçi derslerde diğer öğrencilerin bana güvendiğini hissediyorum | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25. | Çevrimiçi öğretmenler, öğrenciler arasında etkileşimi teşvik ediyorlar | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |