

**UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BAŞARILARININ BİREYSEL
ÖZELLİKLER İLE YORDANMASI**

Ekrem BAHĐEKAPILI

**Doktora Tezi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Anabilim Dalı
Doç. Dr. Selçuk KARAMAN
2015
(Her hakkı saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI

UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARININ BİREYSEL ÖZELLİKLER İLE YORDANMASI

(Prediction of Distance Education Students' Academic Achievement with
Individual Traits)

DOKTORA TEZİ

Ekrem BAHÇEKAPILI

Danışman: Doç. Dr. Selçuk KARAMAN

ERZURUM
Aralık, 2015

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Selçuk KARAMAN danışmanlığında, Ekrem BAHÇEKAPILI tarafından hazırlanan “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Bireysel Özellikler İle Yordanması” başlıklı çalışma 14/12/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Soner YILDIRIM

İmza:

Danışman: Doç. Dr. Selçuk KARAMAN

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

İmza:

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Engin KURŞUN

İmza:

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Suat ÇELİK

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. /

04 Aralık 2015

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Bireysel Özellikler İle Yordanması” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

14/12/2015


Ekrem BAHÇEKAPILI

ÖZET

DOKTORA TEZİ

UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ BİREYSEL ÖZELLİKLER İLE YORDANMASI

Ekrem BAHÇEKAPILI

2015, 143 sayfa

Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile onların bazı bireysel özellikleri arasındaki ilişkisi araştırılmaktadır. Bu doğrultuda beş faktör kişilik özellikleri, genel öz yeterlik algısı, içsel ve dışsal akademik denetim odağı değişkenlerinin genel akademik ortalama üzerine olan doğrudan ve dolaylı etkileri bir model üzerinde test edilmiştir. Ayrıca ortaya konulan bu temel model cinsiyet, medeni hal, çalışma durumu, uzaktan eğitim deneyimi, yükseköğretim deneyimi, yaş ve uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerine göre ayrı ayrı test edilmiş ve ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımından ilişkisel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesinde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 525 uzaktan eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler demografik bilgi formu, uzaktan eğitimi tercih etme anketi, beş faktör kişilik özellikleri ölçeği, genel öz yeterlik algısı ölçeği ve akademik kontrol odağı ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Ölçek paketi Atatürk Üniversite'sindeki öğrencilere çevrimiçi anket şeklinde, Karadeniz Teknik Üniversitesi'ndeki öğrencilere ise basılı form şeklinde uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler yol (path) analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, kişilik özellikleri, denetim odağı ve öz yeterlik algısının başarıyla ilişkisine yönelik önerilen temel modelin iyi derecede uyum gösterdiği ortaya konulmuştur. Araştırma modelindeki ilişkiler incelendiğinde genel öz yeterlik algısının pozitif yönlü ve dışsal akademik denetim odağı özelliğinin ise negatif yönlü olarak akademik başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır. Kişilik özelliklerinden akademik başarıyla ilişkili olan değişkenler öz disiplin, açıklık ve nevroz olarak ortaya konulmuştur. Kişilik özelliklerinin akademik başarıya olan etkileri, genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağı aracılığı ile dolaylı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Farklı gruplar açısından model içerisindeki ilişkiler test edildiğinde erkek

katılımcılarda, çalışan katılımcılarda, uzaktan eğitim deneyimi olmayan katılımcılarda ve uzaktan eğitimi genel faydalarından dolayı tercih eden katılımcılarda değişkenler arasındaki ilişkilerin temel modeldekine benzer şekilde ortaya çıktığı bulunmuştur. Bazı değişkenler açısından modelin farklı işlediği de elde edilen bulgular arasındadır. Örneğin nevrozluğun başarı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre önemli derecede farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçları bireysel özelliklerin uzaktan eğitim ortamındaki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağının akademik başarıyı tahmin etmede en önemli özellikler olduğunu göstermektedir. Ayrıca kişilik özelliklerinin akademik başarıyı aracı değişkenler ile etkileyebileceği de görülmüştür. Öte yandan bireysel özelliklerin akademik başarıyı etkileme durumları bazı demografik özellikler veya uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerine göre farklılaşabildiği görülmüştür. Bu durum uzaktan eğitim ve öğrenme analitiği araştırmalarında öğrencilerin psikolojik ve demografik özelliklerinin yanında, uzaktan eğitime ilişkin bazı düşünce veya tercihlerinin dikkate alınabileceğini; bu sayede öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlamada katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Kişilik Özellikleri, Öz-Yeterlik, Akademik Denetim Odağı, Akademik Başarı

ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
PREDICTION OF DISTANCE EDUCATION STUDENTS' ACADEMIC
ACHIEVEMENT WITH INDIVIDUAL TRAITS

Ekrem BAHÇEKAPILI

2015, 143 pages

This study examines the relationship between distance education students academic achievement and their certain individual traits. For this purpose, direct and indirect effects of the variables such as five-factor personality traits, overall self-efficacy, internal and external academic locus of control on grade point average were tested on a basic model. The basic model used in this study was tested for each of the variables such as gender, marital status, employment status, distance education experience, higher education experience, age and reason for preferring distance education; and the relationships between them were highlighted. The research was carried out with the correlational research method of quantitative research approach. The study sample consists of 525 distance education students from Atatürk University and Karadeniz Technical University 2014-2015 academic year. Study data were collected by using demographic questionnaire, survey on reason for preferring distance education, five-factor personality traits scale, general self-efficacy scale and academic locus of control scale. The scale package was given as online survey to students in Ataturk University, and printed forms to those in Karadeniz Technical University. The data obtained from participants were analyzed using path analysis techniques.

According to the survey, basic model proposed for the relationship between personality traits, the locus of control and self-efficacy and success has been demonstrated to show a good fit. An analysis of the relationships in the research model shows that overall self-efficacy perception has a positive effect on academic achievement, whereas external academic locus of control has a negative effect on the same. Of the personality traits; the variables of conscientiousness, openness to experience and neuroticism were found to be associated with academic achievement. Also personality traits seem to be have indirect effects on academic achievement by means of overall self-efficacy and external locus of academic control. From testing of the relationships within the model from the perspective of different groups, it was found

out that the relationships between variables were similar for male participants, employed participants, the participants without distance education experience and those preferring distance education due to the general benefits. Another finding is that the model works differently in terms of certain variables. For example, significant gender differences were observed in the effect of neuroticism on success. The research results emphasize once again the importance of the individual traits in distance education environment. Research results also show that overall self-efficacy and external locus of academic control are the most important traits in predicting academic success. Moreover, it was found out that personality traits may affect the academic success through mediator variables. In addition, it was revealed that the effects of individual traits on academic achievement might vary depending on demographics or the reason for opting for distance education. Consequently, it could be suggested that in distance education and learning analytical research, some ideas or preferences for distance learning can be considered psychological and demographic characteristics of students.

Key Words: Distance Education, Personality Traits, Self-Efficacy, Academic Locus of Control, Academic Achievement

TEŞEKKÜR

Uzun ve yorucu bir yolculuk olan doktora sürecimde, bu günlere gelmemde bilgisi ve deneyimleri ile bana büyük katkısı olan değerli danışmanım Doç. Dr. Selçuk KARAMAN'a ve değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Engin KURŞUN, Yrd. Doç. Dr. Suat ÇELİK, Doç. Dr. Yüksel GÖKTAŞ, Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Gerek akademik görüşleri ile gerekse manevi destekleri ile bu süreçte bana destek olan Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki değerli hocam Doç. Dr. Hasan KARAL'a, çok kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Lokman ŞILBİR, Arş. Gör. Murat ATASOY, Arş. Gör. Mehmet KOKOÇ, Arş. Gör. Adil YILDIZ ve Arş. Gör. Fatih ERDOĞDU'ya teşekkür ederim.

Çalışmamdaki verilerimin analizi esnasında bilgi ve tecrübeleriyle bana ışık tutan Yrd. Doç. Dr. Fatih ORÇAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk URSAVAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora süreci boyunca akademik olarak geçtiğim zorlu yolculukta bana en büyük desteği ve ilhamı veren sevgili eşim Selin KARA BAHÇEKAPILI'ya ve hayata bakışımı değiştiren biricik kızım Azra ve oğlum Yaman Agâh'a, her türlü destekleriyle hayatım boyunca yanımda olan çok kıymetli annem Asiye BAHÇEKAPILI'ya ve babam Enver BAHÇEKAPILI'ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

Erzurum 2015

Ekrem BAHÇEKAPILI

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	6
1.3. Çalışmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5. Varsayımlar	11
1.6. Tanımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Etkileşimsel Uzaklık Kuramı	13
2.1.1. Diyalog	14
2.1.2. Yapı.....	14
2.1.3. Öğrenci özerkliği	14
2.2. Kişilik ve Ayırıcı Kişilik Özellikleri Kuramı.....	15
2.3. Denetim Odağı	18
2.4. Öz Yeterlik	19
2.5. Araştırma Değişkenleri ve Araştırma Kapsamında İncelenen Hipotezler	19
2.6. İlgili Araştırmalar	25
2.6.1. Beş faktör kişilik özellikleri ve başarı	25

2.6.2. Beş faktör kişilik özellikleri ve uzaktan eğitimde öğrenci başarısı	29
2.6.3. Denetim odağı ve uzaktan eğitimde akademik başarı	32
2.6.4. Öz-yeterlik ve uzaktan eğitimde akademik başarı.....	34
2.7. Bölüm Özeti	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Değişkenler ve Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Değişkenler	42
3.3.2. Veri toplama araçları	45
3.3.3. Demografik bilgi formu.....	45
3.3.4. Uzaktan eğitimi tercih nedenleri.....	45
3.3.5. Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği.....	47
3.3.6. Akademik kontrol odağı ölçeği	47
3.3.7. Genel öz yeterlik algısı ölçeği	48
3.3.8. Verilerin elde edilmesi.....	49
3.4. Verilerin Analizi.....	50
3.4.1. Verilerin düzenlenmesi ve analize hazırlanması	50
3.4.2. Yol analizi.....	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	55
4.1. Verilerin Düzenlenmesi ve Analize Uygunluğunun Değerlendirilmesi	55
4.1.1. Verilerin düzenlenmesi.....	55
4.1.2. Verilerin analize uygulunun değerlendirilmesi	55
4.1.2.1. Normallik ve doğrusallığın değerlendirilmesi	55
4.1.2.2. Örneklem yeterliği ve çoklu bağlantı (Multicollinearity) probleminin değerlendirilmesi	56
4.2. Ana Modelin Test Edilmesi	57
4.3. Modelde Ortaya Konulan Hipotezlerin Test Edilmesi.....	58

4.4. Cinsiyet Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi	60
4.4.1. Cinsiyete Göre Modelin Testi.....	60
4.4.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin cinsiyete göre incelenmesi	61
4.5. Evlilik Durumu Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi	63
4.5.1. Evlilik durumuna göre modelin testi	63
4.5.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin evli ve bekâr olma durumuna göre incelenmesi.....	64
4.6. Çalışma Durumu Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi	66
4.6.1. Çalışma durumuna göre modelin testi	66
4.6.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin çalışma durumuna göre incelenmesi.....	66
4.7. Uzaktan Eğitim Deneyimi Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi.....	68
4.7.1. Uzaktan eğitim deneyimi açısından göre modelin testi.....	68
4.7.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin uzaktan eğitim deneyimine göre incelenmesi	69
4.8. Yükseköğretim Deneyimi Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi	70
4.8.1. Yükseköğretim deneyimi açısından göre modelin testi.....	71
4.8.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin yükseköğretim deneyimine göre incelenmesi	71
4.9. Akademik Amaçlı Uzaktan Eğitimi Tercih Edenler Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi	73
4.9.1. Akademik amaçlı uzaktan eğitimi tercih edenler açısından modelin testi ..	73
4.9.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin yükseköğretim deneyimine göre incelenmesi	74
4.10. Akademik Amaçlı Olmayan Nedenlerle Uzaktan Eğitimi Tercih Edenler Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi	76
4.10.1. Akademik amaçlı olmayan nedenlerle uzaktan eğitimi tercih edenler açısından modelin testi	76
4.10.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin akademik amaçlı olmayan nedenlerle uzaktan eğitimi tercih edenler açısından incelenmesi	77

4.11. Özel Nedenlerden Dolayı Uzaktan Eğitimi Tercih Edenler Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi	78
4.11.1. Özel nedenlerden dolayı uzaktan eğitimi tercih edenler açısından modelin testi	78
4.11.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin özel nedenlerden dolayı uzaktan eğitimi tercih edenler açısından incelenmesi	79
4.12. Uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih edenler açısından modelin farklılığının incelenmesi	80
4.12.1. Uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih edenler açısından modelin testi	80
4.12.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih edenler açısından incelenmesi..	81
4.13. Yaş Grupları Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi	82
4.13.1. Yaş grupları açısından modelin testi.....	82
4.13.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin yaş grupları açısından incelenmesi.....	83

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA ve SONUÇ	86
5.1. Temel Model Üzerinde Yer Alan Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıya Etkileri	88
5.1.1. Akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan bireysel özellikler	88
5.1.2. Akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olmayan bireysel özellikler	91
5.2. Erkek ve Kadın Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri	93
5.3. Evli ve Bekâr Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri.....	94
5.4. Çalışan ve Çalışmayan Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri.....	95
5.5. Uzaktan Eğitim Deneyimi Olan ve Olmayan Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri.....	95

5.6. Daha Önce Yükseköğretim Eğitim Deneyimi Olan ve Olmayan Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri	95
5.7. 26 Yaş ve Altı ile 27 Yaş ve Üstü Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri	96
5.8. Uzaktan Eğitimi Akademik Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcı Grubunda Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri	97
5.9. Uzaktan Eğitimi Akademik Olmayan Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcı Grubunda Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri	97
5.10. Uzaktan Eğitimi Özel Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcı Grubunda Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri	97
5.11. Uzaktan Eğitimin Genel Faydalarından Ötürü Tercih Eden Katılımcı Grubunda Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri	98
5.12. Bölüm Özeti	98
5.13. Öneriler	99
KAYNAKÇA	101
EKLER.....	116
EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI.....	116
EK 2. AKADEMİK KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	118
EK 3. BEŞ-FAKTÖR KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ .	119
EK 4. GENEL ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ	120
EK 5. KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ	121
EK 6. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	125

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Beş Faktör Kişilik Özellikleri	17
Tablo 2.2. Uzaktan Eğitim Ortamlarında Beş-Faktör Kişilik Özellikleri ve Akademik Başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar	30
Tablo 2.3. Uzaktan Eğitim Ortamlarında Denetim Odağı ve Akademik Başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar	33
Tablo 2.4. Uzaktan Eğitim Ortamlarında Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalar.....	36
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	41
Tablo 3.2. Araştırmada ele alınan değişkenler ve özellikleri.....	43
Tablo 3.3. Uzaktan Eğitim Tercih Nedenleri Anketi ve Grup Açıklamaları	46
Tablo 3.4. Bazı Uyum İndeksleri Ve Modelin Uyumu İçin Kabul Edilebilir Göstergeler	54
Tablo 4.1. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	56
Tablo 4.2. Amaçlanan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	57
Tablo 4.3. Değişkenler Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı Standartlaştırılmış Etkiler.....	58
Tablo 4.4. Araştırma Hipotezlerinin Değerlendirilmesi	59
Tablo 4.5. Cinsiyete Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri ...	61
Tablo 4.6. Cinsiyete Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	62
Tablo 4.7. Evli ve Bekâr Katılımcı Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri	63
Tablo 4.8. Evlilik Durumuna Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	65
Tablo 4.9. Çalışma Durumu Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri.....	66
Tablo 4.10. Çalışma Durumuna Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	67
Tablo 4.11. Çalışma Durumu Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri.....	68

Tablo 4.12. Uzaktan Eğitim Deneyimine Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	70
Tablo 4.13. Çalışma Durumu Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri	71
Tablo 4.14. Yükseköğretim Deneyimine Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	72
Tablo 4.15. Uzaktan Eğitimi Akademik Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri	74
Tablo 4.16. Uzaktan Eğitimi Akademik Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	75
Tablo 4.17. Uzaktan Eğitimi Akademik Olmayan Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri	76
Tablo 4.18. Uzaktan Eğitimi Akademik Olmayan Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan Ve Dolaylı Etkiler	77
Tablo 4.19. Uzaktan eğitimi akademik olmayan nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre düzenlenen modelin uyum iyiliği indeksleri.....	78
Tablo 4.20. Uzaktan Eğitimi Özel Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	79
Tablo 4.21. Uzaktan Eğitimi Genel Yararlarından Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri	80
Tablo 4.22. Uzaktan eğitimi Genel Yararlarından Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	81
Tablo 4.23. Yaş Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri	83
Tablo 4.24. Uzaktan Eğitimi Genel Yararlarından Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler	84
Tablo 5.1. Araştırma Sonuçlarının Özeti	87

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Uzaktan eğitimde etkililik/kalite göstergeleri	2
Şekil 1.2. Amaçlanan model ve gruplar	8
Şekil 2.1. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ve birbirleri ile ilişkisi	21
Şekil 2.2. Yükseköğretim düzeyinde beş faktör kişilik özellikleri ve başarı arasındaki İlişki	26
Şekil 2.3. Uzaktan eğitim ortamlarında beş-faktör kişilik özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişki.....	31
Şekil 2.4. Uzaktan eğitim ortamlarında denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişki	34
Şekil 2.5. Uzaktan eğitim ortamlarında öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki.....	37
Şekil 3.1. Örnek nedensel model	51
Şekil 3.2. Yol analizi aşamaları.....	52
Şekil 4.1. Amaçlanan model ve değişkenler	57

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

A	: Açıklık
ADN	: Akademik Amaç Dışı Nedenler
AN	: Akademik Nedenler
ATAUZEM	: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi
AÜ	: Atatürk Üniversitesi
C	: Cinsiyet
ÇD	: Çalışma Durumu
DD	: Dışa Dönüklük
DKO	: Dışsal Denetim Odağı
ED	: Evlilik Durumu
GAO	: Genel Akademik Ortalama
IKO	: İçsel Denetim Odağı
KA	: Kolay Algısı
KTÜ UZEM	: Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
N	: Nevrotiklik
OD	: Öz Disiplin
OY	: Genel Öz Yeterlik Algısı
ÖN	: Özel Nedenler
U	: Uyumluluk
UED	: Daha Önce Uzaktan Eğitim Deneyimi
UEF	: Uzaktan Eğitim Genel Fayda
UETN	: Uzaktan eğitimi tercih nedenleri anket formu
Y	: Yaş
YOD	: Daha Önce Yüksek Öğretim Deneyimi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

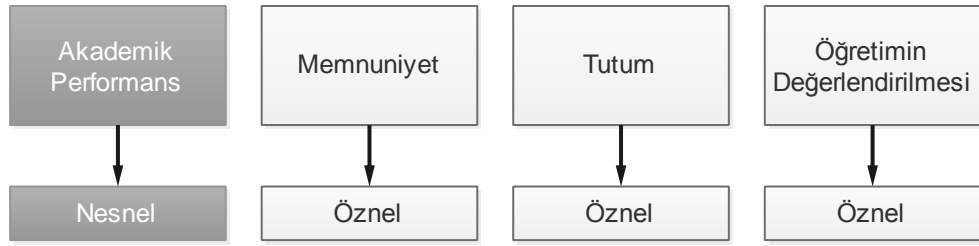
1.1. Problem Durumu

Uzaktan eğitim kavramı coğrafi olarak öğretmenden ve birbirlerinden farklı uzaklıklarda olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki coğrafi uzaklık tarih boyunca genellikle bilgi ve iletişim teknolojileri ile aşılmaya çalışılmıştır (Schlosser ve Anderson, 1994). 1880'lerin başlarında mektup yoluyla başlayan uzaktan eğitim uygulamaları, yıllar içerisinde özellikle iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak yaygınlaşmıştır (Moore and Kearsley, 2011). Uzaktan eğitimde internet teknolojilerinin kullanımı e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme (online learning), web tabanlı öğrenme gibi kavramları ortaya çıkarmıştır (Dabbagh and Bannan-Ritland, 2004). Günümüzde çevrimiçi eğitim uygulamalarının tüm eğitim kademelerinde ve özel sektörde yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar uzaktan eğitim programlarının ve uzaktan verilen ders sayılarının hızlı bir biçimde arttığını göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde uzaktan eğitimin durumu ile ilgili yayınlanan bir rapor 7 milyonun üzerinde öğrencinin uzaktan eğitim dersi aldığını göstermektedir (Allen ve Seaman, 2014).

Uzaktan eğitim; bireylere öğretime kolay erişim, öğretimde çeşitlilik, düşük maliyet, esnek öğrenme olanakları, standart eğitim içeriği sunma, uzmanlara erişim olanağı gibi birçok kolaylıklar ve fırsatlar sunmaktadır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimin bireylere sağladığı yararların yanında bazı zorluklar da beraberinde gelmektedir. Özellikle öğrencilerin üzerine düşen öğrenme sorumluluğunun artması, öğrencilerin uzaktan eğitim üzerinden ders alma noktasındaki teknik yeterlilikleri ile fazla öğrenci sayısından kaynaklanan iletişim ve geri bildirim problemleri bunlardan bazılarıdır (Bartolic-Zlomislic ve Bates, 1999).

Kaliteli ve etkili bir uzaktan eğitim hizmetinin sağlanması, uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve yürütülmesinde dikkate alınması gereken en

önemli unsurlardandır. Bu sağlandığı ölçüde uzaktan eğitimin sınırlılıkları en aza indirgenebilecektir. Uzaktan eğitimin etkililiğinin/kalitesinin belirlenmesi çok kapsamlı ve geniş bir husus olmakla birlikte (Tzeng, Chiang ve Li, 2007), Shachar ve Neumann (2003) bu noktada dört faktöre dikkat çekmektedirler. Şekil 1.1’de görüldüğü gibi bu faktörler; öğrencilerin akademik performansı, öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin tutumları ve öğretimin değerlendirilmesi şeklindedir (Shachar ve Neumann, 2003). Uzaktan eğitim uygulamaları bu göstergeler açısından ne kadar başarılı ise uzaktan eğitimin o denli etkili/kaliteli olduğu söylenebilir.



Şekil 1.1. Uzaktan eğitimde etkililik/kalite göstergeleri

Alan yazın incelendiğinde birçok çalışmanın bu faktörleri etkileyen veya bu faktörlerle ilişkisi olan hususları ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir (DeTure, 2004; Lim, 2001; Martin ve Rainey, 1993; Sahin ve Shelley, 2008). Şekil 1.1’de özetlenen göstergelerin ölçülmesinde kullanılan yöntemler dikkate alındığında genellikle akademik performans dışında kalan üç gösterge, öznel yani araştırmacıların oluşturduğu anket, Likert-tipi ölçekler vb. araçlar kullanılmaktadır (Shachar ve Neumann, 2003). Phipps ve Merisotis (1999) uzaktan eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların birçoğunda araştırmacıların memnuniyet ve algı gibi özelliklerin ölçümünde geliştirdikleri ölçme araçlarının geçerliğine ilişkin yeterli kanıt sunmadıklarını ifade etmektedir. Öte yandan araştırmacıların kendi ölçme araçları ile bu göstergeleri ölçmeleri özellikle farklı araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasında problemlere yol açabilmektedir (Shachar ve Neumann, 2003). Nitekim öğrenci memnuniyetini ele alacak olursak yapılan farklı çalışmalarda memnuniyetin farklı şekillerde ölçülmesi, memnuniyetle ilgili araştırma sonuçlarının karşılaştırılması noktasında nesnel bir yöntem sağlamada zayıf kalacaktır.

Öğrencilerin ders notları, test puanları veya genel akademik ortalama puanları gibi akademik performansın ölçülmesine yönelik değerlendirme araçları genel olarak

eğitim kurumları tarafından kabul edilen, aynı anlamı ifade eden daha standart ve daha nesnel bir değerlendirme mekanizması sunmaktadır. Akademik performans sağladığı nesnel değerlendirme yöntemi sayesinde uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenci başarısını kestirmede de bu yönüyle güçlü bir kıstas olarak ele alınabilir. Bozkurt ve arkadaşları 2015 yılında yaptıkları çalışmada 2009-2013 yılları arasında uzaktan eğitim alanındaki 861 araştırma makalesini incelemişlerdir. Ele alınan 10 çalışmada akademik performansın değişken olarak kullanıldığı görülmektedir (Bozkurt vd., 2015). Yapılan incelemede bulgusu uzaktan eğitim çalışmalarında akademik performansın yeteri kadar çalışılmadığını göstermektedir. Akademik başarıyı kestirecek araştırmalar daha etkin/kaliteli uzaktan eğitim uygulamalarının tasarlanmasına, geliştirilmesine ve uygulanmasına hizmet edecektir. Ayrıca akademik başarının bağımlı değişken veya kestirilecek değişken olarak ele alındığı farklı araştırmalar nesnel bir karşılaştırma olanağı sunarken, meta-analiz türü alan yazın incelemeleri ile akademik başarının farklı kültürlerde veya yıllar içerisindeki değişimi işe koşularak büyük resmin daha iyi görülmesini sağlayacaktır.

Phipps ve Merisotis (1999) çalışmaların birçoğunun kuramsal bir dayanağa sahip olmadığını uzaktan eğitim araştırmalarındaki dikkate değer önemli eksikliklerden biri olarak ifade etmektedir. Uzaktan eğitim kuramları, bu alanın işleyişini belirli bir perspektiften açıklayarak daha etkin araştırmalara ve alandaki uygulamalara kılavuzluk etmektedirler (Holmberg, 2005). Araştırmaların kuramsal bir çerçeve temelinde gerçekleştirilmesi daha anlamlı soruların sorulmasına, benzer çalışmaların tekrarlanması yoluyla genellenebilmesine ve daha anlamlı bireysel çalışmaların ortaya konulmasına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Phipps ve Merisotis, 1999). Uzaktan eğitim uygulamalarını açıklayabilmek için çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Etkileşimsel uzaklık kuramı (Moore, 1993) bunlardan biridir. Uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin, geleneksel yüz-yüze sınıf ortamları ile karşılaştırıldığında öğrenme noktasında sorumlulukları artmaktadır. Ayrıca her ne kadar çeşitli bilgi ve iletişim teknolojileri uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılsa da fiziksel uzaklık, iletişimsel açıdan öğrenci ve öğretmenlerde de psikolojik anlamda, algısal bir uzaklığa da neden olmakta ve uzaktan eğitim sürecini etkilemektedir (Moore, 1993). Moore (1993) bu durumu etkileşimsel uzaklık (transactional distance) olarak isimlendirerek kuramsallaştırmıştır. Bu kuram öğrencilerin bireysel özelliklerinin bu süreçte en önemli

unsurlardan biri olduğuna vurgu yapmaktadır. Uzaktan eğitim programları/dersleri planlanırken ve yürütülürken öğrencilerin en üst düzeyde verim almaları noktasında öğrencilerin kişiliklerinin ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Moore, 1993).

Uzaktan eğitim programlarının en önemli unsurlarının başında öğrenci gelmektedir. Nitekim yukarıda da bahsedilen uzaktan eğitim programlarının etkililik/kalite göstergeleri temelde öğrenci ile bağlantılı olmakla birlikte (Moore and Kearsley, 2011, sf. 19) öğrencilerden elde edilen bir takım ölçüm puanları ya da görüşlerine göre şekillenmektedir (Shachar ve Neumann, 2003). Uzaktan eğitim programlarında öğrenci özelliklerini önemli kılan önemli bir husus ta öğrencilerin homojen gruplar şeklinde olmamasıdır. Nitekim örgün yüz-yüze eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik geçmişleri, yaş grupları vb. özellikleri açısından benzerlik gösterirken, uzaktan eğitim ortamlarında ise öğrenciler çok geniş bir yaş grubu yelpazesinde ve çok farklı demografik özelliklere sahip (evlilik durumu, iş sahip olma durumu, çalışma alanı, akademik geçmiş vb.) olabilmektedirler (Holmberg, 2005). Demografik özellikler olarak ifade edilebilecek tüm bu özellikler uzaktan eğitim ortamındaki akademik başarıyı doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Levy, 2007; Wang ve Newlin, 2000; Yukselturk ve Bulut, 2007).

Öğrencilerin demografik özelliklerinin yanında psikolojik özellikleri de özellikle uzaktan eğitim ortamlarında oldukça önemli bir yere sahiptir (Pérez Cereijo, 2006). Uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun yüz-yüze öğrenme ortamlarına göre daha fazla olması (Kiryakova, 2009), uzaktan eğitim ortamlarındaki iletişim ve etkileşim becerilerinin kritik önemi öğrencilerin psikolojik özelliklerini ön plana çıkartmaktadır (Moore, 1993). Etkili uzaktan eğitim ortamları tasarlanırken, pedagojik nedenlerden ötürü, öğrencilerin karakterlerinin, ihtiyaçlarının ve tutumlarının dikkate alınması oldukça önemlidir (Galusha, 1998; Wang ve Newlin, 2000). Uzaktan eğitim ortamlarında hangi psikolojik özelliğin akademik başarıyı ne şekilde etkilediğinin anlaşılması uzaktan eğitim araştırmalarına ve uygulamalarına önemli katkılar sağlayacaktır (Alomyan, 2004). Öğrencilerin psikolojik özellikleri motivasyon, kişilik, öz-yeterlik, öz-saygı, öz-düzenleme, kaygı, stres, denetim odağı, benlik algısı gibi çok sayıda değişken ile ifade edilebilecek ve temelde öğrenci davranışlarını açıklamak için ortaya atılan kavramlardan oluşmaktadır. Bu özelliklerin birçoğu uzaktan

eğitim alan yazınında tartışılarak başarıyla olan ilişkisi incelenmektedir (Friedman, Elliot ve Haggerty, 2010; Hernandez, Montaner, Sese ve Urquizu, 2011; Gueutal, Johnson ve Falbe, 2009; Joo, Lim ve Kim, 2013; Orvis, Brusso, Wasserman ve Fisher, 2011).

Öğrencilerin bir takım psikolojik özellikleri zaman içerisinde sıklıkla değişebilirken, bazı özellikler ise çocukluktan erişkinliğe değin olgunlaşan ve genellikle çok az değişen nitelikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin motivasyon önemli bir bireysel özellik olmakla birlikte bir çok faktörden etkilenebilir ve sıklıkla değişebilir (Viets, Walker ve Miller, 2002). Fakat kişilik özellikleri bireylerin yaşantıları boyunca oluşturdukları bir kavram olup genellikle çok az değişir ve daha tutarlı bir özelliktir (Morris, 2002). Alan yazında önemli yere sahip olan ve kişilikle benzer şekilde bireylerin yaşamları boyunca şekillendirdikleri diğer önemli bireysel özelliklerinden bazıları öz-yeterlik (Multon, Brown ve Lent, 1991; Usher ve Pajares, 2008) ve denetim odağı (Findley ve Cooper, 1983) kavramları olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin psikolojik özelliklerinin uzaktan eğitim ortamlarındaki akademik başarıyı ne şekilde etkilediğinin bilinmesi, uzaktan eğitim alanında çalışan araştırmacı ve yöneticilere sisteme daha sonra girecek öğrenciler hakkında önemli bilgiler sunabilir. Bu noktada ele alınacak psikolojik özelliklerin niteliği önem taşımaktadır. Nitekim ele alınacak bireysel özellik genellikle değişmeyen, bireyin yaşantısı boyunca şekillenmiş bir takım özellikleri ortaya koymalıdır. Bu sayede mevcut öğrencilerin durumuna bakıp, gelecekte sisteme girecek öğrenciler hakkında daha geçerli kestirimlerde bulunulabilir. İkinci bölümde detaylı bir biçimde değinildiği üzere, alan yazın incelendiğinde her üç psikolojik özelliğin (kişilik, öz-yeterlik ve denetim odağı) uzaktan eğitim alanında akademik başarı ile ilişkisinin yeteri kadar ortaya konulmadığı görölmektedir.

Uzaktan eğitim araştırmalarının eğilimlerini inceleyen çalışmalar ağırlıklı olarak yeni teknolojilerin kullanılması, etkileşim, öğretim tasarımı, yönetim gibi alanlarda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır (Berge ve Mrozowski, 2001; Lee, Driscoll ve Nelson, 2004; Rourke ve Szabo, 2002; Zawacki-Richter, Bäcker, ve Vogt, 2009). Öğrenen özellikleri alan yazında önemli bir yere sahip olup, öğrenen özellikleri açısından daha çok demografik özelliklerin (yaş, cinsiyet vb.) değişken olarak çalışmalarda ele alındığı görölmektedir (Bozkurt vd., 2015). Psikolojik özelliklerin

merkezde olduğu uzaktan eğitim araştırmaları, öğrencileri daha iyi anlamaya, etkin uzaktan eğitim uygulamaları oluşturmaya ve alan yazına önemli katkılar sağlayabilir.

Akademik başarıyı ölçüt olarak, öğrencilerin demografik ve psikolojik bir takım özellikleri açısından bu ölçütü kestirecek bir modelin ortaya konulması etkili/kaliteli uzaktan eğitim ortamlarının tasarlanması ve oluşturulmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Akademik başarının bir model üzerinde yordanması, alan yazında ilişkisi vurgulanan değişkenlerin bütüncül bir biçimde değerlendirilmesine, doğrudan ve dolaylı etkilerin ortaya konulmasına, etkisi olabilecek diğer araştırma değişkenlerinin etkilerinin kontrol edilmesine de hizmet edecektir. Ayrıca model geliştirme çalışmaları kuramsal olarak ortaya konulan ilişkilere ve bu ilişki yumağının uyumunu güçlü istatistiksel tekniklerle analiz ettiğinden dolayı akademik araştırmalarda önemli bir yere sahiptir (Pearl, 2012). Uzaktan eğitim alanında öğrenci başarısını kestirmeye yönelik ortaya konulan modeller incelendiğinde ise çalışmaların uzaktan eğitim alanında ortaya konulan kuramlara dayandırılmadığı, kişilik özellikleri gibi uzun vadede değişebilecek temel psikolojik özellikleri dikkate almadığı ve başarı ölçütü olarak akademik başarıyı ele almadıkları görülmektedir (Aydoğdu ve Tanrıku, 2013; Freeze, Alshare, Lane ve Wen, 2010; Hassanzadeh, Kanaani ve Elahi, 2012; Hsiu-Fen, 2007; Lin ve Chen, 2012; Selim, 2007).

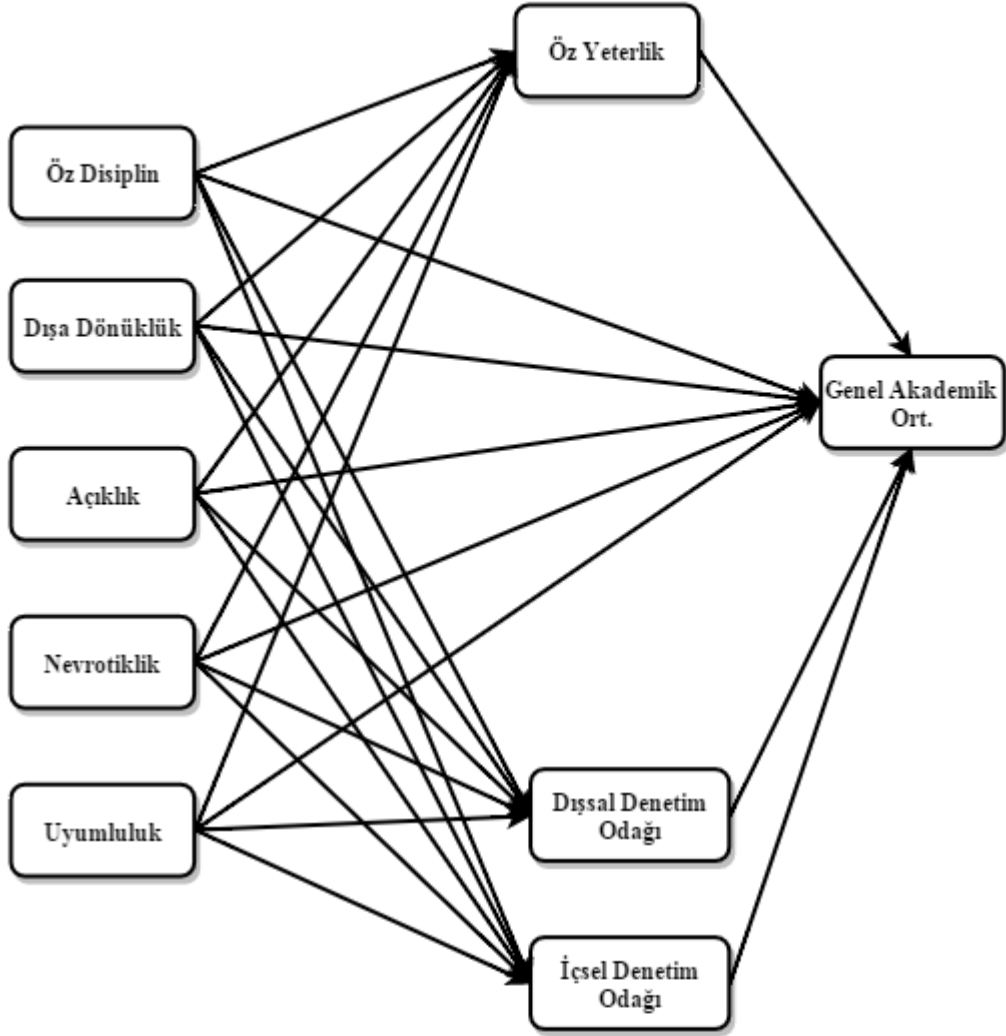
1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada çevrimiçi uzaktan eğitim yöntemiyle öğrenim görmekte olan öğrencilerinin akademik başarılarının onların kişilik, öz yeterlik ve denetim odağı gibi bireysel özellikleriyle yordayabilecek bir modelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Değişkenler ve önerilen model Şekil 1.2’de verilmektedir. Buna göre çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

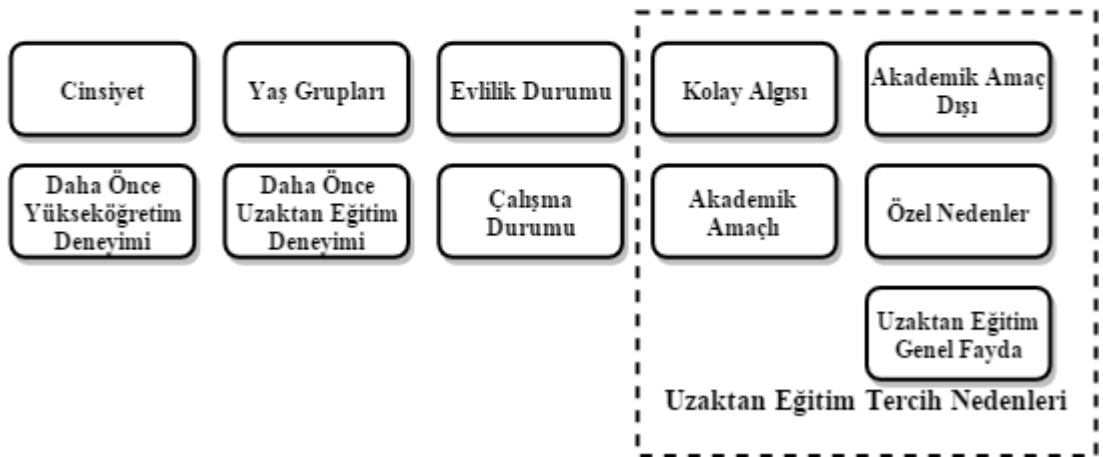
1. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin (öz disiplin, dışa dönüklük, açıklık, nevroklik ve uyumluluk) akademik başarıya olan doğrudan ve dolaylı etkileri nelerdir?
2. Öz yeterlik ve denetim odağı (dışsal denetim odağı ve içsel denetim odağı) özelliklerinin akademik başarıya olan etkisi nedir?

Ayrıca geliştirilen modelde incelenen yukardaki araştırma sorularının yanında çeşitli demografik değişkenler ve gruplar açısından bu soruların yanıtlarının nasıl şekillendiği incelenecektir. Bu doğrultuda araştırmanın diğer soruları aşağıda verilmiştir:

3. İlk iki araştırma sorusu aşağıdaki gruplar açısından nasıl şekillenmektedir?
 - a. Kadın ve Erkekler
 - b. Yaş grupları (26 yaş ve altı, 27 yaş ve üzeri)
 - c. Evli ve Bekârlar
 - d. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi olanlar ve olmayanlar
 - e. Daha önce yükseköğretim deneyimi olanlar ve olmayanlar
 - f. Bir işte çalışanlar ve çalışmayanlar
 - g. Uzaktan eğitimi akademik nedenlerden dolayı tercih edenler
 - h. Uzaktan eğitimi akademik olmayan nedenlerden dolayı tercih edenler
 - i. Uzaktan eğitimi özel/bireysel nedenlerden dolayı tercih edenler
 - j. Uzaktan eğitimin kolay olduğuna ilişkin algıdan dolayı tercih edenler
 - k. Uzaktan eğitimi genel faydalarından dolayı tercih edenler



(Amaçlanan Model)



(Gruplar)

Şekil 1.2. Amaçlanan model ve gruplar

1.3. Çalışmanın Önemi

Bu araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında akademik başarılarını psikolojik (kişilik, öz-yeterlik ve akademik denetim odağı) ve demografik bazı özellikler açısından yordayacak bir modelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Alan yazın incelemesinde uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci başarısını, bu çalışmada ele alınan psikolojik özellikler (kişilik, öz-yeterlik ve akademik denetim odağı) açısından yordayan bir modele rastlanmamıştır. Alan yazında ayrı ayrı çalışılan bu değişkenlerin bütüncül bir biçimde bir model üzerinde incelenmesinin, alan yazındaki farklı çalışma bulgularının bir seferde görünmesine ve sonuçların daha iyi anlaşılmasına olanak vererek, öğrencilerin bu özelliklerinin uzaktan eğitimdeki başarıyı ne şekilde etkilediğinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ilgili psikolojik özelliklerinin bir model ile birlikte anlaşılması, alan yazına sağladığı katkının yanında pratik uzaktan eğitim uygulamalarına; uzaktan eğitim ortamlarını tasarlayan, yöneten ve değerlendiren yönetici ve araştırmacılara önemli bilgiler sunması açısından fayda sağlayacaktır. Nitekim etkin uzaktan eğitim uygulamalarının planlanması ve yürütülmesinde dikkate alınması gereken hususlardan biri de öğrenci ihtiyaçları ve özellikleridir. Öte yandan mevcut uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarılarının bireysel özellikler açısından ortaya konulması, gelecekte uzaktan eğitim ortamlarından yararlanacak öğrencilerin, bu ortamlardaki başarı durumlarını kestirme noktasında da araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli bilimsel bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında bireysel özelliklerin akademik başarıya direkt etkilerinin yanında diğer değişkenler üzerinden dolaylı etkileri de araştırılmaktadır. Uzaktan eğitim alan yazınının yanında diğer disiplinlerde de bu araştırmada ele alınan değişkenlerin akademik başarıya dolaylı etkilerini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu yönüyle araştırma sadece uzaktan eğitim alan yazınına değil, eğitim ve psikoloji alan yazınına da önemli katkılar sağlayacak; kişilik özelliklerinin akademik başarıya olan etkilerinde genel öz yeterlik algısı ve akademik denetim odağı değişkenlerinin aracılığı incelenmiş olacaktır.

Gerçekleştirilen çalışma etkileşimsel uzaklık kuramı (Moore, 1993) rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Bu kuram uzaktan eğitimde öğrenci özelliklerine

vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin önemli psikolojik özelliklerinden olan kişilik, genel öz yeterlik algısı ve akademik denetim odağının, uzaktan eğitim ortamında akademik başarıyı ne şekilde etkilediğinin anlaşılması; kuramda vurgulanan öğrenci özelliklerinin daha iyi açıklanmasını sağlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu da kuramın daha iyi anlaşılmasına ve gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Son yıllarda eğitim teknolojisi alanında önemli bir yer edinen öğrencilerin bireysel özelliklerinden ve gezinim davranışlarından hareketle öğretim sistemini uyarlayan ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri olarak adlandırılan (İnan, Arı, Flores, Arslan-Arı ve Zaier, 2013) çalışma alanına kuramsal bir temel sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmada ortaya konulacak bilgilerin, öğrenenlerin farklılıklarını gözetererek, öğrenen için en uygun öğretim ortamını oluşturmayı amaçlayan bu çalışma alanına; uyarlamanın yapılması hususunda uzaktan eğitim ortamlarında bireyleri daha iyi anlama konusunda kuramsal bir model sağlayarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim teknolojisi araştırmalarında ön plana çıkan diğer önemli çalışma alanı öğrenme analitikleridir. Öğrenme analitikleri, internet ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte kullanıcıların özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında ürettikleri devasa bilgi ve yine öğrenenlerin özellikleri ile en ideal öğrenme deneyimini veya ortamını öğrenene nasıl sağlarız sorusuna yanıt aranmaktadır (Ferguson, 2012). Bu bağlamda bu çalışmada akademik başarıya etkisi olan bazı psikolojik özelliklerin ortaya konulması öğrenme analitikleri ile ilgili çalışmalara kuramsal bir bilgi sağlayacaktır. Ortaya konulan model, uzaktan eğitim kuramına ve psikoloji alanındaki bazı kuramlara dayanması açısından öğrenme analitiği çalışmalarına sağlam bir kuramsal çerçeve sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracındaki soru sayısının fazlalığı ve verilerin büyük çoğunluğunun çevrimiçi (online) anket yoluyla elde edilmesi ölçme aracına verilen yanıtları etkileyebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda ifade edilmektedir.

- Araştırmada; katılımcılardan veriler gönüllülük esasına göre ve anket yoluyla elde edildiğinden, katılımcıların ölçme aracındaki sorulara gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içtenlikle ve samimi bir biçimde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
- Ölçme aracında yer alan toplam soru sayısının %10'unu işaretlemeyen katılımcıların yanıtlarının gerçeği yansıtmadığı varsayılmış ve analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

1.6. Tanımlar

Uzaktan eğitim: Bu çalışmada uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme ve e-öğrenme eş anlamlı olarak kullanılmakta olup, öğrenci ve öğretim elemanlarının coğrafi olarak farklı yerlerde olduğu, iletişim ve öğretimin internet teknolojileri aracılığı ile gerçekleştirildiği eğitim modeli kastedilmektedir.

Genel Akademik Ortalama: Bir öğrencinin üniversiteye girişinden itibaren kayıt yaptırdığı tüm derslerden kazandığı toplam kredi puanının, üniversiteye girişinden itibaren kayıt yaptırdığı tüm derslerin kredi toplamına bölünmesi ile bulunan ortalamadır.

Kişilik: Bireyin farklı durumlarda sergilenen tutarlı kişilik karakteristikleri ve davranışlarıdır (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009).

Öz-Yeterlik: Bireyin kendi yaşamına etkisi olan bir işi belirlenen başarı düzeyinde yapabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1994).

Denetim Odağı: Bireyin gerçekleştirdiği bir davranış pekiştirici ile sonuçlandığı zaman, bu pekiştiricinin kendi davranışına bağlı olup olmadığına ilişkin geliştirdiği düşünceler veya inançlar "Denetim Odağı" olarak kavramsallaştırılmıştır (Rotter, 1996).

Akademik Denetim Odağı: Denetim odağı tanımında bahsedilen durumun akademik veya öğrenme ile ilgili alandaki yansıması olarak ifade edilebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin bireysel özelliklerinin akademik başarıyla olan ilişkilerini açıklayacak bir modelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bilimsel araştırmalar yoluyla ortaya konulan kuramlar, belirli olguları veya özellikleri anlamaya ve açıklamaya çalışırlar. Bu çalışma temelde uzaktan eğitimi ve psikolojik bir takım özellikleri incelemektedir. Bu araştırma; uzaktan eğitim olgusunu açıklamada öğrenci özerkliğini ve iletişimdeki psikolojik uzaklığa vurgu yapan etkileşimsel uzaklık kuramı (Moore, 1993) ve psikoloji alanında bireylerin özelliklerini belirli özellikler açısından tanımlamayı ve açıklamayı amaçlayan Beş-Faktör kişilik özellikleri kuramını temel almaktadır. Etkileşimsel uzaklık kuramı, uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin bireysel özelliklerinin önemini ortaya koymaktadır (Moore, 1993). Bu kuramda bahsedilen bireysel özellikler; temelde psikoloji alanında önemli bir yere sahip olan ve bireyi çeşitli psikolojik özellikler açısından tanımlamayı amaçlayan Beş-Faktör kişilik özellikleri kuramı, eğitim ve psikoloji alan yazınında önemli yere sahip olan öz yeterlik ve denetim odağı özellikleri açısından ele alınmaktadır. Çalışma etkileşimsel uzaklık kuramı temelinde kişilik özellikleri, öz-yeterlik ve akademik denetim odağı özelliklerinin akademik başarı ile ilişkisini incelemektedir.

Bu bölümde, öncelikle çalışmaya rehberlik eden kuramlar açıklanmaktadır. Daha sonra araştırma kapsamında incelenen değişkenler ve hipotezler sunulmaktadır. Son olarak alan yazındaki araştırmaların özeti, bu çalışma kapsamında incelenen araştırma soruları bağlamında ayrı ayrı incelenmektedir.

2.1. Etkileşimsel Uzaklık Kuramı

Moore (1973) tarafından ortaya konulan kuramın temelleri öncelikle uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci özerkliğini konu alan ve “bağımsız öğrenme ve öğretim” olarak ifade edilen yaklaşımla başlamıştır. Bu yaklaşıma göre uzaktan eğitimde öğrenci

özerk olup zaman ve mekân olarak öğretmenden farklı bir noktadır (Moore, 1973). Bu yaklaşıma göre uzaktan eğitim; basılı medyalar, elektronik ortamlar veya diğer insan kaynaklı olmayan ortamlarda gerçekleştirilen bir eğitim-öğretim sistemidir (Moore, 1973). Moore daha sonra bu yaklaşımı geliştirerek “Etkileşimsel Uzaklık” kuramını ortaya atmıştır. Bu kurama göre, öğrenen ve öğretici arasında coğrafi uzaklığın yanında, eğitsel ve psikolojik yönden de bir uzaklık bulunmaktadır (Moore, 1993). Bu uzaklık pedagojik ve iletişimsel açıdan birtakım sıkıntılara yol açabilmektedir. Moore (1993) bu kuramda diyalog, yapı ve öğrenen özerkliği olmak üzere üç değişkenden söz etmektedir.

2.1.1. Diyalog

Diyalog bir öğrenme ortamında ve öğretim esnasında öğrenmenin verdiği bilgiye öğrenci geri bildirim veya tepki verdiğinde gerçekleşir. Diyalogda iletişim ortamı çok önemlidir. Bu tek yönlü iletişim şeklindeki bir video olabileceği gibi, iki yönlü etkileşimin gerçekleştiği telekonferans uygulaması da olabilir. Etkili bir diyalogun oluşmasında kritik birtakım faktörler vardır. Bunlar dersin tasarımı, öğretmen ve öğrencinin kişilikleri, ders konusu ve çevresel faktörlerdir (Moore, 1993).

2.1.2. Yapı

Yapı, bir uzaktan eğitim programındaki derslerin tasarımı, muhtevası, yürütülmesi, gerçekleştirilme şekli gibi unsurları kapsamaktadır. Yapı değişkeni etkileşimsel uzaklık açısından uzaktan eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarına ne denli yanıt verdiği veya öğrenci beklentileri ile ne denli uyduğu ile ilgilidir (Moore, 1993). Programlardaki personel ve öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı, öğrencilerin beklentileri ve özellikleri ile uzaktan eğitim programının uyumu uzaktan eğitimde etkililiği belirleyen önemli unsurlardır.

2.1.3. Öğrenci özerkliği

Diyalog ve yapı değişkenlerini de etkileyen önemli unsurlardan biri öğrenci özerkliğidir. Uzaktan eğitim ortamları geleneksel öğrenme ortamlarına kıyasla öğrencileri öğrenme konusunda daha çok zorlayan bir yapıya sahiptir (Moore, 1972). Bu durum uzaktan eğitimde öğrenci özellikleri öne plana çıkmaktadır. Moore (1993)

öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında farklı diyalog ve yapı şekillerini tercih etme açısından farklılık gösterebileceğini veya kendi öğrenme şekilleri, kendi amaçları veya kendi özelliklerine göre öğretim sürecine devam edebileceklerini ifade etmektedir. Uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin bu şekilde bireysel olarak farklı veya bağımsız olması öğrenci özerkliği olarak ifade edilmektedir. Bu farklılığın kaynağı öğrencilerin karakteri veya öğrencilerin kişisel özellikleri olarak ifade edilmektedir (Moore, 1993).

2.2. Kişilik ve Ayırıcı Kişilik Özellikleri Kuramı

“Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet” (Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük) olarak tanımlanan kişilik bireyleri diğer bireylerden ayıran özellikleri anlamada psikoloji alanında önemli bir yere sahiptir (Kasschau, 2002). Kişilik kavramı psikoloji alanında çalışan birçok kuramcı tarafından çeşitli şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Kişilik kuramcıları kişiliği farklı bir noktadan ele aldıklarından dolayı, kişiliğin tanımı konusunda ortak bir uzlaşma yoktur (Feist ve Feist, 2006, s. 3). Ortak bir tanımlama olmamasına rağmen kişilik üzerine çalışan araştırmacıların kişiliği genellikle, bireyin kendine özgü, genellikle kalıcı olan duygu, düşünce ve davranış örüntüsü olarak tanımladıkları görülmektedir (Morris, 2002).

Kişilikle ilgili birçok kuram ortaya atılmıştır. Her kuram kişiliği bireyi belirli bir açıdan ele alarak açıklamaya çalışmaktadır. Burger (2006) kişilik kuramlarını temel olarak Psikanalitik yaklaşım, Ayırıcı Özellik yaklaşımı, Biyolojik yaklaşım, İnsancıl yaklaşım, Davranışsal/Sosyal Öğrenme yaklaşımı ve Bilişsel yaklaşım olmak üzere altıya ayırmaktadır.

Bu çalışmada kişilik kuramlarından ayırıcı özellik yaklaşımı temel alınmaktadır. İngilizce ifadesi “trait” olan ve Türkçeye ayırıcı özellik olarak çevrilebilecek olan bu kavram farklı durumlarda sergilenen tutarlı kişilik karakteristikleri ve davranışları olarak ifade edilmektedir (Ellis, Abrams ve Abrams, 2009). Ayırıcı özellikler kuramı kişiliği belirgin bazı özellikler (traits) tanımlamayı amaçlamaktadır (Feldman, 2010). Bu kurama göre bir birey belirli kişilik özelliklerini belirli bir derecede sergilemekte, diğer bir ifadeyle her bireyde her kişilik özelliği belirli bir derecede bulunmaktadır

(Burger, 2006). Burger (2006) bu alandaki araştırmacıların iki temel varsayım üzerinde durduklarını ifade etmektedir:

- a. Kişilik özelliği tutarlıdır, yani zaman içerisinde değişmez. Bir kişi belirli bir kişilik özelliğini hayatının farklı zaman diliminde benzer şekilde gösterir.
- b. Kişilik özellikleri kararlılık gösterir. Bu varsayıma göre bir kişilik özelliği farklı şartlarda veya durumlarda benzer şekilde sergilenir. Örneğin kaygılı bir öğrenci sınavlarda, sosyal ortamlarda veya grup tartışmalarında da benzer şekilde kaygılı bir durum sergiler (Matthews, Deary, & Whiteman, 2003).

Ayırıcı kişilik özellikleri ile ilgili çalışmaların temelleri bir bireyi diğer bireylerden ayırabilecek davranışları ifade eden kelimelerin İngilizce sözlükten çıkartılması ile atılmıştır. Allport ve Odbert yaklaşık 18 bin kelimeyi bu şekilde belirlemişlerdir (Allport ve Odbert, 1936). Fakat bu miktarda özellik pratikte çok kullanışlı değildir. Daha sonra Cattell (1943, 1945) deneysel yöntemlerle kişiliğin temel boyutlarının faktör analizi yöntemini de kullanarak belirlenebileceğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarını sonucunda 16 faktörlü kişilik testini geliştirmiştir (Burger, 2006, s.251). Cattell'in faktör analizi yaklaşımıyla kişiliğin temel özelliklerini belirleme çabası daha sonra araştırmacılar tarafından çok sayıda çalışma ile araştırılarak, kişiliğin isimleri farklı ifade edilse de beş faktörde tanımlanabileceğini göstermiş ve buna "Büyük Beşli" adını vermişlerdir (Burger, 2006). Sonuç olarak çok sayıda kişilik özelliği beş büyük faktör altında gruplandırılarak özetlenmiştir (John & Srivastava, 1999). Bu sayede araştırmacıların kullanabileceği daha pratik ve deneysel yöntemlerle belirlenen güvenilir bir kişilik yapısı ortaya konulmaktadır (Burger, 2006). Genel olarak bu beş faktör Öz Disiplin (Conscientiousness), Dışa Dönüklük (Extraversion), Açıklık (Openness), Uyumluluk (Agreeableness) ve Nevrotiklik (Emotional Stability) olarak isimlendirilmektedir (Burger, 2006, s.253). Tablo 2.1'de bu faktörler ve genel özellikleri verilmektedir.

Tablo 2.1.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri

Açıklık (Openess to Experience)	Bu kişilik boyutu yüksek olan bireyler, genellikle kültürlü, yeni ve ilginç fikirler ortaya koyan, yaratıcı düşünceye sahip olan, hayal gücü ve zihinsel merakı yüksek, açık fikirli ve anlayışlı olup gelenek dışı ve bağımsız düşünme eğilimindedirler (Barrick & Mount, 1991; Burger, 2006; John & Srivastava, 1999).
Öz Disiplin (Conscientiousness)	Bu kişilik boyutu yüksek olan bireyler genellikle düzenli, planlı, titiz, sorumluluk alan, güç işleri başarmada kararlı, başarı odaklı ve sabırlı kişilerdir (Barrick & Mount, 1991; Burger, 2006; Sudak & Zehir, 2013; John & Srivastava, 1999).
Dışa Dönüklük (Extraversion)	Bu kişilik boyutu yüksek olan bireyler genellikle sosyal, arkadaş canlısı, başkalarıyla ve toplulukta olmayı seven, kendine güvenen, girişken, konuşkan ve aktif bireylerdir (Barrick & Mount, 1991; Burger, 2006; John & Srivastava, 1999).
Uyumluluk (Agreeableness)	Bu kişilik boyutu yüksek olan bireyler genellikle merhametli, saygılı, hoşgörülü, güvenen ve güvenilir, iş birliğini tercih eden, kolay uyum sağlayan ve yardımseverdirler (Barrick & Mount, 1991; Burger, 2006; John & Srivastava, 1999).
Nevrotiklik (Emotional Stability)	Bu kişilik boyutu yüksek olan bireyler genellikle günlük olaylar karşısında daha çok stres yaşayan, kaygılı olma eğiliminde olan, morali kolay bozulabilen, sinirli, utangaç ve duyguları sıklıkla değişen kişilik özelliklerine sahiptirler (Barrick & Mount, 1991; Burger, 2006; John & Srivastava, 1999).

2.3. Denetim Odağı

Pekiştirme edimsel koşullanmanın önemli unsurlarından biri olup bir davranışın devamlılığı ve güçlendirilmesi sürecinde kullanılmaktadır (Driscoll, 2012). Rotter (1966) pekiştirme sürecine “beklenti (expectancy)” kavramını ekleyerek sosyal öğrenme kuramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre davranış, beklentiler ve pekiştireçle birlikte şekillenmektedir (Rotter, 1966). Bireyin gerçekleştirdiği bir davranış pekiştireç ile sonuçlandığı zaman, bu pekiştiricinin kendi davranışına bağlı olup olmadığına ilişkin geliştirdiği düşünceler beklenti olarak ifade edilmektedir (Rotter, 1966). Bireyler çocukluklarından itibaren hangi davranışların hangi pekiştireçlerle sonuçlanacağı ve bununla birlikte karşılaştıkları bu sonuçların hangilerinin kendi davranışları ile ilgili hangilerinin ise kendi davranışlarından bağımsız olduğuna ilişkin genellenmiş bir beklentiye benimseyebilmektedirler (Yeşilyaprak, 2004; Dağ, 2002). Bireyin geliştirdiği bu beklentiler veya inançlar Rotter tarafından “denetim odağı” olarak kavramsallaştırılmıştır. Rotter (1996), bireylerin davranış sonuçlarının kendilerinden kaynaklandığını düşünmelerini “içsel denetim odağı”, kendilerinden bağımsız olarak ortaya çıktığına ilişkin düşüncelerini “dışsal denetim odağı” olarak ifade etmektedir.

Bireysel bir özellik olarak ele alınan denetim odağı kavramı, alan yazında sıklıkla çalışılmış ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Alan yazında, dışsal denetim odağıyla karşılaştırıldığında içsel denetim odağına sahip bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, olumsuz olaylar karşısında daha fazla direndiklerini, yüksek öz saygı ve güven sahibi olduklarını ve duygusal yönden daha sağlıklı bireyler olduklarını göstermektedir (Yeşilyaprak, 2004). Dışsal denetim odaklı bireyler ise çeşitli konularda yeterlik düzeyleri düşük, daha düşük beklenti düzeyine sahip, daha yüksek depresif özellik gösteren, kendilerini dış güçlerin kurbanı olarak gören ve öz saygıları düşük olduğu görülmektedir (Yeşilyaprak, 2004).

Denetim odağı alan yazında akademik başarıyı yordamada kullanılan önemli bir bireysel özelliktir. Birçok çalışmada denetim odağı ile akademik başarı ve başarıyla ilişkili çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir (Örneğin: Akın, 2010; Buluş, 2011; Cassidy, 2012; Kayis ve Ceyhan, 2015).

2.4. Öz Yeterlik

Bandura öz yeterliği “verilen kazanımları üretmek için gerekli olan eylem planlarını düzenlemede ve yönetmedeki yeteneklerinde, bir kişinin inançlarını ifade eder.” şeklinde açıklamaktadır (Akt. Driscoll, 2012, s.355). Diğer bir ifade ile öz yeterlik bireyin kendi yaşamına etkisi olan bir işi belirlenen başarı düzeyinde yapabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1994). Yeterlik inançları insanın hislerini, düşüncelerini, kendini motive etmesini ve davranışlarını etkilemektedir (Bandura, 1993). Öz yeterliği etkileyen en önemli değişken bireyin kendi deneyimleri olmakla birlikte, başkaları model alınarak elde edilen deneyimler, sosyal onay, kişinin fiziksel ve duygusal durumu da öz yeterliği etkilemektedir (Bandura, 1977).

Öz yeterliğin öğrenme ve başarıyla yakında ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Schunk, 2009). Öz yeterliği yüksek olan bireylerin güçlüklerle karşı daha dayanıklı oldukları ve daha başarılı oldukları gözlenmektedir (Kurbanoğlu, 2004). Yüksek öz yeterlik sahibi bireyler başarı gerektiren bir durumda daha fazla mücadele etmektedirler (Schunk, 2009). Yapılan çalışmalar öz yeterlik ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 2009). Uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenci başarısının da öz yeterlikle ilişkili olduğu birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Ergul, 2004; Joo, Lim ve Kim, 2013; Wang, Shannon ve Ross, 2013).

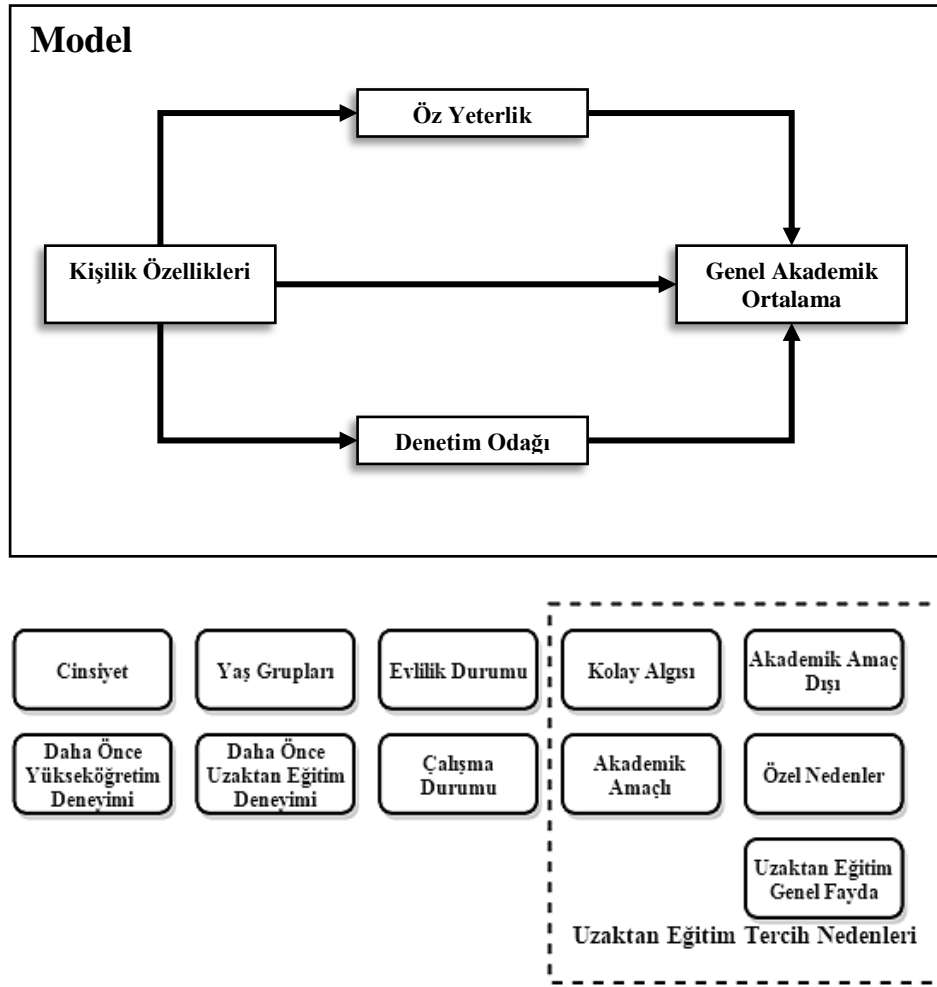
Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarısının bireysel özellikler açısından yordandığı bu çalışmada, öz yeterlik kavramı akademik başarıyla ilişkili önemli değişkenlerden biri olmasından dolayı çalışmaya dâhil edilmiştir.

2.5. Araştırma Değişkenleri ve Araştırma Kapsamında İncelenen Hipotezler

Bu araştırma öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında akademik başarılarını psikolojik ve demografik bir takım özellikler açısından yordayacak bir model geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada ele alınan değişkenlerin kapsamını; öğrencilerin bir takım psikolojik ve demografik özellikleri, uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri ve genel akademik ortalamaları oluşturmaktadır.

Alan yazındaki birçok çalışma öğrencilerin kişilik özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (De Feyter, Caers, Vigna ve Berings, 2015; Peterson, Casillas ve Robbins, 2006; Vedel, Thomsen ve Larsen, 2015). Ayrıca alan yazın öz yeterlik gibi bir takım bireysel özelliklerin akademik başarı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini belirtmektedir (Komarraju, Karau, Schmeck ve Avdic, 2011; Tabak, Nguyen, Basuray ve Darrow, 2009). Bu çalışmada bu doğrultuda kişilik özelliklerinin genel akademik ortalama üzerine olan ilişkileri doğrudan ve dolaylı olarak incelenmektedir. Kişilik özelliklerinin genel akademik olan etkilerinde öz yeterliğin yanında akademik denetim odağı özelliklerinin de aracı rol üstlenebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öz yeterlik ve akademik denetim odağı özelliklerinin, kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine olan dolaylı etkisi noktasındaki aracılık durumları da ayrıca incelenmektedir. Diğer yandan çalışmada ele alınan değişkenlerden öz yeterlik ve akademik denetim odağı değişkenlerinin genel akademik ortalama ile ilişkileri alan yazında vurgulanmaktadır (Joo, Lim ve Kim, 2013; Kayis ve Ceyhan, 2015; Levy, 2007; Zimmerman, 2009). Bu bağlamda araştırmada bu iki değişkenin genel akademik ortalama üzerine olan etkileri de incelenmektedir.

Bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkileri genel olarak Şekil 2.1’te gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ve birbirleri ile ilişkisi

Şekil 2.1’te görüldüğü gibi araştırma kapsamında ortaya konulan modelde psikolojik bir takım özellikler ve bunların genel akademik ortalama üzerine olan etkileri incelenmektedir. Demografik özellikler ve uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri gibi değişkenler araştırma kapsamında incelenecek modelin bu gruplar açısından ne şekilde farklılaştığını belirlemek amacıyla ele alınmaktadır. Şekil 2.1’te grup olarak gösterilen değişkenler şu şekildedir:

- Cinsiyet: Kadınlardan oluşan katılımcı grubu ve erkeklerden oluşan katılımcı grubu,
- Yaş Grupları: 26 yaş ve altındaki katılımcı grubu ile 27 yaş ve üzerindeki katılımcıların oluşturduğu grup,

- Evlilik Durumu: Evli olan katılımcıların oluşturduğu grup ve bekâr olan katılımcıların oluşturduğu grup,
- Yükseköğretim Deneyimi: Daha önce yükseköğretim deneyimine sahip katılımcıların oluşturduğu grup ve bu deneyime sahip olmayan katılımcıların oluşturduğu grup,
- Uzaktan Eğitim Deneyimi: Daha önce uzaktan eğitim deneyimine sahip katılımcıların oluşturduğu grup ve bu deneyime sahip olmayan katılımcıların oluşturduğu grup,
- Çalışma Durumu: Bir işte çalışan katılımcıların oluşturduğu grup ve çalışmayan katılımcıların oluşturduğu grup,
- Uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerine göre katılımcı grupları;
 - Kolay Algısı: Uzaktan eğitimin kolay olduğuna ilişkin düşüncesinden dolayı tercih edenlerin oluşturduğu katılımcı grubu,
 - Akademik Amaçlı: Uzaktan eğitimi akademik amaçlardan dolayı tercih edenlerin oluşturduğu katılımcı grubu,
 - Akademik Amaç Dışı: Uzaktan eğitimi akademik olmayan amaçlardan dolayı tercih edenlerin oluşturduğu katılımcı grubu,
 - Özel Nedenler: Uzaktan eğitimi birtakım özel/bireysel nedenlerden dolayı tercih edenlerin oluşturduğu katılımcı grubu,
 - Uzaktan Eğitim Genel Fayda: Uzaktan eğitimi sağladığı birtakım genel faydalarından dolayı tercih edenlerin oluşturduğu katılımcı grubu,

Bu çalışmada Şekil 2.1’te kısaca özetlenen değişken ve ilişkiler, kuramsal olarak ortaya konulan birtakım hipotezleri test etmek amacıyla incelenmektedir. Aşağıda ortaya konulan hipotezler yukarıda bahsedilen her bir grup için ayrı ayrı incelenecektir.

1. H1: Kişilik özelliklerinin genel akademik ortalama üzerine doğrudan anlamlı bir etkisi vardır.
 - a. H1a: Öz disiplin kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine doğrudan anlamlı bir etkisi vardır.
 - b. H1b: Dışa dönüklük kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine doğrudan anlamlı bir etkisi vardır.

- c. H1c: Açıklık kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine doğrudan anlamlı bir etkisi vardır.
 - d. H1d: Nevrotiklik kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine doğrudan anlamlı bir etkisi vardır.
 - e. H1e: Uyumluluk kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine doğrudan anlamlı bir etkisi vardır.
2. H2: Kişilik özelliklerinin genel akademik ortalama üzerine dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
- a. H2a: Kişilik özelliklerinin genel akademik ortalama üzerine öz yeterlik üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - i. H2a1: Öz disiplin kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine öz yeterlik üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - ii. H2a2: Dışa dönüklük kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine öz yeterlik üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - iii. H2a3: Açıklık kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine öz yeterlik üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - iv. H2a4: Nevrotiklik kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine öz yeterlik üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - v. H2a5: Uyumluluk kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine öz yeterlik üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - b. H2b: Kişilik özelliklerinin genel akademik ortalama üzerine dışsal akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - i. H2b1: Öz disiplin kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine dışsal akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - ii. H2b2: Dışa dönüklük kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine dışsal akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.

- iii. H2b3: Açıklık kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine dışsal akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - iv. H2b4: Nevrotiklik kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine dışsal akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - v. H2b5: Uyumluluk kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine dışsal akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
- c. H2c: Kişilik özelliklerinin genel akademik ortalama üzerine içsel akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
- i. H2c1: Öz disiplin kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine içsel akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - ii. H2c2: Dışa dönüklük kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine içsel akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - iii. H2c3: Açıklık kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine içsel akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - iv. H2c4: Nevrotiklik kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine içsel akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
 - v. H2c5: Uyumluluk kişilik özelliğinin genel akademik ortalama üzerine içsel akademik denetim odağı üzerinden dolaylı yoldan (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.
3. H3: Öz yeterliğin genel akademik ortalama üzerine anlamlı etkisi vardır.
4. H4: Dışsal denetim odağının genel akademik ortalama üzerine anlamlı etkisi vardır.
5. H5: İçsel akademik denetim odağının genel akademik ortalama üzerine anlamlı etkisi vardır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen araştırma soruları bağlamında alan yazında gerçekleştirilen benzer çalışmalar özetlenmektedir. Bu çalışmada araştırma soruları ortaya konulan bir model kapsamında ele alındığından dolayı, alan yazın yapılandırılmış bir biçimde incelenmektedir. Buna göre her bir bireysel özellik belirlenen veri tabanlarında önceden belirlenen anahtar kelimeler yardımıyla taranmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya konulan kıstaslara göre elenmiştir. Son olarak kalan araştırmalar özetlenmiştir. Her bir bölümde alan yazının nasıl incelendiği ve araştırma sonuçlarının özeti sunulmaktadır. Kişilik özelliği araştırma kapsamında ele alınan temel yordayıcı değişken olmasından dolayı uzaktan eğitim alan yazının yanında psikoloji ve eğitim alan yazını da ayrıca incelenmiştir.

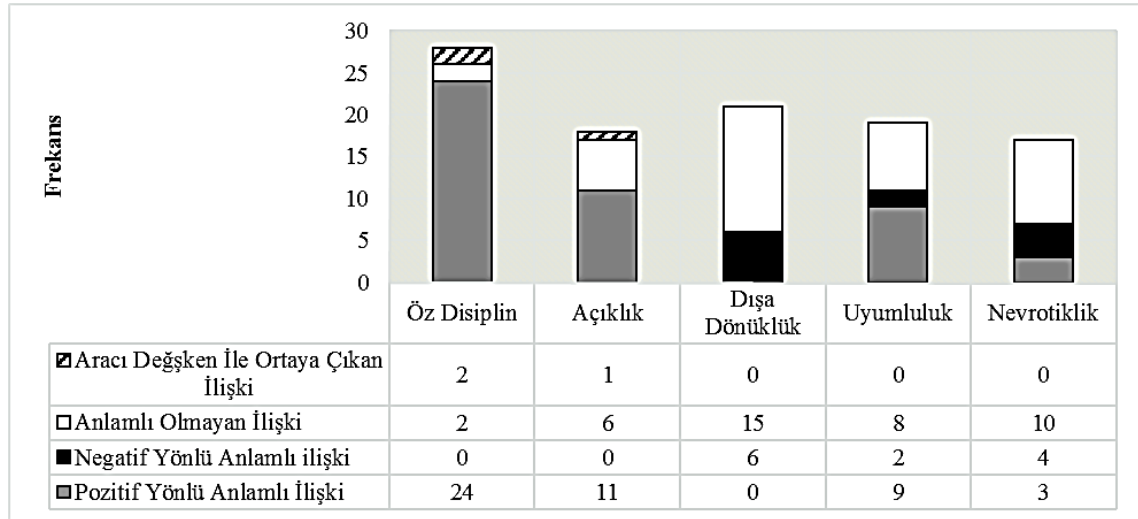
2.6.1. Beş faktör kişilik özellikleri ve başarı

Yükseköğretim düzeyinden beş faktör kişilik özellikleri ve başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik eğitim ve psikoloji alanındaki uluslararası alan yazın incelenmiştir. Bu alan yazın incelemesinde kullanılan arama terimi “AB (big-five or the five factor model) AND AB (achievement or performance or gpa) AND AB (student or academic OR university)” şeklinde olup eğitim ve psikoloji indekslerinde ve hakemli dergiler aramaya dâhil edilmiştir. İlk arama sonucunda 63 çalışmaya rastlanmıştır. Daha sonra yayınlar aşağıdaki kıstaslara göre incelenerek değerlendirilmiştir:

- Çalışmalarda beş faktör kişilik özelliklerini ölçecek bir aracın kullanılması
- Çalışmalarda başarıya ilişkin (ders, Genel Akademik Ortalama, Sınav vb.) değişkenin bağımlı değişken olarak ele alınması
- Çalışmada nicel araştırma yaklaşımının benimsenmesi
- Çalışmanın örneklem grubunun en az yükseköğretim seviyesinde olması
- Çalışma türünün meta-analiz veya alan yazın inceleme araştırması olmaması

Yukardaki kıstaslara göre ilk arama sonucunda elde edilen çalışmalar değerlendirildiğinde 27 çalışma incelemeye dâhil edilmiştir. Çalışmalar akademik başarı

ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişki ve bu ilişkiye aracılık eden değişkenler açısından incelenmiştir. İncelemeye ilişkin sonuçlar Şekil 2.2’te sunulmaktadır.



Şekil 2.2. Yükseköğretim düzeyinde beş faktör kişilik özellikleri ve başarı arasındaki ilişki

Şekil 2.2’teki grafikte de görüldüğü gibi yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmaların çoğunlukla öz disiplin ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını göstermektedir (De Feyter, Caers, Vigna ve Berings, 2015; Furnham, Nuygards ve Chamorro-Premuzic, 2013; Lounsbury, Sundstrom, Loveland ve Gibson, 2005). Öz disiplini yüksek bireylerin doğal olarak sıkı çalışma, organize olabilme ve istekli olma özelliklerine sahip olduklarından dolayı akademik performanslarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003). Öte yandan bazı çalışmalar öz disiplin ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır (Grehan, Flanagan ve Malgady, 2011; Ridgell ve Lounsbury, 2004).

Akademik başarı ile ilişkili diğer önemli kişilik özelliği açıklık olarak birçok çalışmada ortaya konulmaktadır (Geramian, Mashayekhi ve Ninggal, 2012; McIlveen, Beccaria ve Burton, 2013; Vedel, Thomsen ve Larsen, 2015). Fakat azımsanmayacak sayıda (altı çalışma) akademik başarı ile açıklık boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2008; de Koning, Loyens, Rikers, Smeets ve van der Molen, 2012; Ridgell ve Lounsbury, 2004).

Alan yazındaki çalışmaların çoğunluğu uyumluluk kişilik özelliği ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin varlığını (Bidjerano ve Dai, 2007; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Vedel, Thomsen ve Larsen, 2015) gösterirken, neredeyse bu kadar çalışma da anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003; Dollinger, Matyja ve Huber, 2008; Marcela, 2015). İki çalışmada da negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Burks ve arkadaşları, 2015; Peterson, Casillas ve Robbins, 2006).

Akademik başarıyla nevroitiklik kişilik boyutu arasındaki ilişki ortak bir sonucu gösterir nitelikte değildir. Nitekim çalışmaların büyük kısmı anlamlı bir ilişki olmadığını yönünde bulgular sunarken (Lounsbury, Sundstrom, Loveland ve Gibson, 2005; Marcela, 2015; Vedel, Thomsen ve Larsen, 2015), negatif (Bidjerano ve Dai, 2007; Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003; Furnham, Nuygards ve Chamorro-Premuzic, 2013; McIlveen, Beccaria ve Burton, 2013) ve pozitif yönlü (De Feyter, Caers, Vigna ve Berings, 2015; Komarraju, Karau, Schmeck ve Avdic, 2011; MacCann, Fogarty ve Roberts, 2012) ilişkinin varlığını gösteren çalışma neredeyse eşit sayıdadır.

Alan yazın incelendiğinde akademik başarı ile genel olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin dışa dönüklük kişilik boyutu açısından ortaya çıktığı görülmektedir (De Feyter, Caers, Vigna ve Berings, 2015; Furnham, Nuygards ve Chamorro-Premuzic, 2013; Peterson, Casillas ve Robbins, 2006). Fakat bu değişken açısından çalışmaların büyük çoğunluğu anlamlı ilişkinin olmadığını sonucuna varmaktadır (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2008; Tabak, Nguyen, Basuray ve Darrow, 2009; Vedel, Thomsen ve Larsen, 2015).

Genel olarak alan yazın özetlenecek olursa, öz disiplin kişilik boyutunun akademik başarıyla pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olan en önemli değişken olduğu, açıklık kişilik boyutunun da akademik başarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Diğer kişilik boyutlarından uyumluluk ve nevroitikliğin genellikle akademik başarı ile pek ilişkili olmadığı ya da iki yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Dışa dönüklük kişilik boyutu ise akademik başarı ile ilişkili olmadığı görülmekle birlikte, ilişki bulunan çalışmaların tamamında negatif yönlü bir ilişki söz konusu olmaktadır. İlgili konuyla ilgili yapılan meta-analiz çalışmaları incelendiğinde öz disiplin kişilik boyutunun akademik başarıyla ilişkili en önemli kişilik özelliği

olduğunu görülmektedir (Poropat, 2009; Salgado ve Táuriza, 2014; Trapmann ve diğ., 2007; Vedel, 2014).

Alan yazın incelemesinde karşılaşılan dikkate değer bir diğer husus bir takım değişkenlerin bazı kişilik boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmesidir. Diğer bir ifadeyle bu durum kişilik özelliklerinin akademik başarıya dolaylı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Örneğin zaman yönetimi (MacCann, Fogarty ve Roberts, 2012) ve öz-yeterlilik değişkenleri (Tabak, Nguyen, Basuray ve Darrow, 2009) öz disiplin kişilik boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Benzer şekilde öğrenme stillerinin Açıklık kişilik boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir (Komarraju, Karau, Schmeck ve Avdic, 2011).

Öte yandan İngilizce arama terimlerinin yanında ülkemizde bu konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların belirlenmesi amacıyla ikinci bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlk gerçekleştirilen aramada Türkiye kaynaklı (Türkiye kaynaklı örneklem) çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple ikinci alan yazın incelemesinde daha geniş bir perspektifle beş faktör kişilik özellikleri yerine daha genel bir perspektif olan kişilik özellikleri açısından akademik başarı araştırılmıştır. Aramada eğitim, psikoloji ve sosyal bilimler alanındaki hakemli dergilerde “AB kişilik özellikleri AND AB (başarı OR "akademik başarı") AND TX üniversite” arama terimi kullanılarak alan yazın araması gerçekleştirilmiştir. Arama sonucunda 17 araştırma makalesi elde edilmiştir. İlk alan yazın incelemesinde ortaya konulan kıstaslara göre bu 17 makale içerisinden iki makale incelemeye alınmıştır.

Bu araştırmalardan Meydan ve Polat (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada sadece öz disiplin boyutunun akademik başarıyla ilişkisi irdelenmektedir. Araştırma sonucunda öz disiplin kişilik boyutunun akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konulmaktadır (Meydan ve Polat, 2013). Diğer bir çalışmada tüm beş faktör kişilik özelliklerinin akademik başarıyla ilişkisi incelenmektedir (Sığrı ve Gürbüz, 2011). Gerçekleştirilen çalışmada nevrotiklik dışındaki tüm kişilik özelliklerinin akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu, nevrotiklik boyutunun ise anlamlı olmadığı ortaya konulmaktadır (Sığrı ve Gürbüz, 2011).

2.6.2. Beş faktör kişilik özellikleri ve uzaktan eğitimde öğrenci başarısı

Uzaktan eğitim ortamlarında beş faktör kişilik özellikleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak eğitim ve psikoloji alanındaki ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiştir. Bu alan yazın incelemesinde kullanılan arama terimi “AB (big-five or "the five factor model" or "personality traits" or personality) AND AB ("online learning" or "distance education" or e-learning or or web-based) AND AB (achievement or performance or gpa)” şeklinde olup eğitim ve psikoloji indekslerinde ve hakemli dergiler aramaya dâhil edilmiştir. İlk arama sonucunda 49 çalışmaya rastlanmıştır. Daha sonra yayınlar aşağıdaki kriterlere göre incelenerek değerlendirilmiştir:

- Çalışmalarda beş faktör kişilik özelliklerini ölçecek bir aracın kullanılması
- Çalışmalarda başarıya ilişkin (ders, Genel Akademik Ortalama, Sınav vb.) değişkenin bağımlı değişken olarak ele alınması
- Çalışmada nicel araştırma yaklaşımının benimsenmesi
- Çalışmanın örneklem grubunun en az yükseköğretim seviyesinde olması
- Çalışma türünün meta-analiz veya alan yazın inceleme araştırması olmaması

Yukardaki kriterlere göre ilk arama sonucunda elde edilen çalışmalar değerlendirildiğinde dört çalışma incelemeye dâhil edilmiştir. İncelemeye dâhil edilen araştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de sunulmaktadır.

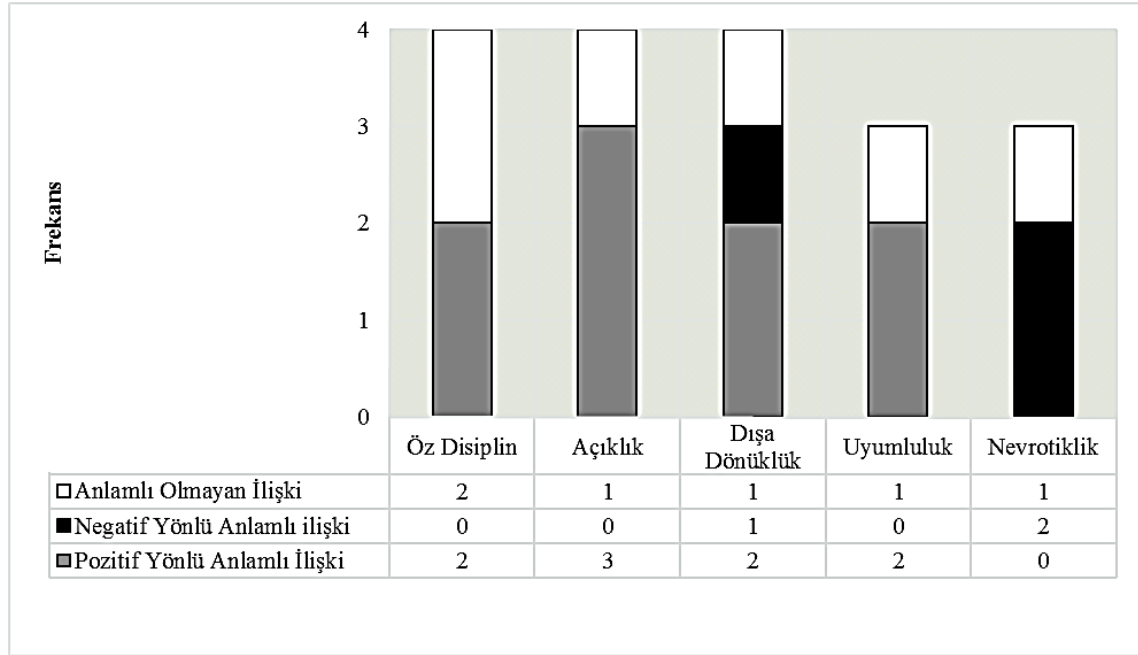
Tablo 2.2.

Uzaktan Eğitim Ortamlarında Beş-Faktör Kişilik Özellikleri ve Akademik Başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar

Yazarlar (yıl)	Örneklem Özellikleri	Araştırma Konusu Bağlamında Ele Alınan Değişkeni	Sonuç
Orvis, Brusso, Wasserman ve Fisher, (2011)	Derslerinden birini uzaktan eğitim yoluyla alan 274 üniversite öğrencisi	Öz-Disiplin, Dışa Dönüklük ve Açıklık kişilik özellikleri ile ders performansı	Ders Performansı ile Öz-Disiplin ve Açıklık değişkenleri arasındaki ilişki (ad), Dışa Dönüklük değişkeni arasındaki ilişki (+)
Kim ve Schniederjans (2004)	Uzaktan eğitim dersi alan 140 üniversite öğrencisi (Öğrenciler tamamen uzaktan eğitim yoluyla öğrenim)	Öz-Disiplin, Dışa Dönüklük ve Açıklık kişilik özellikleri ile ders performansı	Ders performansı ile nevroitiklik arasındaki ilişki (-), diğer kişilik özellikleri arasındaki ilişki(+)
Schniederjans ve Kim (2005)	Uzaktan eğitim dersi alan 260 üniversite öğrencisi (Öğrenciler tamamen uzaktan eğitim yoluyla öğrenim)	Öz-Disiplin, Dışa Dönüklük, Açıklık, Uyumluluk ve Nevrotiklik kişilik özellikleri ile ders performansı	Ders Performansı ile Dışa Dönüklük arasındaki ilişki (ad), nevroitiklik arasındaki ilişki (-), diğer kişilik özellikleri arasındaki ilişki (+)
Maki ve Maki (2003)	Derslerinden birini uzaktan eğitim yoluyla alan 302 üniversite öğrencisi	Öz-Disiplin, Dışa Dönüklük, Açıklık, Uyumluluk ve Nevrotiklik kişilik özellikleri ile ders performansı	Ders Performansı ile Dışa Dönüklük arasındaki ilişki (-), Açıklık değişkeni arasındaki ilişki (+), diğer kişilik özellikleri arasındaki ilişki (ad)

+ : Pozitif yönlü anlamlı ilişki, -: Negatif yönlü anlamlı ilişki, ad: Anlamlı olmayan ilişki

İncelenen dört araştırmanın ikisi tamamen uzaktan eğitim programına devam eden öğrencilerle, ikisi ise yüz yüze eğitime devam eden öğrencilerin bir dersinin uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesini konu alan çalışma sonucunda ortaya konulmaktadır. Çalışmalarda özetle uzaktan eğitim ortamlarında beş-faktör kişilik özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişki Şekil 2.3'te gösterilmektedir.



Şekil 2.3. Uzaktan eğitim ortamlarında beş-faktör kişilik özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişki

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere açıklık değişkeni üç çalışmada, öz disiplin, dışa dönüklük ve uyumluluk değişkenleri iki çalışmada akademik başarı ile pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Akademik başarı ile negatif yönlü ilişkiye sahip değişkenler iki çalışma ile nevroitiklik ve bir çalışma ile dışa dönüklük olarak bulunmuştur. Öz disiplin iki, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve nevroitiklik bir çalışmada akademik başarı ile anlamlı ilişki göstermemiştir. Alan yazında bu konuda ortaya konulan çalışma sayısının azlığı tam bir çıkarım yapmayı zorlaştırırsa da genel olarak açıklık ve uyumluluk kişilik özelliğinin akademik başarı ile pozitif yönlü, nevroitiklik kişilik özelliğinin ise negatif yönlü olduğunu göstermektedir.

2.6.3. Denetim odağı ve uzaktan eğitimde akademik başarı

Uzaktan eğitim ortamlarında Denetim Odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak eğitim ve psikoloji alanındaki ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiştir. Bu alan yazın incelemesinde kullanılan arama terimi “AB ("online learning" or "distance education" or e-learning or web-based or online*) AND AB ("Locus of control" or "denetim odağı" or "academic locus of control" or "akademik denetim odağı" or loc) AND AB (student or university or college)” şeklinde olup 2000-2015 yılları arasında yayınlanmış, eğitim ve psikoloji alan yazınında yer alan hakemli dergiler aramaya dâhil edilmiştir. İlk arama sonucunda 58 çalışmaya rastlanmıştır. Daha sonra yayınlar aşağıdaki kıstaslara göre incelenerek değerlendirilmiştir:

- Çalışmalarda başarıya ilişkin (ders, genel akademik ortalama, sınav vb.) değişkenin bağımlı değişken olarak ele alınması
- Çalışmada nicel araştırma yaklaşımının ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma deseninin benimsenmesi
- Çalışmanın örneklem grubunun en az yükseköğretim seviyesinde olması
- Çalışma türünün meta-analiz veya alan yazın inceleme araştırması olmaması

Yukardaki kıstaslara göre ilk arama sonucunda elde edilen çalışmalar değerlendirildiğinde 7 çalışma incelemeye dâhil edilmiştir. İncelemeye dâhil edilen araştırmalar, bu araştırmanın değişkenleri temelinde incelenmiştir. İncelenen araştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 2.3’te sunulmaktadır.

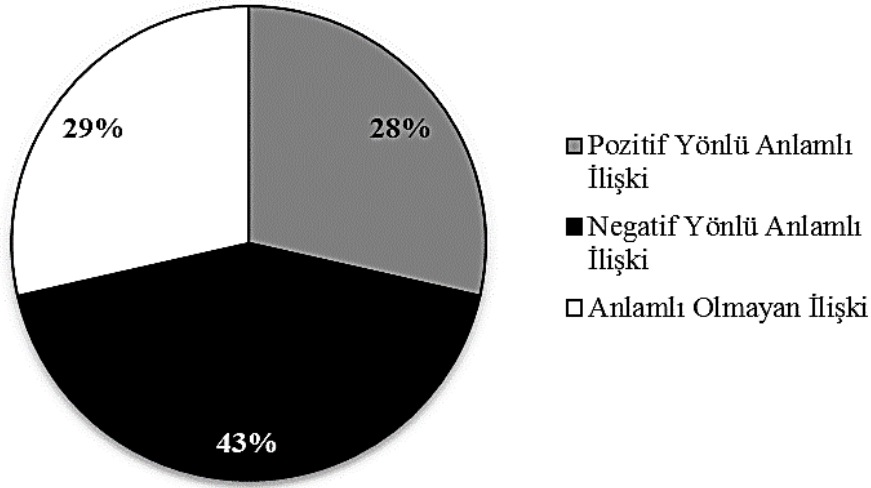
Tablo 2.3.

Uzaktan Eğitim Ortamlarında Denetim Odağı ve Akademik Başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar

Yazarlar (yıl)	Örneklem Özellikleri	Araştırma Konusu Bağlamında Ele Alınan Değişkeni	Sonuç
Yukselturk ve Bulut (2007)	Uzaktan eğitim dersi alan 80 üniversite öğrencisi	DB, DO	DO → DB (-)
Wang ve Newlin (2000)	Uzaktan eğitim dersi alan 49 üniversite öğrencisi	DB, DO, ADO	DO → DB (-) ADO → DB (-)
Varnhagen ve Wright (2008)	Uzaktan programına kayıtlı 614 üniversite öğrencisi	GAO, ADO	ADO → GAO (+)
Levy (2007)	Uzaktan eğitim dersi alan 133 üniversite öğrencisi	GAO, ADO	ADO → GAO (ad)
Joo, Lim, ve Kim (2013)	Uzaktan programına kayıtlı 897 üniversite öğrencisi	GAO, İDO	İDO → GAO (ad)
Gueutal, Johnson ve Falbe (2009)	Uzaktan eğitim dersi alan 914 üniversite öğrencisi	DB, DO	DO → DB (-)
Fulton, Ivanitskaya, Bastian, Erofeev ve Mendez (2013)	Uzaktan eğitim dersi alan 64 üniversite öğrencisi	DB, DO	DO → DB (+)

DB: Ders Başarısı, DO: Denetim Odağı, GAO: Genel Akademik Ortalama, ADO: Akademik Denetim Odağı, İDO: İçsel Denetim Odağı, (+) : Pozitif yönlü anlamlı ilişki, (-) Negatif yönlü anlamlı ilişki, (ad): Anlamlı olmayan ilişki

İncelenen yedi araştırmanın beşinde da uzaktan eğitim programına devam eden öğrencilerle değil, bir çevrimiçi ders kapsamında yürütülen çalışma sonucunda ortaya konulduğu görülmektedir. Sadece iki çalışma uzaktan eğitim programlarına devam eden öğrencileri değerlendirmektedir. Çalışmalarda özetle uzaktan eğitim ortamlarında denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişki Şekil 2.4’da gösterilmektedir.



Şekil 2.4. Uzaktan eğitim ortamlarında denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişki

Şekil 2.4’da görüldüğü üzere genel olarak denetim odağı ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Fakat araştırma sayısının az olması ve pozitif ilişki ile anlamlı ilişki olmayan araştırmaların varlığı bu konuda net bir perspektif çizmemektedir. Negatif yönlü ilişki dışsal denetim odağının ilişkideki anlamına işaret ederken, pozitif yönlü ilişki içsel denetim odağının ilişkideki anlamına işaret etmektedir.

2.6.4. Öz-yeterlik ve uzaktan eğitimde akademik başarı

Uzaktan eğitim ortamlarında öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak eğitim ve psikoloji alanındaki ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiştir. Bu alan yazın incelemesinde kullanılan arama terimi “AB self-efficacy AND AB ("online learning" or "distance education" or e-learning or web-based) AND AB (achievement or performance or gpa) AND AB (university or "higher education" or college)” şeklinde olup eğitim ve psikoloji alan yazınında yer alan

hakemli dergiler aramaya dâhil edilmiştir. İlk arama sonucunda 45 çalışmaya rastlanmıştır. Daha sonra yayınlar aşağıdaki kıstaslara göre incelenerek değerlendirilmiştir:

- Çalışmalarda başarıya ilişkin (ders, genel akademik ortalama, sınav vb.) değişkenin bağımlı değişken olarak ele alınması,
- Çalışmada genel öz-yeterlik veya akademik öz-yeterlik değişkenlerinin incelenmesi,
- Çalışmada nicel araştırma yaklaşımının ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma deseninin benimsenmesi,
- Çalışmanın örneklem grubunun en az yükseköğretim seviyesinde olması,
- Çalışma türünün meta-analiz veya alan yazın inceleme araştırması olmaması.

Yukardaki kıstaslara göre ilk arama sonucunda elde edilen çalışmalar değerlendirildiğinde 6 çalışma incelemeye dâhil edilmiştir. Denetim odağı ile ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen çalışmalarda öz-yeterlik ile ilgili değişkenlerin de yer aldığı çalışmalar incelemeye dâhil edilerek toplam 8 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 2.4'te sunulmaktadır.

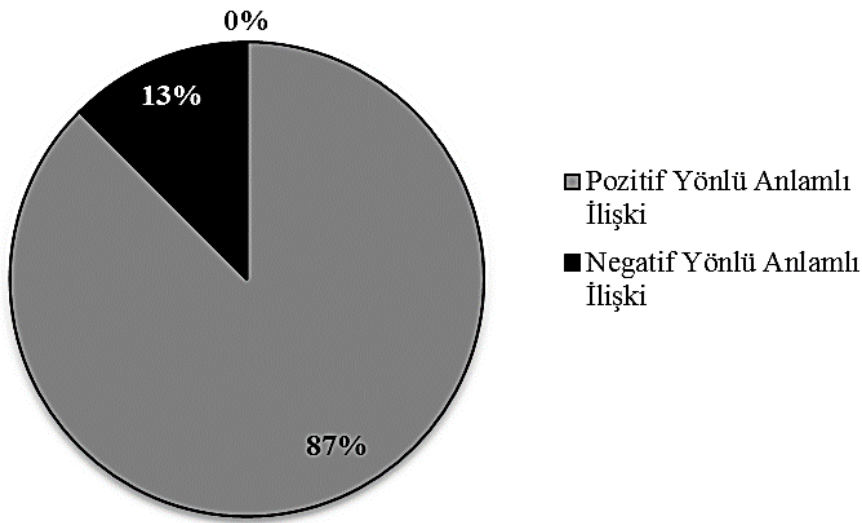
Tablo 2.4.

Uzaktan Eğitim Ortamlarında Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalar

Yazarlar (yıl)	Örneklem Özellikleri	Araştırma Konusu Bağlamında Ele Alınan Değişkeni	Sonuç
Joo, Lim ve Kim (2013)	Uzaktan programına kayıtlı 897 üniversite öğrencisi	GAO, ÖY	ÖY → GAO (+)
Kitsantas ve Chow (2007)	Uzaktan eğitim dersi alan 379 üniversite öğrencisi	DB, AÖY	AÖY → DB (+)
Lin ve Overbaugh (2009)	Uzaktan eğitim dersi alan 180 üniversite öğrencisi	DB, ÖY	ÖY → DB (+)
Lynch ve Dembo (2004)	Uzaktan eğitim dersi alan 94 üniversite öğrencisi	DB, ÖY	ÖY → DB (+)
Wadsworth, Husman ve Duggan (2007)	Uzaktan eğitim dersi alan 89 üniversite öğrencisi	DB, ÖY	ÖY → DB (+)
Wang ve Newlin (2002)	Uzaktan eğitim dersi alan 122 üniversite öğrencisi	DB, ÖY	ÖY → DB (+)
Yukselturk ve Bulut (2007)	Uzaktan eğitim dersi alan 80 üniversite öğrencisi	DB, ÖY	ÖY → DB (+)
Gueutal, Johnson ve Falbe (2009)	Uzaktan eğitim dersi alan 914 üniversite öğrencisi	DB, ÖY	ÖY → DB (-)

DB: Ders Başarısı, GAO: Genel Akademik Ortalama, AÖY: Akademik Öz-Yeterlik, ÖY: Öz Yeterlik, (+) : Pozitif yönlü anlamlı ilişki, (-) Negatif yönlü anlamlı ilişki, (ad): Anlamlı olmayan ilişki

İncelenen 8 araştırmanın sadece bir tanesinde tamamen uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğrencilerden yedisinde uzaktan eğitim programına devam eden öğrencilerle değil, bir çevrimiçi ders kapsamında yürütülen çalışma sonucunda ortaya konulduğu görülmektedir. Sadece bir çalışma uzaktan eğitim programlarına devam eden öğrencileri değerlendirmektedir. Çalışmalarda özetle uzaktan eğitim ortamlarında öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki Şekil 2.5’de gösterilmektedir.



Şekil 2.5. Uzaktan eğitim ortamlarında öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki

Şekil 2.5’de görüldüğü üzere genel olarak öz yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Araştırma sayısı çok fazla olmamakla birlikte sonuçlar bu konuda genel olarak tutarlılık göstermektedir.

İlgili konuda yapılan çalışmalar kısaca özetlenecek olursa, kişilik özelliklerinin akademik başarıyla olan ilişkisi örgün öğretim ortamlarına göre uzaktan eğitim ortamlarında yeterince çalışılmadığı görülmektedir. Alan yazında kişilik özelliklerinin ve akademik başarıya etkisini araştıran çalışmalar genel olarak öz disiplin, açıklık ve uyumluluğun akademik başarı ile pozitif; nevrozluğun ise negatif yönlü ilişkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimde akademik başarıyla öz yeterliğin pozitif, dışsal denetim odağı ise negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde yapılan çalışmaların azlığı bu konunun daha fazla çalışmaya olan ihtiyacı göstermektedir.

2.7. Bölüm Özeti

Sistematiik olarak yapılan alan yazın incelemesi sonucunda başarının daha çok denetim odağı ve öz yeterlik ile ilişkilendirildiğini, kişilik özellikleri açısından ise farklı sonuçların ortaya çıktığı görölmüştür. Ayrıca alan yazında kişilik özellikleri, denetim odağı ve öz yeterlik değişkenlerinin akademik başarıyı birlikte ne şekilde yordadığına ilişkin bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu çalışma uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarılarını bireysel özellikler açısından yordamada; kişilik özellikleri, denetim odağı ve öz yeterlik değişkenlerini bir model üzerinde birlikte ele alması açısından farklılaşmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlarken hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıldığı açıklanmaktadır. Araştırmanın planını oluşturan bu bölümde araştırma sorularına yanıt aranırken verilerin kimlerden, nasıl elde edildiği, elde edilen verilerin hangi tekniklerle düzenlendiği ve analiz edildiği açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada uzaktan eğitim ortamlarındaki akademik başarının, öğrencilerin bir takım bireysel özellikleri ile olan ilişkisi araştırılmaktadır. Bu doğrultuda çok sayıda değişkenin akademik başarıya olan doğrudan ve dolaylı etkileri, kuramsal olarak ortaya koyan bir model ile test edilmektedir. Çalışma bu bağlamda nicel araştırma yaklaşımından ilişkisel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

İlişkisel araştırma yönteminde araştırmacı iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü veya miktarını incelemektedir (Johnson ve Christensen, 2004; Tekbıyık, 2015). İlişkisel araştırmalar genellikle keşfedici ve tahmin çalışmaları şeklinde iki desene ayrılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Keşfedici araştırma deseninde iki değişken arasındaki ilişkinin varlığı araştırılırken, tahmin türü araştırma deseninde ise, ele alınan bir değişken üzerine yordayıcı değişken veya değişkenlerin etkisi incelenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarılarının bir takım değişkenlerle yordanması amaçlandığından, tahmin türü ilişkisel araştırma deseni tercih edilmektedir. İlişkisel araştırma yöntemlerinde incelenen araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla çeşitli analiz yöntemleri kullanılmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkinin varlığı basit korelasyon katsayıları ile ortaya konulabileceği gibi, basit veya çoklu regresyon analizi yöntemleri ile bağımlı bir değişkene ilişkin bir veya daha fazla değişkenin doğrudan etkilerinin ne şekilde olduğu hesaplanabilir (McMillan ve Schumacher, 2010). Öte yandan yol (path) analizi gibi ileri istatistiksel tekniklerle iki

veya daha fazla değişken arasındaki doğrudan ilişkilerin yanında, dolaylı etkilerde ortaya konulabilmektedir (Creswell, 2001). Bu çalışmada akademik başarıya etki eden bir takım değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri ilişkisel araştırma deseni ile incelendiğinden, verilerin analizinde yol (path) analizi tekniği kullanılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) ve Atatürk Üniversitesi (AÜ)'nde öğrenim görmekte olan uzaktan eğitim öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nde eğitim alan 525 uzaktan eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemle göre çalışmanın amacına bağlı olarak, bilgi açısından zengin durumların seçilerek belli ölçütleri karşılayacak örnekleme ulaşımları amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada belirlenen evrenden mümkün olan en fazla sayıda öğrenciye ulaşımları amaçlanmaktadır. Katılımcılar çalışmaya gönüllülük esasına göre dâhil edilmiştir.

Her iki üniversitedeki katılımcıların tamamı bir uzaktan eğitim programında öğrenim görmektedirler. Katılımcılar derslerini canlı sınıf ortamında ve daha önce belirlenen saatlerde katılmaktadırlar. Derslerde öğretim elemanı, görüntülü ve sesli bir biçimde, beyaz tahta uygulaması, sunu veya diğer materyaller yardımıyla dersi sunmaktadır. Katılımcılar, öğretim elemanı gerekli gördüğünde öğrencileri derse sesli bir biçimde katılmakta, ayrıca öğrenciler dersin herhangi bir zamanında eş zamanlı sohbet bölümünden eş zamanlı sınıftaki tüm katılımcılarla ve öğretim elemanı ile iletişime geçebilmektedirler. Daha önce canlı olarak işlenen dersler daha sonra istenilen zamanda tekrar tekrar izlenebilmekte ve bu derslere ilişkin dokümanlara erişebilmektedir. Katılımcılara telefon ve e-posta yoluyla her iki üniversitede teknik destek hizmeti sağlanmaktadır. Katılımcıların ara sınavları çevrimiçi; final sınavları ise sınıf ortamında basılı formlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Ara sınavlar bir dersin geçme notunun %20'sini oluştururken, final sınavları %80'ini oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Frekans	%
Cinsiyet		
Kadın	200	38,1
Erkek	325	61,9
Toplam	525	
Çalışma Durumu		
Bir işte çalışıyor	406	77,3
Bir işte çalışmıyor	108	20,6
Toplam	514	
Evlilik Durumu		
Evli	308	58,7
Bekâr	215	41
Toplam	523	
Daha önce uzaktan eğitim yoluyla eğitim alma durumu		
Evet	160	30,5
Hayır	352	67
Toplam	512	
Daha önce bir yükseköğretim programından mezun olma durumu		
Evet	271	51,6
Hayır	238	45,3
Toplam	509	
Toplam Öğrenci Sayısı	525	

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların %38,1'ini kadınlar (N=200) ve %61,9'unu erkekler (N=325) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 19 ile 59 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 30,9'dur. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

3.3. Değişkenler ve Veri Toplama Araçları

Bu bölümde öncelikle araştırma sorularında ele alınan değişkenler tanıtılmaktadır. Daha sonraki bölümlerde ise bu değişkenlerin hangi araçlarla ölçüldüğü ifade edilmektedir. Ölçme araçlarının tanıtıldığı bölümde her bir araç detaylı bir biçimde açıklanmaktadır.

3.3.1. Değişkenler

Araştırmada ele alınan değişkenler; bu değişkenlerin isimleri, türleri ve ölçek paketindeki hangi araçtan elde edildiği Tablo 3.2’de belirtilmektedir. Ayrıca açıklama bölümünde değişkenin bu araştırmada hangi kapsamda kullanıldığı ifade edilmektedir.

Genel akademik ortalama değişkeni öğrencilerin birinci dönem sonundaki genel akademik ortalamalarını ifade etmektedir. Bu değer 0 ile 4 arasında değişmektedir. KTÜ’deki katılımcılardan genel akademik ortalamaları basılı ölçek paketinde yer alan demografik bilgi formu ile elde edilmiştir. AÜ’deki öğrenci notları ise uzaktan eğitim merkezi tarafından sağlanmıştır.

Cinsiyet, yaş, evlilik durumu, çalışma durumu, daha önce uzaktan eğitim deneyimi ve daha önce yükseköğretim deneyimi demografik bilgi formu yardımıyla elde edilen kategorik değişkenlerdir. Yaş değişkeni açık uçlu bir soru yardımıyla elde edilmiştir. Daha sonra yaş grupları açısından modellerde yer alan değişken ilişkilerini belirlemek amacıyla iki gruba ayrılmıştır. Grupların oluşturulmasında örnek sayısının her iki grupta dengeli dağılmasına dikkat edilmiştir. Buna göre 26 yaş ve altı ile 27 yaş ve üstü yaş grupları oluşturulmuştur.

Kişilik özellikleri beş farklı faktörden oluşan sürekli bir değişkendir. Genel öz yeterlik algısı tek faktörlü, akademik denetim odağı ise iki faktörden oluşan sürekli değişkenlerdir. Çalışmada her faktörün farklı bir özelliği ölçmesinden dolayı ayrı bir değişken olarak ele alınmıştır. Her bir değişken hazır ölçekler yardımıyla elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

Katılımcıların uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri akademik nedenler, akademik amaç dışı nedenler, kolay algısı, özel nedenler ve uzaktan eğitim genel fayda şeklinde beş gruptan oluşmaktadır. Her bir değişken kategoriktir. Geliştirilen modelin uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla toplanmıştır.

Uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri içerisinde yer alan “Kolay Algısı” değişkeni ilgili grupta modeli test edebilecek sayıda katılımcı olmadığından dolayı analizlerden çıkartılmıştır.

Tablo 3.2.

Araştırmada ele alınan değişkenler ve özellikleri

Değişken Adı	Değişken Türü (sınırları)	Açıklama	Ölçek
Genel Akademik Ortalama (GAO)	Sürekli	Araştırma kapsamında öğrenci başarısı öğrencilerin ilk dönem sonundaki genel akademik ortalamaları ile belirlenmektedir.	Demografik Bilgi Formu
Cinsiyet (C)	Kategorik (1=kadın, 2=erkek)	Geliştirilen modelin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla toplanmıştır	Demografik Bilgi Formu
Yaş (Y)	Kategorik (1=26 yaş ve altı, 2=27 yaş ve üzeri)	Geliştirilen modelin iki yaş grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla toplanmıştır.	Demografik Bilgi Formu
Evlilik Durumu (ED)	Kategorik (1=evli, 2=evli değil)	Geliştirilen modelin evli olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla toplanmıştır	Demografik Bilgi Formu
Çalışma Durumu (CD)	Kategorik (1=çalışıyor, 2=çalışmıyor)	Geliştirilen modelin bir işte çalışama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla toplanmıştır	Demografik Bilgi Formu
Daha Önce Uzaktan Eğitim Deneyimi (UED)	Kategorik (1=deneyimi var, 2=deneyimi yok)	Geliştirilen modelin daha önce uzaktan eğitim yoluyla ders almış olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla toplanmıştır	Demografik Bilgi Formu
Daha Önce Yüksek Öğretim Deneyimi (YOD)	Kategorik (1=deneyimi var, 2=deneyimi yok)	Geliştirilen modelin daha önce bir yükseköğretim programından mezun olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla toplanmıştır	Demografik Bilgi Formu
Kişilik Özellikleri (Öz Disiplin=OD, Dışa Dönüklük=DD, Nevrotiklik=N, Açıklık=A, Uyumluluk=U)	Sürekli	Öğrencilerin bireysel özelliklerinden kişilik özelliklerini (Öz Disiplin, Dışa Dönüklük, Nevrotiklik, Açıklık, Uyumluluk) ifade etmektedir.	Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği

Tablo 3.2. (Devam)

Değişken Adı	Değişken Türü (sınırları)	Açıklama	Ölçek
Genel Öz Yeterlik Algısı (OY)	Sürekli	Öğrencilerin bireysel özelliklerinden genel öz yeterlik algısını ifade etmektedir.	Genel Öz Yeterli Algısı Ölçeği
Akademik Denetim Odağı (İçsel Denetim Odağı=IKO, Dışsal Denetim Odağı=DKO)	Sürekli	Öğrencilerin bireysel özelliklerinden akademik denetim odağı (içsel akademik denetim odağı, dışsal akademik denetim odağı) ifade etmektedir.	Akademik Kontrol Odağı Ölçeği
Uzaktan Eğitimi Tercih Etme Nedenleri (Akademik Nedenler =AN, Akademik Amaç Dışı Nedenler = ADN, Kolay Algısı =KA, Özel Nedenler = ÖN, Uzaktan Eğitim Genel Fayda =UEF)	Kategorik (1=evet, 2=hayır)	Geliştirilen modelin uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla toplanmıştır	Uzaktan Eğitimi Tercih Nedenleri Bilgi Formu

3.3.2. Veri toplama araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin hangi araçlarla ölçüldüğü açıklanmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin bazı demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bilgi formu, uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerini belirlemeye yönelik bilgi formu ve üç psikolojik ölçme aracı birlikte kullanılmıştır (EK-1). Veri toplama araçlarının bu çalışmada kullanım amacı, tanıtımı ve özellikleri takip eden alt bölümlerde detaylı bir biçimde ortaya konulmaktadır. Hazır ölçeklere ait kullanım izinleri EK-2, EK-3 ve EK-4’te verilmektedir.

3.3.3. Demografik bilgi formu

Demografik bilgi formu öğrencilerin bir takım bireysel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, evli olma durumu, bir işte çalışma durumu, daha önce uzaktan eğitim yoluyla eğitim alma durumu ve daha önce bir yükseköğretim programından mezun olma durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yaş alanı açık uçlu soru şeklinde düzenlenmiş olup, diğer alanlar iki yanıtta biri seçilecek biçimde (cinsiyet alanı kadın-erkek, diğerleri evet-hayır) düzenlenmiştir.

3.3.4. Uzaktan eğitimi tercih nedenleri

Katılımcıların uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerini öğrenmek amacıyla bir anket formu hazırlanmıştır. Uzaktan eğitimi tercih nedenleri anket formu (UETN) ile öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları uzaktan eğitim programına başvurularında etkili olan nedenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Anket 19 sorudan oluşan ve katılımcıların soruları evet-hayır seçeneklerinden biri işaretlenecek biçimde cevaplamalarına olanak verecek şekilde tasarlanmıştır.

Büyüköztürk (2005) anket geliştirme sürecin dört aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre öncelikle anketin amacı belirlenir ve sorular yazılır. Ardından uzman görüşleri doğrultusunda anket maddelerinin amaçlanan kapsam bakımından ne derece yeterli olduğu incelenir. Daha sonra hedef katılımcı grubundan kişilerle bir ön uygulama gerçekleştirilir. Son olarak değerlendirmeler ışığında ankete son şekli verilir.

Bu doğrultuda ankette yer alan soruların oluşturulmasında uzaktan eğitim alanında aktif olarak çalışan 8 uzman görüşünden yararlanılarak anket soruları yazılmış, sorular uzmanlara tekrardan incelenilerek anketin amacı ile kapsam uygunluğu değerlendirilmiştir. Anket formu daha sonra üç uzaktan eğitim öğrencisine incelenilerek şeklen ve anlam bakımından değerlendirilerek son şekli verilmiştir.

Anket maddeleri, veriler toplandıktan sonra beş farklı grupta sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma uzaktan eğitim alanında çalışan üç uzmanın görüşü doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Anket maddeleri ve dâhil oldukları grup başlığı Tablo 3.3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.3.

Uzaktan Eğitim Tercih Nedenleri Anketi ve Grup Açıklamaları

Grup Başlığı	Anket Maddesi
Akademik Nedenler (Akademik amaçlı olarak uzaktan eğitimi tercih etme)	Kendini geliştirme / Bir konuda daha çok bilgi sahibi olma
	Diploma sahibi olma
	Kariyer yapma
Akademik Amaç Dışı Nedenler (Akademik amaçlı olmayan nedenlerle uzaktan eğitimi tercih etme)	Hobi / Öylesine
	Askerlikle ilgili nedenler
	Farklı insanlarla tanışmak için
Kolay Algısı (Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin kolay algısı)	Dersler daha kolay olduğu için
	Düşük puanlı olduğu için
Özel Nedenler (Öğrencilerin özel hayatları veya özel durumları ile ilgili nedenler)	Ailevi nedenler / Özel durumlar
	Evli olduğum için
	Uyku problemi / Uyku ile ilgili nedenler
Uzaktan Eğitim Genel Fayda (Genel olarak uzaktan eğitimin yararları olarak ifade edilebilecek nedenler)	Fiziksel görünümünden ötürü
	Çalışan insanların eğitim alma problemini ortadan kaldırdığı için
	Eğitime kolay erişim sağladığı için
	Zaman problemini ortadan kaldırdığı için
	Bir mekâna bağımlı olma zorunluluğunu ortadan kaldırdığı için
	Bireysel öğrenmeye daha elverişli olduğu için
	Engel durumumdan ötürü
Maddi nedenler	

3.3.5. Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği

Çalışma kapsamında akademik başarıyı yordayacak temel değişken kişilik özellikleridir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Beş Faktör kişilik özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik 44 maddeden oluşan ve Benet-Martínez ve John (1998) tarafından “Beş Faktör Envanteri” (The Big Five Inventory) ismiyle geliştirilmiştir. Ölçek, “Nevrotiklik”, “Dışa dönüklük”, “Gelişime açıklık”, “Uyumluluk” ve “Öz disiplin” şeklinde isimlendirilmiş beş faktörden oluşmaktadır. “Nevrotiklik” ve “Dışa dönüklük” faktörlerinde 8, “Uyumluluk” ve “Öz disiplin” faktörlerinde 9 ve “Gelişime açıklık” faktöründe ise 10 madde yer almaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde (“1=Hiç katılmıyorum”, “2=Biraz katılmıyorum”, “3=Ne katılıyorum, ne de katılmıyorum (kararsızım)”, “4= Biraz katılıyorum” ve “5=Tamamen katılıyorum”) şeklinde derecelendirilerek katılımcılara sunulmaktadır.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması, Türkiye ve çok sayıda ülkenin yer aldığı uluslararası bir çalışma kapsamında Sümer tarafından gerçekleştirilmiştir (Aktaran, Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005). Sümer ve arkadaşları ölçeğin alt faktörlerindeki Cronbach alpha güvenirlik değerlerinin kabul edilebilir seviyede (en düşük faktör: 0,64, en yüksek faktör: 0,77) olduğunu rapor etmişlerdir. Ölçeğin, geçerlik ve güvenilirliği kültürlerarası bir çalışmada ortaya konulmuştur (Schmitt, Allik, McCrae, & Benet-Martínez, 2007). Bu çalışmada ise ölçeğin alt faktörlerindeki Cronbach alpha güvenirlik değerleri (en düşük faktör 0,56, en yüksek faktör 0,75) olarak hesaplanmıştır.

Kişilik özelliklerinin belirlenmesinde kullanılacak alternatif araçlardan biri de Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen sıfatlara dayalı kişilik ölçeğidir. Sıfatlara dayalı kişilik ölçeği yerine bu ölçeğin tercih edilmesinin nedeni, çok farklı kültürden bilim adamlarının yer aldığı uluslararası bir çalışma kapsamında Türkçe’ye uyarlanması ve ölçeğin uluslararası alan yazında sıklıkla tercih edilmesinden dolayıdır.

3.3.6. Akademik kontrol odağı ölçeği

Öğrencilerin denetim odağı özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Çalışmada kullanılacak alternatif ölçeklerden biri Dağ (1991) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve 29 maddeden oluşan İç-Dış Denetim Odağı

ölçeğidir. Ölçeğin madde sayısının fazla olması ve bu çalışmada denetim odağının akademik tarafı ön plana çıkartılmak istendiğinden dolayı Akın (2007) tarafından geliştirilen ve 17 maddeden oluşan Akademik Kontrol odağı ölçeği kullanılmaktadır. Akın (2007) tarafından geliştirilen ölçek, 11 maddeden oluşan “Dışsal Kontrol Odağı” ve 6 maddeden oluşan “İçsel Kontrol Odağı” şeklinde isimlendirilen iki alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekte toplam 17 madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde ve “1=Tamamen aykırı”, “2=Oldukça aykırı”, “3=Kararsızım”, “4= Oldukça uygun” ve “5=Tamamen uygun” şeklinde derecelendirilerek katılımcılara sunulmaktadır. Her iki alt faktörde katılımcıların aldığı yüksek puanlar katılımcının ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Akın (2007) ölçeğin iç tutarlılık, güvenilirlik katsayıları, akademik içsel kontrol odağı için 0,94 ve akademik dışsal kontrol odağı için 0,95 olarak bulurken, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise akademik içsel kontrol odağı için 0,97 ve akademik dışsal kontrol odağı için 0,93 olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin alt faktörlerindeki Cronbach alpha güvenilirlik değerleri (dışsal kontrol odağı için 0,79, içsel kontrol odağı için 0,71) olarak hesaplanmıştır.

3.3.7. Genel öz yeterlik algısı ölçeği

Öğrencilerin genel öz yeterlik algısının belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Genel öz-yeterlik algısı ölçeği Almanca olarak Schwarzer ve Jerusalem tarafından geliştirilmiş olup 28 farklı dile çevrilmiştir (Schwarzer ve Jerusalem, 1995). 4’lü likert tipinde (1= Doğru değil, 2=Biraz doğru, 3=Daha doğru ve 4=Tümüyle doğru) 10 maddeden oluşan ölçekten en az 10 en fazla 40 puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puanlar katılımcının öz-yeterlik düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık sayısı farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda 0,75 ila 0,91 arasında değiştiği belirtilmektedir (Scholz, Gutiérrez Doña, Sud, & Schwarzer, 2002). Yesilay, Schwarzer ve Jerusalem (1997) tarafından Türkçe’ye çevrilen ölçeğin içinde Türkiye’nin de bulunduğu beş farklı ülkede yapılan çalışmalar sonucunda Cronbach güvenilirlik kat sayısı Türkiye örneklemini için 0,81 olarak bulunmuştur (Luszczynska, Gutiérrez-Doña ve Schwarzer, 2005). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlandığı bir diğer çalışma Aypay (2010) tarafından gerçekleştirilmiş olup, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik kat sayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır. Uluslararası birçok çalışmada yaygın olarak kullanılmasından dolayı ve

uluslararası birçok dile uyarlanarak kullanılmasından dolayı bu ölçek tercih edilmektedir.

3.3.8. Verilerin elde edilmesi

Çalışma verileri 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılı sonunda KTÜ ve AÜ bünyesindeki uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. KTÜ'den elde edilen veriler basılı form yardımıyla elde edilirken, AÜ'deki veriler, uzaktan eğitim merkezinin öğretim yönetim sistemi üzerinden çevrimiçi anket yoluyla elde edilmiştir. Veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. KTÜ'deki verilerin toplanması amacıyla öncelikle KTÜ UZEM'den yazılı izin alınmıştır(EK-5). KTÜ'deki uzaktan eğitim öğrencilerine final sınavlarının ardından çalışma tanıtılmış, gönüllü olan öğrencilere ölçek paketi uygulanmıştır. KTÜ'de yaklaşık 180 öğrenciye ulaşılması hedeflenirken, çalışmaya 160 öğrenci gönüllü olarak katılmış ve veri toplama araçlarını doldurmuştur.

AÜ'deki verilerin toplanması amacıyla öncelikle Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezi (ATAUZEM) Müdürlüğünden yazılı izin alınmıştır (EK-6). İzin alınmasının ardından ATAUZEM bünyesinde kullanılan öğretim yönetim sistemine çevrimiçi anket tanımlanmıştır. Online anket yaklaşık iki ay boyunca sistem üzerinde yayınlanarak öğrencilere bir duyuru yardımıyla sunulmuştur. Çalışmanın amacı ve verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçeğin gönüllülük esasına göre doldurulacağı öğrencilere bildirilmiştir. ATAUZEM üzerinden yaklaşık 2000 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiş, fakat yaklaşık 479 öğrenciden geri bildirim alınmıştır. Bu oran Sax, Gilmartin ve Bryant (2003)'e göre çevrimiçi veri toplama araçları için kabul edilebilir bir düzeydir. Veri toplama araçlarına ait veriler ATAUZEM tarafından araştırmacıya sağlanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan genel akademik ortalama KTÜ'deki öğrencilerden basılı formdaki açık uçlu bir soru ile elde edilirken, ATAUZEM öğrencilerinden ise ATAUZEM müdürlüğü tarafından sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada amaçlanan teorik modelin test edilmesi için yol (path) analizi tekniği kullanılmaktadır. Bu bölümde öncelikle verilerin analizi için gerekli bir takım ön aşamalar açıklanmaktadır. Bunlar; verilerin düzenlenmesi ve yol analizi için gerekli ön şartların sağlanıp sağlanmadığının nasıl kontrol edildiğini kapsamaktadır. Son olarak yol analizi ile ilgili detaylı bilgi verilmektedir.

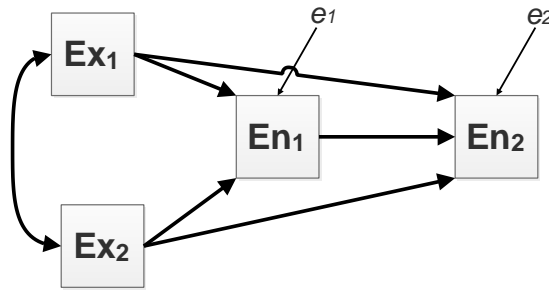
3.4.1. Verilerin düzenlenmesi ve analize hazırlanması

Veriler analiz edilmeden önce örneklemden elde edilen veriler sırasıyla aşağıdaki işlemlere tabi tutulmuştur:

1. Elde edilen veriler içerisinde her bir örneklem verisi için toplam soru sayısının en az %10'nu boş bırakılmış ise ilgili örneklem verisi analizden çıkartılmıştır.
2. Katılımcının veriyi güvenilir bir şekilde doldurmadığının göstergelerinden olan tüm maddelere aynı yanıtın verilmesi durumu incelenerek, her bir ölçekte tüm maddelere aynı yanıtın verildiği örneklem verileri analizden çıkartılmıştır.
3. Katılımcıların girdiği verilere ilişkin uç değerler incelenerek veri setinden ilgili katılımcı verisi çıkartılmıştır.
4. Üçüncü adımın ardından 525 katılımcı verisi analize dâhil edilmiştir.
5. Ters kodlamanın yer aldığı Beş Faktör Kişilik Özellikleri ölçeğinde ters kodlu maddelerin dönüşümü gerçekleştirilmiştir.
6. Geri kalan veriler Genel Akademik Ortalama, Beş-Faktör Kişilik Ölçeği, Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Akademik Denetim Odağı ölçeği maddeleri için eksik olan veriler “Seriler Ortalaması (Series Mean)” tekniği ile doldurulmuştur.
7. Verilerin normal dağılımı Basıklık ve Çarpıklık değerlerine bakılarak incelenmiştir.
8. Verilerin çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı tespit edilmiştir.

3.4.2. Yol analizi

Yol analizi (Path Analysis) çoklu regresyon analizinin bir varyasyonu olup, çok sayıda değişkenlerden oluşan nedensel modelde, ilişkileri test ederek parametre tahmini yapmak ve modeli test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Yol analizi nedensel ilişkilerin keşfinde değil, kuramsal olarak model üzerinde ortaya konulan nedensel ilişkilerin testini gerçekleştirmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). Yol analizi çok sayıda çoklu regresyon analizini tek seferde gerçekleştirdiğinden dolayı (Lei ve Wu, 2007) birinci tür hatayı azaltmaktadır. Yol analizinde dışsal (exogenous) ve içsel (endogenous) değişkenler kare ya da dikdörtgen şeklinde figürlerle, nedensel ilişkiler tek yönlü oklarla ve ilişkili değişkenler arasındaki korelasyon iki yönlü oklarla bir model üzerinde gösterilmektedir (Garson, 2014). Bu sayede karmaşık regresyon denklemlerinin anlaşılması kolaylaşmaktadır (Oktay, Akıncı ve Karaaslan, 2012). Örneğin Şekil 3.1'deki modeli ele alacak olursak;



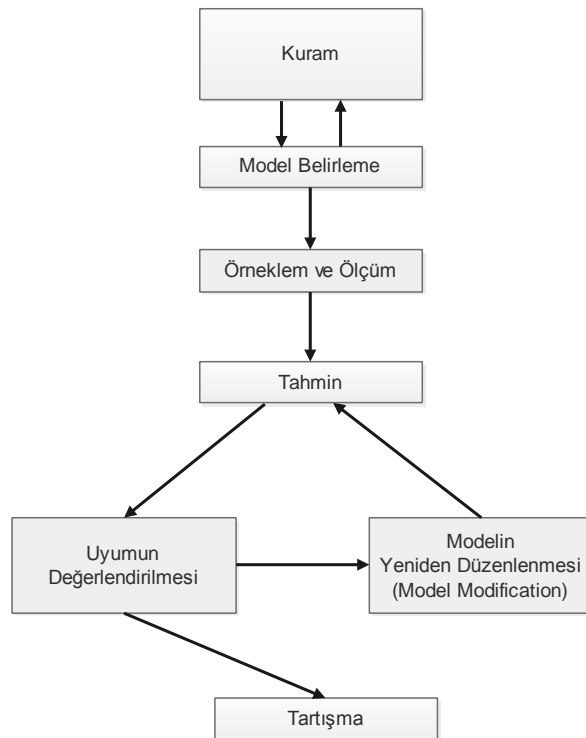
Şekil 3.1. Örnek nedensel model

Ex_1 ve Ex_2 dışsal değişkenler, En_1 ve En_2 içsel değişkenler ve e_1 ile e_2 hata terimleri olarak isimlendirilmektedir. Tek yönlü oklar ise standart regresyon ağırlıklarını ifade etmektedir. İki yönlü dairesel ok ise Ex_1 ve Ex_2 değişkenleri arasındaki korelasyonu ifade etmektedir. Dışsal değişkenler ortaya konulan modelde başka hiçbir değişken tarafından açıklanmayan değişkenler olup, içsel değişkenler ise başka içsel değişkenler ya da dışsal değişkenler tarafından açıklanan değişkenlerdir (Oktay, Akıncı ve Karaaslan, 2012). Hata terimleri ise açıklanamayan varyansı ifade etmektedir (Lleras, 2005).

Çoklu regresyonda bir bağımlı değişken söz konusu iken, yol analizinde birden fazla bağımlı değişken (içsel değişken) olabilmekte ve bu değişkenler duruma göre rol değiştirebilmektedir. Şekil 3.1'deki model incelenecek olursa En_1 , Ex_1 ve Ex_2

değişkenlerine göre bağımlı değişken iken, En_2 değişkenine göre bağımsız (dışsal) değişken konumundadır. Bu durum yol analizini regresyon analizine göre avantajlı duruma getirmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015).

İki değişken arasındaki korelasyon veya regresyon kat sayısını anlamlılığı, bu ilişki durumunu etkileyen değişkenden kaynaklandığını söylenebileceği anlamına gelmez. Nitekim üçüncü bir değişken de iki değişkeni etkilediği için böyle bir durum ortaya çıkmış olabilir. Şekil 3.1'deki örnek incelendiğinde En_2 değişkeni En_1 , Ex_1 ve Ex_2 değişkenlerinden etkilenmekle birlikte, En_2 değişkeni En_1 değişkeni üzerinden Ex_1 ve Ex_2 değişkenlerinin dolaylı etkisine de maruz kalmaktadır. Bu dolaylı etkilerin yol analizi ile ortaya konulması önemli bir avantajdır. Sonuç olarak yol analizi ile bir değişken üzerine olan etkinin hangi değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri ile oluştuğunu anlamada araştırmacılara büyük avantaj sağlamaktadır. Doğrudan etki bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki tek yönlü ilişki iken, dolaylı etki ise bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine olan etkisi aradaki farklı bağımsız değişkenlerin aracılığı ile gerçekleşmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).



Şekil 3.2. Yol analizi aşamaları [Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014]

Yapısal eşitlik modellemesi ailesinin bir üyesi olarak kabul edilen yol analizini (Şimşek, 2007) aşamaları Şekil 3.2’de gösterilmektedir. Bu aşamalar diğer yapısal eşitlik modellemesi aşamaları için genel bir yaklaşımdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Yol analizinde kuramsal bir modelin elde edilen verilerle tahmini ve bu modelin çeşitli istatistiksel tekniklerle uyumunun değerlendirilmesi söz konusudur. Kuramsal olarak ortaya konulan nedensel ilişkiler bir model üzerinde temsil edilir. Ardından bu modelin tahmini ve uyumunu değerlendirebilecek nitelik ve nicelik olarak yeterli örneklem grubu seçilir. Örneklem sayısı yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları için en az 200 olarak ifade edilmektedir (Barrett, 2007). Elde edilen veriler modelin tahmini için istatistiksel bir takım analize tabi tutularak model parametreleri hesaplanır. Bu aşamada maksimum olabilirlik (maximum likelihood), En küçük kareler (least squares) vb. yöntemler kullanılarak parametre tahmini gerçekleştirilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). Daha sonra bir takım uyum indeksleri yardımıyla modelin uyumu değerlendirilmektedir. Modelin parametre tahminleri ve uyum indeksleri hesaplanırken, öncelikle araştırmacı tarafından IBM SPSS AMOS, LISREL, MPlus vb. istatistiksel programlarla model tanımlanır ve örneklemde elde edilen veriler girilir. Ardından bu programlar gerekli hesaplamaları yapar ve kullanıcıya uyum indekslerine ilişkin değerleri verir. Uyum indeksleri bir nevi modelin ne kadar uyum gösterdiğini ifade eden göstergelerdir. Yaygın olarak kullanılan uyum indeksleri ve bunların modelin uyumuna ilişkin kritik değerleri Tablo 3.4’te belirtilmektedir. Modelin uyumunun değerlendirilmesinin ardından eğer gerek duyuluyorsa (model uyumu sağlanmıyorsa) modelde düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Bu düzenlemeler, hipotez silme veya ekleme, ölçme maddesi çıkarma vb. işlemleri içerebilir. Bu düzenlemedeki amaç modelin uyumunu sağlamaktır. Modelin uyumu sağlandığı takdirde son model ve elde edilen veriler sunularak tartışılır.

Tablo 3.4.

Bazı Uyum İndeksleri Ve Modelin Uyumu İçin Kabul Edilebilir Göstergeler

Uyum İndeksi	Kabul ve Değerlendirme Kriterleri	Kaynak
X^2	$p > 0.05$ olmalı	(Barrett, 2007)
X^2/sd	≤ 2 (Mükemmel uyum)	(Kline, 2011; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006)
Root-mean-square error of approximation (RMSEA)	$\leq 0,05$ (mükemmel uyum) 0,05 ile 0,08 kabul edilebilir aralık	(Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010)
Root-mean square residual (RMR)	$\leq 0,05$ mükemmel uyum	(Bryne, 1994; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006)
Tucker Lewis Index (TLI)	$\geq 0,09$ mükemmel uyum göstergesi	(Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Schumacker ve Lomax, 2010)
Comparative fit index (CFI)	$\geq 0,095$ iyi uyum	(Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006)
Goodness-of-fit index (GFI)	$\geq 0,09$ mükemmel uyum göstergesi	(Schumacker ve Lomax, 2010)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırma verileri IBM SPSS 23 ve IBM SPSS Amos 23 programları ile analiz edilmiştir. Bu bölümde öncelikle verilerin nasıl düzenlendiği ve analize uygunluğunun nasıl değerlendirildiğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Takip eden bölümlerde ise amaçlanan modelin testi, araştırma kapsamında incelenen araştırma sorularının yanıtlarına ilişkin bulgular ve modelin farklı gruplarda ne şekilde ortaya çıktığı incelenmektedir.

4.1. Verilerin Düzenlenmesi ve Analize Uygunluğunun Değerlendirilmesi

4.1.1. Verilerin düzenlenmesi

Araştırma kapsamında elde edilen ham verilerin analize uygun bir hale getirilmesi amacıyla birtakım işlemlere tabi tutulmuştur. Öncelikle elde edilen veriler içerisinde bir katılımcının yanıtlamadığı soru sayısı toplam soru sayısının %10'undan daha fazla ise analizden çıkartılmıştır. Ayrıca aykırı değerlerin tespit edilmesi amacıyla her bir değişkenin z-puanı dönüşümü gerçekleştirilerek, -3 ve +3 değerleri dışında kalan katılımcı verisi analizden çıkartılmıştır (Kline, 2011). Tüm bu aşamaların ardından 525 katılımcı verisi analize dâhil edilmiştir.

4.1.2. Verilerin analize uygulanmasının değerlendirilmesi

4.1.2.1. Normallik ve doğrusallığın değerlendirilmesi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amacıyla skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Her bir değişkene ait çarpıklık değerleri -0,51 ile +0,59 arasında değişmekte olup, basıklık değerlerinin ise -0,55 ile -0,03 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu durum normal dağılımın sağlandığını göstermektedir. Nitekim Kline (2011) çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında ve basıklık değerlerinin ise -10 ile +10 arasında olmasının normal dağılımın göstergesi

olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Öte yandan çoklu normallik ve doğrusallığın değerlendirilmesi amacıyla değişkenlere ait saçılma matrisi (scatter plot matrix) yardımıyla incelenmiştir. Elde edilen grafikteki değişken saçılımları elips şeklide dağılım göstermekte olup bu durum çoklu normalliğin ve doğrusallığın göstergesi olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

4.1.2.2. Örneklem yeterliği ve çoklu bağlantı (Multicollinearity) probleminin değerlendirilmesi

Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında ortaya konulan modelin test edilmesinde elde edilen verilerin yeterliliği önem taşımaktadır. Bu çalışmada modelin değerlendirilmesinde 525 katılımcı verisi kullanılmaktadır. Kline (2011) parametre sayısının 10 katı bir veri sayısının genel olarak uygun olduğunu belirtmekte ve Barrett (2007) ise örneklem sayısının 200'ün altında olmasının problem teşkil edeceğini ifade etmektedir. Örneklem sayısının 200'ün üzerinde olması (n=525) örneklem yeterliğinin sağlandığını göstermektedir.

Çoklu bağlantı problemi değişkenler arasında güçlü korelasyon olduğunda ($r > 0,90$) ortaya çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.1'de verilmektedir.

Tablo 4.1.

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

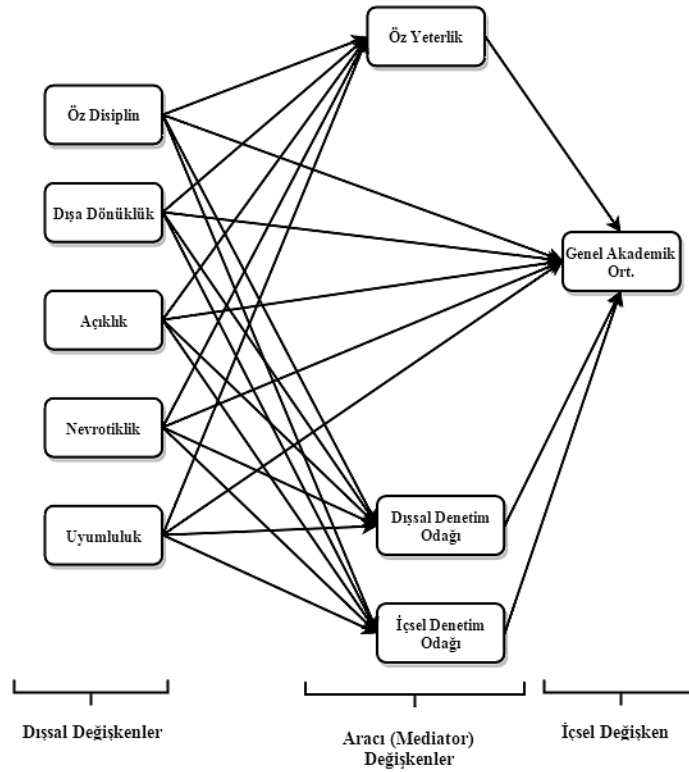
	GAO	DD	OD	U	A	N	OY	DKO	İKO
GAO	1								
DD	,027	1							
OD	,068	,315**	1						
U	-,013	,189**	,397**	1					
A	,070	,413**	,363**	,276**	1				
N	-,072	-,275**	-,401**	-,409**	-,257**	1			
OY	,136**	,458**	,392**	,197**	,474**	-,359**	1		
DKO	-,160**	-,117**	-,407**	-,209**	-,191**	,228**	-,191**	1	
İKO	,033	,42	,286**	,224**	,171**	-,075	,154**	-,278**	1

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, **
 $p < .01$

Tablo 4.1 incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları 0,9 değerinden küçüktür. Bu durum araştırma değişkenleri arasında çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir.

4.2. Ana Modelin Test Edilmesi

Amaçlanan model ve modelde yer alan değişkenler Şekil 4.1’de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Amaçlanan model ve değişkenler

Amaçlanan model Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2.

Amaçlanan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	p=0,312	P > 0,05 olmalı
X^2/df	(2,329 / 2)1,164	< 3 olmalı
SRMR	0,0078	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,018	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	1,000	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,003	<= 0,10 mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,999	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)’na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.2'deki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde amaçlanan modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.3. Modelde Ortaya Konulan Hipotezlerin Test Edilmesi

Modelin uyumu ortaya konulmasının ardından, ilk araştırma sorusu olan modelde ortaya konulan hipotezlerin testi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle model üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkiler sunulmuştur. Ardından bu etkilerin anlamlılık düzeyine göre hipotezler değerlendirilmektedir. Modelde yer alan değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler Tablo 4.3'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3.

Değişkenler Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı Standartlaştırılmış Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler		
		Doğrudan	Dolaylı	
GAO ($R^2=0,044$)	OD	-0,022	0,075*(OY:0,022*, DKO:0,056*, İKO:-0,003)	
	DD	-0,047	0,027	
	A	0,019	0,044*(OY:0,037*, DKO:0,008, İKO:-0,001)	
	N	-0,037	-0,035*(OY:-0,023*, DKO:-0,011*, İKO:-0,001)	
	U	-0,071	-0,006	
	OY	0,13 *	-	
	DKO	-0,156 *	-	
	İKO	-0,013	-	
	OY ($R^2 = 0,365$)	OD	0,166 *	-
		DD	0,252 *	-
A		0,283 *	-	
N		-0,179 *	-	
U		-0,068	-	
DKO ($R^2 = 0,174$)	OD	-0,362 *	-	
	DD	0,043	-	
	A	-0,052	-	
	N	0,069	-	
	U	-0,031	-	
İKO ($R^2 = 0,112$)	OD	0,254 *	-	
	DD	-0,08	-	
	A	0,093	-	
	N	0,09	-	
	U	0,15 *	-	

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p < .05$

Tablo 4.3'te sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler öğrencilerin genel akademik ortalama puanlarının varyansının % 4,4'ünü açıklamaktadır. Genel akademik ortalama puanını, $d=-0,156$ etki büyüklüğü ile en fazla dışsal denetim odağı değişkeni etkilerken, daha sonra $d=0,13$ etki büyüklüğü ile genel öz yeterlik algısı değişkeni etkilemiştir. Aynı zamanda bu iki değişken genel akademik ortalama puanını doğrudan etkileyen değişkenlerdir. Öz disiplin, açıklık ve nevroitiklik kişilik özellikleri ise genel akademik ortalamayı dolaylı yoldan etkilemektedir. Öz yeterlik değişkeni öz disiplin ($d=0,022$), açıklık ($d=0,037$) ve nevroitiklik ($d=-0,023$) değişkenlerinin akademik ortalama üzerine olan dolaylı etkilerine aracılık ederken, dışsal akademik denetim odağı değişkeni ise öz disiplin ($d=0,056$) ve nevroitiklik ($d=-0,011$) değişkenine bu anlamda aracılık etmektedir. Dışa dönüklük ve uyumluluk değişkenleri ile içsel akademik denetim odağı değişkenlerinin genel akademik ortalama üzerine anlamlı etkisi yoktur. Bu sonuçlara göre araştırma kapsamında ortaya konulan hipotezlerin değerlendirme sonuçları Tablo 4.4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.4.

Araştırma Hipotezlerinin Değerlendirilmesi

Hipotez	Yol	Hipotez sonucu
Öz disiplin kişilik boyutunun genel akademik ortalama puanı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.	ÖD → GAO	Red
Dışa dönüklük kişilik boyutunun genel akademik ortalama puanı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.	DD → GAO	Red
Açıklık kişilik boyutunun genel akademik ortalama puanı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.	A → GAO	Red
Nevrotiklik kişilik boyutunun genel akademik ortalama puanı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.	N → GAO	Red
Uyumluluk kişilik boyutunun genel akademik ortalama puanı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.	U → GAO	Red
Genel öz yeterlik algısının genel akademik ortalama puanı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.	OY → GAO	Kabul
Dışsal denetim odağının genel akademik ortalama puanı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.	DKO → GAO	Kabul
İçsel denetim odağının genel akademik ortalama puanı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.	İKO → GAO	Red
Öz disiplin kişilik boyutunun genel öz yeterlik algısı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	ÖD → OY → GAO	Kabul
Dışa dönüklük kişilik boyutunun genel öz yeterlik algısı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	DD → OY → GAO	Red
Açıklık kişilik boyutunun genel öz yeterlik algısı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	A → OY → GAO	Kabul

Tablo 4.4 (Devamı)

Hipotez	Yol	Hipotez sonucu
Nevrotiklik kişilik boyutunun genel öz yeterlik algısı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$N \rightarrow OY \rightarrow GAO$	Kabul
Uyumluluk kişilik boyutunun genel öz yeterlik algısı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$U \rightarrow OY \rightarrow GAO$	Red
Öz disiplin kişilik boyutunun dışsal denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$\ddot{O}D \rightarrow DKO \rightarrow GAO$	Kabul
Açıklık kişilik boyutunun dışsal denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$A \rightarrow DKO \rightarrow GAO$	Red
Nevrotiklik kişilik boyutunun dışsal denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$N \rightarrow DKO \rightarrow GAO$	Kabul
Uyumluluk kişilik boyutunun dışsal denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$U \rightarrow DKO \rightarrow GAO$	Red
Öz disiplin kişilik boyutunun içsel denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$\ddot{O}D \rightarrow \dot{I}KO \rightarrow GAO$	Red
Dışa dönüklük kişilik boyutunun içsel denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$DD \rightarrow \dot{I}KO \rightarrow GAO$	Red
Açıklık kişilik boyutunun içsel denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$A \rightarrow \dot{I}KO \rightarrow GAO$	Red
Nevrotiklik kişilik boyutunun içsel denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$N \rightarrow \dot{I}KO \rightarrow GAO$	Red
Uyumluluk kişilik boyutunun içsel denetim odağı üzerinden genel akademik ortalama puanı üzerine dolaylı (indirekt) anlamlı bir etkisi vardır.	$U \rightarrow \dot{I}KO \rightarrow GAO$	Red

4.4. Cinsiyet Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde kadın ve erkek katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle cinsiyet açısından modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerine akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.4.1. Cinsiyete Göre Modelin Testi

Cinsiyet gruplarına göre düzenlenen model Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Tablo 4.5.

Cinsiyete Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	3,660 (p=0,312)	p > 0,05 olmalı
X^2/df	(3,660 / 4)=0,915	< 3 olmalı
SRMR	0,0139	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,000	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	1,000	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,003	<= 0,10 mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,998	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)'na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.5'teki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde cinsiyet gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.4.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin cinsiyete göre incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.6'da sunulmaktadır.

Tablo 4.6'daki veriler kadın ve erkek katılımcılar açısından ayrı ayrı gösterilmektedir.

Tablo 4.6.

Cinsiyete Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler			
		Doğrudan		Dolaylı	
		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
GAO _{Kadın} ($R^2=0,06$) GAO _{Erkek} ($R^2=0,08$)	OD	0,099	-0,075	0,045	0,098* (OY:0,031*, DKO:0,07*; KO:-0,003)
	DD	-0,084	-0,012	0,027	0,028 (OY:0,038*, DKO:-0,011; İKO: 0,001)
	A	0,041	-0,016	0,032	0,051*(OY:0,045*, DKO:0,06; İKO:-0,001)
	N	0,175*	-0,136*	-0,035	-0,044* (OY:-0,021; DKO:-0,021; İKO:-0,001)
	U	-0,066	-0,078	-0,027	0,005
	OY	0,096	0,160*	-	-
	DKO	-0,132	-0,185*	-	-
	İKO	-0,26	-0,010	-	-
OY _{Kadın} ($R^2=0,38$) OY _{Erkek} ($R^2=0,37$)	OD	0,11	0,191*	-	-
	DD	0,285*	0,240*	-	-
	A	0,286*	0,281*	-	-
	N	-0,231*	-0,132*	-	-
	U	-0,143*	-0,015	-	-
DKO _{Kadın} ($R^2=0,12$) DKO _{Erkek} ($R^2=0,22$)	OD	-0,301*	-0,381*	-	-
	DD	0,011	0,061	-	-
	A	-0,059	-0,035	-	-
	N	0,084	0,115*	-	-
	U	0,078	-0,050	-	-
İKO _{Kadın} ($R^2=0,09$) İKO _{Erkek} ($R^2=0,13$)	OD	0,213*	0,284*	-	-
	DD	-0,032	-0,1	-	-
	A	0,121	0,076	-	-
	N	0,065	0,13*	-	-
	U	0,138	0,171*	-	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p<.05$

Tablo 4.6’da sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler kadınlarda genel akademik ortalama puanının varyansının % 6’sını açıklarken, erkeklerde ise %8’ini açıklamaktadır. Kadın katılımcılar için modelde genel akademik ortalama ile anlamlı derecede ilişkiye sahip tek değişken nevroitiklik olup, bu değişkenin genel akademik ortalama üzerine $d=0,175$ ’lik doğrudan bir etki derecesine sahiptir. Erkek katılımcılarda ise nevroitiklik ($d=-0,136$), öz yeterlik ($d=0,16$) ve dışsal akademik denetim odağının ($d=-0,185$) genel akademik ortalama üzerine anlamlı doğrudan etkisi bulunmuştur. Öz yeterlik değişkeni öz disiplin ($d=0,031$), dışa dönüklük ($d=0,038$) ve açıklık ($d=0,045$) değişkenlerinin akademik ortalama üzerine olan dolaylı etkilerine aracılık ederken, dışsal akademik denetim odağı değişkeni ise öz disiplin ($d=0,07$) değişkenine bu anlamda aracılık etmektedir.

4.5. Evlilik Durumu Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde evli ve bekâr katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle evlilik durumu açısından modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerinde akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.5.1. Evlilik durumuna göre modelin testi

Evli ve bekâr gruplarına göre düzenlenen maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.7’de sunulmaktadır.

Tablo 4.7.

Evli ve Bekâr Katılımcı Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	7,174 (p=0,127)	$p > 0,05$ olmalı
X^2/df	(7,174 / 4)=1,79	< 3 olmalı
SRMR	0,0147	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,039	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	0,996	$\geq 0,90$ mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,004	$\leq 0,10$ mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,997	$\geq 0,90$ mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)’na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.7'deki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde evli ve bekâr gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.5.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin evli ve bekâr olma durumuna göre incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.8'de sunulmaktadır. Tablo 4.8'deki veriler akademik evli ve bekâr katılımcılar açısından ayrı ayrı gösterilmektedir.

Tablo 4.8'de sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler evli olan katılımcılarda genel akademik ortalama puanının varyansının % 5'ini açıklarken, bekâr katılımcılarda ise % 8'ini açıklamaktadır. Evli katılımcılar için modelde genel akademik ortalama ile anlamlı derecede ilişkiye sahip tek değişken açıklık olup, bu değişkenin genel akademik ortalama üzerine $d=-0,033$ 'lik doğrudan bir etki derecesine sahiptir. Bekâr katılımcılarda ise; dışsal akademik denetim odağının genel akademik ortalama üzerine ($d= -0,196$)'lık doğrudan anlamlı etkisi bulunmuştur. Modelde yer alan aracı değişkenler olan öz yeterlik, dışsal akademik denetim odağı ve içsel akademik denetim odağı değişkenleri evli katılımcılarda öz disiplin değişkenine ($d=0,062$), bekâr katılımcılarda ise açıklık ($d=0,065$) ve nevrozizmlik değişkenine ($d=-0,4$) akademik ortalama puanına anlamlı düzeyde dolaylı etki açısından aracılık etmektedir. Bu aracı değişkenlerin etkisi ayrı ayrı anlamlı olmayıp, üçünün ortaya koyduğu toplam dolaylı etki anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.8.

Evlilik Durumuna Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler				
		Doğrudan		Dolaylı		
		Evli	Bekâr	Evli	Bekâr	
GAO _{Evli} ($R^2=0,05$) GAO _{Bekar} ($R^2=0,08$)	OD	0,067	-0,129	0,062* (OY:0,015; DKO:0,041; İKO:0,006)	0,076	
	DD	-0,05	-0,065	0,031	0,039	
	A	-0,033*	0,1	0,035	0,065* (OY:0,045; DKO:0,028; İKO:- 0,008)	
	N	-0,047	-0,026	-0,029	-0,4*(OY:-0,021; DKO:-0,016; İKO:-- 0,003)	
	U	-0,145	0,035	-0,002	-0,008	
	OY	0,117	0,16	-	-	
	DKO	-0,125	-0,196*	-	-	
	İKO	0,04	-0,066	-	-	
	OY _{Evli} ($R^2=0,33$) OY _{Bekar} ($R^2=0,44$)	OD	0,129*	0,221*	-	-
		DD	0,209*	0,324*	-	-
A		0,259*	0,283*	-	-	
N		-0,214*	-0,134*	-	-	
U		-0,035	-0,084	-	-	
DKO _{Evli} ($R^2=0,14$) DKO _{Bekar} ($R^2=0,17$)	OD	-0,325*	-0,317*	-	-	
	DD	-0,058	0,117	-	-	
	A	-0,012	-0,141	-	-	
	N	0,073	0,08	-	-	
	U	0,048	-0,05	-	-	
İKO _{Evli} ($R^2=0,08$) İKO _{Bekar} ($R^2=0,14$)	OD	0,148*	0,326*	-	-	
	DD	-0,007	-0,153	-	-	
	A	0,089	0,114	-	-	
	N	0,124*	0,045	-	-	
	U	0,199*	0,069	-	-	

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, *
 $p < .05$

4.6. Çalışma Durumu Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde evli ve bekâr katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle evlilik durumu açısından modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerinde akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.6.1. Çalışma durumuna göre modelin testi

Çalışma durumu gruplarına göre (çalışan ve çalışmayan) düzenlenen maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.9'da sunulmaktadır.

Tablo 4.9.

Çalışma Durumu Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	4,245 (p=0,127)	p > 0,05 olmalı
X^2/df	(4,245 / 4)=1,06	< 3 olmalı
SRMR	0,0051	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,011	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	1	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,005	<= 0,10 mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,998	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)'na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.9'daki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde çalışma durumu gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.6.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin çalışma durumuna göre incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.10'da sunulmaktadır. Tablo 4.10'daki veriler çalışan ve çalışmayan katılımcılar açısından ayrı ayrı gösterilmektedir.

Tablo 4.10.

Çalışma Durumuna Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler			
		Doğrudan		Dolaylı	
		Çalışan	Çalışmayan	Çalışan	Çalışmayan
GAO _{Çalışan} ($R^2=0,07$) GAO _{Çalışmayan} ($R^2=0,05$)	OD	-0,014	-0,053	0,103* (OY:0,028*; DKO:0,071*; İKO:0,004)	-0,035
	DD	-0,07	0,09	0,022	0,042
	A	0,01	0,018	0,046* (OY:0,034*; DKO:0,011; İKO:0,001)	-0,008
	N	-0,058	0,144	-0,043* (OY:-0,026*; DKO:-0,019*; İKO:0,001)	-0,022
	U	-0,095	0,092	-0,009	-0,051
	OY	0,14*	0,073	-	-
	DKO	-0,192*	0,055	-	-
	İKO	0,016	-0,151	-	-
OY _{Çalışan} ($R^2=0,36$) OY _{Çalışmayan} ($R^2=0,42$)	OD	0,2*	0,11	-	-
	DD	0,242*	0,326*	-	-
	A	0,243*	0,343*	-	-
	N	-0,185*	-0,15	-	-
	U	-0,069	-0,072	-	-
DKO _{Çalışan} ($R^2=0,18$) DKO _{Çalışmayan} ($R^2=0,13$)	OD	-0,368*	-0,264*	-	-
	DD	0,056	-0,041	-	-
	A	-0,055	-0,03	-	-
	N	0,097*	-0,092	-	-
	U	0,006	-0,147	-	-
İKO _{Çalışan} ($R^2=0,08$) İKO _{Çalışmayan} ($R^2=0,21$)	OD	0,251*	0,188	-	-
	DD	-0,067	-0,134	-	-
	A	0,058	0,207	-	-
	N	0,09	0,043	-	-
	U	0,105*	0,249*	-	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p<.05$

Tablo 4.10'da sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler çalışan katılımcılarda genel akademik ortalama puanının varyansının %7'sini açıklarken, çalışmayan katılımcılarda ise %5 'ini açıklamaktadır. Çalışan katılımcılar için modelde genel akademik ortalama ile doğrudan anlamlı derecede ilişkiye sahip değişkenler öz yeterlik ($d=0,14$) ve dışsal akademik denetim odağı ($d=-0,192$) değişkenleri olurken, çalışmayan katılımcılarda genel akademik ortalama ile doğrudan veya dolaylı anlamlı

ilişkiye sahip herhangi bir değişken bulunmamaktadır. Modelde yer alan aracı değişkenlerden öz yeterlik, çalışan katılımcılarda öz disiplin ($d=0,028$), açıklık ($d=0,034$) ve nevrotiklik ($d=-0,026$) değişkenlerinin genel akademik ortalama ile olan anlamlı dolaylı ilişkisine aracılık etmektedir. Dışsal akademik denetim odağı değişkeni ise sadece nevrotiklik değişkenine ($d=-0,019$) bu anlamda aracılık etmektedir.

4.7. Uzaktan Eğitim Deneyimi Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde daha önce uzaktan eğitim deneyimi olan ve olmayan katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle uzaktan eğitim deneyimi açısından modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerinde akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.7.1. Uzaktan eğitim deneyimi açısından göre modelin testi

Uzaktan eğitim deneyimi olan ve olmayan gruplara göre düzenlenen model maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11.

Çalışma Durumu Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	5,561 ($p=0,234$)	$p > 0,05$ olmalı
X^2/df	(5,561 / 4)=1,39	< 3 olmalı
SRMR	0,0054	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,028	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	0,998	$\geq 0,90$ mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,005	$\leq 0,10$ mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,998	$\geq 0,90$ mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)’na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.11’deki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde çalışma durumu gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.7.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin uzaktan eğitim deneyimine göre incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.12’de sunulmaktadır. Tablo 4.12’deki veriler daha önce uzaktan eğitim deneyimi olan (UEOla) ve olmayan (UEDOlm) katılımcılar açısından ayrı ayrı gösterilmektedir.

Tablo 4.12’de sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler uzaktan eğitim deneyimi yaşayan katılımcılarda genel akademik ortalama puanının varyansının %8’ini açıklarken, deneyimi olmayan katılımcılarda ise % 5’ini açıklamaktadır. Uzaktan eğitim deneyimi olan katılımcılar için modelde genel akademik ortalama ile doğrudan ve dolaylı anlamlı derecede ilişkiye sahip değişken bulunmamaktadır. Uzaktan eğitim deneyimi olmayan katılımcılarda ise öz yeterlik ve dışsal akademik denetim odağı değişkenlerinin genel akademik ortalama değişkenine sırasıyla $d=0,159$ ve $d=-0,165$ ’lik doğrudan anlamlı etki derecesine sahiptir. Modelde yer alan aracı değişkenlerden öz yeterlik, uzaktan eğitim deneyimi olmayan katılımcılarda öz disiplin ($d=0,032$), açıklık ($d=0,043$) ve nevroitiklik ($d=-0,027$) değişkenlerinin genel akademik ortalama ile olan anlamlı dolaylı ilişkisine aracılık etmektedir. Dışsal akademik denetim odağı değişkeni de benzer şekilde öz disiplin ($d=0,058$), açıklık ($d=0,004$) ve nevroitiklik ($d=-0,004$) değişkenlerinin genel akademik ortalama ile olan anlamlı dolaylı ilişkisine aracılık etmektedir.

Tablo 4.12.

Uzaktan Eğitim Deneyimine Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler			
		Doğrudan		Dolaylı	
		Deneyimi Olan (DOLA)	Deneyimi Olmayan (DOLM)	Deneyimi Olan (DOLA)	Deneyimi Olmayan (DOLM)
GAO _{DOLA} ($R^2=0,08$) GAO _{DOLM} ($R^2=0,05$)	OD	0,18	-0,08	0,06	0,078*(OY:0,032*; DKO:0,058*; İKO:-0,012)
	DD	0,022	-0,096	0,004	0,043
	A	0,003	0,027	0,045	0,042*(OY:0,043*; DKO:0,004*; İKO:-0,005)
	N	0,067	-0,075	-0,032	-0,035* (OY:-0,027*; DKO:-0,004*; İKO:-0,004)
	U	-0,165	-0,036	0,027	-0,011
	OY	0,075	0,159*	-	-
	DKO	-0,129	-0,165*	-	-
	İKO	0,082	-0,041	-	-
OY _{DOLA} ($R^2 = 0,33$) OY _{DOLM} ($R^2 = 0,39$)	OD	0,097	0,203*	-	-
	DD	0,194*	0,276*	-	-
	A	0,298*	0,268*	-	-
	N	-0,221*	-0,171*	-	-
	U	-0,015	-0,086	-	-
DKO _{DOLA} ($R^2 = 0,27$) DKO _{DOLM} ($R^2 = 0,14$)	OD	-0,353*	-0,352*	-	-
	DD	0,041	0,029	-	-
	A	-0,124	-0,023	-	-
	N	0,155*	0,025	-	-
	U	-0,052	-0,039	-	-
İKO _{DOLA} ($R^2 = 0,09$) İKO _{DOLM} ($R^2 = 0,14$)	OD	0,09	0,316*	-	-
	DD	-0,065	-0,092	-	-
	A	0,076	0,112	-	-
	N	0,054	0,095	-	-
	U	0,256*	0,101	-	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p < .05$

4.8. Yükseköğretim Deneyimi Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde daha önce yükseköğretim deneyimi olan ve olmayan katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle yükseköğretim deneyimi açısından modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerine akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.8.1. Yükseköğretim deneyimi açısından göre modelin testi

Yükseköğretim deneyimi olan ve olmayan gruplara göre düzenlenen model maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.13'te sunulmaktadır.

Tablo 4.13.

Çalışma Durumu Gruplarına Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	5,863 (p=0,21)	p > 0,05 olmalı
X^2/df	(5,863 / 4)=1,46	< 3 olmalı
SRMR	0,009	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,03	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	0,998	\geq 0,90 mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,004	\leq 0,10 mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,997	\geq 0,90 mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)'na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.13'teki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde çalışma durumu gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.8.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin yükseköğretim deneyimine göre incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.14'te sunulmaktadır. Tablo 4.14'teki veriler yükseköğretim deneyimi olan (YDE) ve olmayan (YOH) katılımcılar açısından ayrı ayrı gösterilmektedir.

Tablo 4.14'te sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler daha önce yükseköğretim deneyimi yaşayan katılımcılarda genel akademik ortalama puanının varyansının % 4'ünü açıklarken, deneyimi olmayan katılımcılarda ise %5'ini açıklamaktadır. Yükseköğretim deneyimi olan katılımcılar için modelde genel akademik ortalama ile doğrudan anlamlı derecede ilişkiye sahip değişken bulunmamaktadır. Yükseköğretim deneyimi olmayan katılımcılarda ise sadece dışsal akademik denetim odağı değişkeninin genel akademik ortalama değişkenine $d=-0,188$ 'lik doğrudan anlamlı etkisi bulunmaktadır. Modelde yer alan aracı değişkenler olan öz yeterlik, dışsal

akademik denetim odağı ve içsel akademik denetim odağı değişkeleri yükseköğretim deneyimi olan katılımcılarda öz disiplin değişkenine ($d=0,059$) ve nevrotiliklik değişkenine ($d=-0,044$) akademik ortalama puanına anlamlı düzeyde dolaylı etki açısından aracılık etmektedir. Yükseköğretim deneyimi olmayan katılımcılarda ise öz disiplin değişkenine ($d=0,081$) ve açıklık değişkenine ($d=0,066$) akademik ortalama puanına anlamlı düzeyde dolaylı etki açısından aracılık etmektedir. Bu aracı değişkenlerin etkisi ayrı ayrı anlamlı olmayıp, üçünün ortaya koyduğu toplam dolaylı etki anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.14.

Yükseköğretim Deneyimine Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler				
		Doğrudan		Dolaylı		
		Deneyimi Olan (YOE)	Deneyimi Olmayan (YOH)	Deneyimi Olan (YOE)	Deneyimi Olmayan (YOH)	
GAO _{YOE} ($R^2=0,04$) GAO _{YOH} ($R^2=0,05$)	OD	0,025	-0,107	0,059* (OY:0,029; DKO: 0,035; İKO:-0,005)	0,081* (OY:0,021; DKO: 0,065*; İKO:-0,005)	
	DD	-0,048	-0,048	0,031	0,034	
	A	-0,023	0,043	0,028	0,066* (OY:0,049; DKO: 0,02; İKO:-0,003)	
	N	-0,034	-0,055	-0,044* (OY:-0,028; DKO: --0,015; İKO:-0,001)	-0,026	
	U	-0,082	-0,066	-0,019	0,009	
	OY	0,142	0,144	-	-	
	DKO	-0,107	-0,188*	-	-	
	İKO	-0,027	-0,02	-	-	
	OY _{YOE} ($R^2=0,35$) OY _{YOH} ($R^2=0,41$)	OD	0,201*	0,146	-	-
		DD	0,233*	0,288	-	-
A		0,22*	0,341	-	-	
N		-0,2*	-0,142	-	-	
U		-0,066	-0,077	-	-	

Tablo 4 14. (Devamı)

DKO _{YOE} (R ² = 0,14)	OD	-0,337*	-0,346	-	-
DKO _{YOH} (R ² = 0,2)	DD	0,02	0,056	-	-
	A	0,024	-0,109	-	-
	N	0,139*	0,011	-	-
	U	0,07	-0,128	-	-
İKO _{YOE} (R ² = 0,06)	OD	0,201*	0,256	-	-
İKO _{YOH} (R ² = 0,16)	DD	-0,017	-0,143	-	-
	A	0,016	0,165	-	-
	N	0,015	0,158	-	-
	U	0,091	0,202	-	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * p<.05

4.9. Akademik Amaçlı Uzaktan Eğitimi Tercih Edenler Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde uzaktan eğitimi akademik nedenlerden dolayı tercih eden katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle uzaktan eğitimi akademik nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerinde akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.9.1. Akademik amaçlı uzaktan eğitimi tercih edenler açısından modelin testi

Uzaktan eğitimi akademik nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre düzenlenen model maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.15'te sunulmaktadır.

Tablo 4.15.

Uzaktan Eğitimi Akademik Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Düzenlenen Modelin Uyum İyiliği İndeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	3,415 (p=0,181)	p > 0,05 olmalı
X^2/df	(3,415 / 2)=1,7	< 3 olmalı
SRMR	0,009	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,038	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	0,998	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,003	<= 0,10 mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,998	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)'na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.15'teki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde çalışma durumu gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.9.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin yükseköğretim deneyimine göre incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.16'da sunulmaktadır.

Tablo 4.16.

Uzaktan Eğitimi Akademik Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden	Standartlaştırılmış Etkiler	
		Doğrudan	Dolaylı
GAO ($R^2=0,05$)	OD	-0,012	0,076* (OY:0,023*; DKO:0,058*; İKO:-0,005)
	DD	-0,061	0,029
	A	0,011	0,035
	N	-0,039	-0,039* (OY:-0,024*; DKO:-0,012; İKO:-0,002)
	U	-0,057	-0,005
	OY	0,126	-
	DKO	-0,167*	-
	İKO	-0,021	-
OY ($R^2 = 0,38$)	OD	0,181*	-
	DD	0,25*	-
	A	0,266*	-
	N	-0,193*	-
	U	-0,066	-
DKO ($R^2 = 0,17$)	OD	-0,348*	-
	DD	0,029	-
	A	-0,023	-
	N	0,074	-
	U	-0,045	-
İKO ($R^2 = 0,12$)	OD	0,239*	-
	DD	-0,103	-
	A	0,114*	-
	N	0,09	-
	U	0,182*	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p < .05$

Tablo 4.16’da sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler uzaktan eğitimi akademik amaçlı nedenlerden dolayı tercih eden katılımcıların genel akademik ortalama puanlarının varyansının %5 ’ini açıklamaktadır. Genel akademik ortalama puanını $d=-0,167$ etki büyüklüğü ile doğrudan anlamlı bir şekilde sadece dışsal denetim odağı değişkeni etkilemektedir. Öz yeterlik değişkeni öz disiplin ($d=0,023$) ve nevroitiklik ($d=-0,024$) değişkenlerine genel akademik ortalama ile olan dolaylı anlamlı ilişkiye aracılık ederken; dışsal akademik denetim odağı değişkeni ise sadece öz disiplin değişkeninin genel akademik ortalama ile arasındaki dolaylı ilişkiye ($d=0,058$) anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

4.10. Akademik Amaçlı Olmayan Nedenlerle Uzaktan Eğitimi Tercih Edenler Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde uzaktan eğitimi akademik olmayan nedenlerden dolayı tercih eden katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle uzaktan eğitimi akademik olmayan nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerinde akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.10.1. Akademik amaçlı olmayan nedenlerle uzaktan eğitimi tercih edenler açısından modelin testi

Uzaktan eğitimi akademik olmayan nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre düzenlenen model maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.17’de sunulmaktadır.

Tablo 4.17.

Uzaktan eğitimi akademik olmayan nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre düzenlenen modelin uyum iyiliği indeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	1,36 (p=0,507)	p > 0,05 olmalı
X^2/df	(1,36 / 2)=0,68	< 3 olmalı
SRMR	0,0121	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,000	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	1	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,004	<= 0,10 mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,997	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)’na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.17’deki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde çalışma durumu gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.10.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin akademik amaçlı olmayan nedenlerle uzaktan eğitimi tercih edenler açısından incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.18’de sunulmaktadır.

Tablo 4.18.

Uzaktan Eğitimi Akademik Olmayan Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler	
		Doğrudan	Dolaylı
GAO ($R^2=0,03$)	OD	-0,107	0,064
	DD	0,015	0,017
	A	-0,045	0,036
	N	-0,061	-0,025
	U	0,031	0,007
	OY	0,102	-
	DKO	-0,115	-
	İKO	0,013	-
OY ($R^2 = 0,44$)	OD	0,257*	-
	DD	0,264*	-
	A	0,258*	-
	N	-0,199*	-
	U	-0,051	-
DKO ($R^2 = 0,15$)	OD	-0,311*	-
	DD	0,082	-
	A	-0,09	-
	N	0,055	-
	U	-0,072	-
İKO ($R^2 = 0,09$)	OD	0,123	-
	DD	0,002	-
	A	-0,063	-
	N	0,111	-
	U	0,282*	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p<.05$

Tablo 4.18’deki veriler ışığında uzaktan eğitimi akademik olamayan nedenlerden dolayı tercih eden katılımcıların genel akademik ortalamalarını modelde

yer alan değişkenler doğrudan veya dolaylı olarak anlamlı bir biçimde etkilemediği görülmektedir.

4.11. Özel Nedenlerden Dolayı Uzaktan Eğitimi Tercih Edenler Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde uzaktan eğitimi özel nedenlerden dolayı tercih eden katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle uzaktan eğitimi özel nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerinde akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.11.1. Özel nedenlerden dolayı uzaktan eğitimi tercih edenler açısından modelin testi

Uzaktan eğitimi özel nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre düzenlenen model maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.19'da sunulmaktadır.

Tablo 4.19.

Uzaktan eğitimi akademik olmayan nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre düzenlenen modelin uyum iyiliği indeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	2,425 (p=0,297)	p > 0,05 olmalı
X^2/df	(2,425 / 2)=1,21	< 3 olmalı
SRMR	0,0132	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,031	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	0,999	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,005	<= 0,10 mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,998	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)'na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.19'daki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde çalışma durumu gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.11.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin özel nedenlerden dolayı uzaktan eğitimi tercih edenler açısından incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.20’de sunulmaktadır.

Tablo 4.20.

Uzaktan eğitimi özel nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılara göre değişkenler arasındaki standardize edilmiş doğrudan ve dolaylı etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler	
		Doğrudan	Dolaylı
GAO ($R^2=0,09$)	OD	-0,101	0,11* (OY: 0,006; DKO:0,101*; İKO:0,004)
	DD	-0,077	0,028
	A	0,023	0,055
	N	0,038	-0,064
	U	-0,049	-0,039
	OY	0,126	-
	DKO	-0,277*	-
	İKO	0,017	-
OY ($R^2 = 0,31$)	OD	0,046	-
	DD	0,259*	-
	A	0,289*	-
	N	-0,24*	-
	U	-0,155*	-
DKO ($R^2 = 0,18$)	OD	-0,363*	-
	DD	0,012	-
	A	-0,058	-
	N	0,128*	-
	U	0,081	-
İKO ($R^2 = 0,1$)	OD	0,211*	-
	DD	-0,054	-
	A	0,141*	-
	N	0,093	-
	U	0,15*	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p < .05$

Tablo 4.20’de sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler uzaktan eğitimi akademik özel nedenlerden dolayı tercih eden katılımcıların genel akademik

ortalama puanlarının varyansının %9'unu açıklamaktadır. Genel akademik ortalama puanını $d=-0,277$ etki büyüklüğü ile doğrudan anlamlı bir şekilde sadece dışsal denetim odağı değişkeni etkilemektedir. Dışsal akademik denetim odağı değişkeni ise öz disiplin ($d=0,101$) değişkenine genel akademik ortalama ile olan dolaylı anlamlı ilişkisine aracılık eden tek değişkendir.

4.12. Uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih edenler açısından modelin farklılığının incelenmesi

Bu bölümde uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih eden katılımcıların akademik başarılarının modelde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih eden katılımcılara göre modelin uyumu test edilmiştir. Daha sonra model üzerinde akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.12.1. Uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih edenler açısından modelin testi

Uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih eden katılımcılara göre düzenlenen model maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.21'de sunulmaktadır.

Tablo 4.21.

Uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih eden katılımcılara göre düzenlenen modelin uyum iyiliği indeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	4,014 ($p=0,134$)	$p > 0,05$ olmalı
X^2/df	$(4,014 / 2)=2$	< 3 olmalı
SRMR	0,011	$< 0,05$ mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,047	$< 0,05$ mükemmel uyum göstergesi
CFI	0,997	$\geq 0,90$ mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,004	$\leq 0,10$ mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,998	$\geq 0,90$ mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)'na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.21'deki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde çalışma durumu gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.12.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin uzaktan eğitimi genel yararlarından dolayı tercih edenler açısından incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.22'de sunulmaktadır.

Tablo 4.22.

Uzaktan Eğitimi Genel Yararlarından Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler	
		Doğrudan	Dolaylı
GAO ($R^2=0,05$)	OD	-0,016	0,077* (OY:0,019; DKO:0,062*; İKO:-0,004)
	DD	-0,031	0,022
	A	0,031	0,038* (OY: 0,03*; DKO:0,009, İKO: 0,001)
	N	-0,037	-0,037
	U	-0,064	-0,01* (OY: -0,008; DKO:0; İKO:-0,002)
	OY	0,122*	-
	DKO	-0,165*	-
	İKO	-0,015	-
OY ($R^2 = 0,36$)	OD	0,159*	-
	DD	0,26*	-
	A	0,245*	-
	N	-0,215*	-
	U	-0,068	-
DKO ($R^2 = 0,16$)	OD	-0,373*	-
	DD	0,065	-
	A	-0,056	-
	N	0,059	-
	U	0,003	-
İKO ($R^2 = 0,09$)	OD	0,244*	-
	DD	-0,061	-
	A	0,092	-
	N	0,065	-
	U	0,107*	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p < .05$

Tablo 4.22’de sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler öğrencilerin genel akademik ortalama puanlarının varyansının %5 ’ini açıklamaktadır. Genel akademik ortalama puanını $d=-0,165$ etki büyüklüğü ile en fazla dışsal akademik denetim odağı değişkeni etkilerken, daha sonra $d=0,122$ etki büyüklüğü ile öz yeterlik değişkeni etkilemiştir. Aynı zamanda bu iki değişken genel akademik ortalama puanını doğrudan etkileyen değişkenlerdir. Öz disiplin, açıklık ve uyumluluk kişilik özellikleri ise genel akademik ortalamayı dolaylı yoldan etkilemektedir. Öz yeterlik değişkeni açıklık değişkeninin genel akademik ortalamaya olan anlamlı düzeydeki dolaylı etkisine ($d=0,03$) aracılık ederken; dışsal akademik denetim odağı öz disiplin değişkeninin genel akademik ortalama ile olan anlamlı düzeydeki dolaylı ilişkisine ($d=0,062$) aracılık etmektedir. Uyumluluk değişkenin genel akademik ortalama değişkenine olan anlamlı düzeydeki dolaylı etkiye ($d=-0,01$) ise üç aracı değişken (öz yeterlik, dışsal akademik denetim odağı, içsel akademik denetim odağı) aracılık etmektedir.

4.13. Yaş Grupları Açısından Modelin Farklılığının İncelenmesi

Bu bölümde yaş grupları açısından akademik başarılarının modelde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öncelikle sürekli bir değişken olan yaş değişkeni gruplandırılmıştır. Gruplandırma gerçekleştirilirken örneklem sayısının dengeli dağılmasına dikkat edilmiştir. Buna göre yaş 26 yaş ve altı ($n=249$) ile 27 yaş ve üstü ($n=276$) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra yaş grupları açısından modelin uyumu test edilmiştir. Son olarak model üzerinde akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir.

4.13.1. Yaş grupları açısından modelin testi

Yaş gruplarına göre düzenlenen model maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Test sonucunda modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 4.23’te sunulmaktadır.

Tablo 4.23.

Yaş gruplarına göre düzenlenen modelin uyum iyiliği indeksleri

Model uyum indeksi	Değer	Değerlendirme Ölçütü *
X^2	7,408 (p=0,116)	p > 0,05 olmalı
X^2/df	(7,408 / 4)=1,85	< 3 olmalı
SRMR	0,017	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
RMSEA	0,04	< 0,05 mükemmel uyum göstergesi
CFI	0,996	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi
RMR	0,004	<= 0,10 mükemmel uyum göstergesi
GFI	0,997	>= 0,90 mükemmel uyum göstergesi

* Değerlendirme ölçütleri (Barrett, 2007), (Schreiber ve ark., 2006), (Kline, 2011), (Schumacker ve Lomax, 2010) ve (Bryne, 1994)'na göre belirlenmektedir.

Tablo 4.23'teki model uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde çalışma durumu gruplarına göre düzenlenen modelin iyi derecede uyum gösterdiği söylenebilir.

4.13.2. Model üzerinde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin yaş grupları açısından incelenmesi

Modelin test edilmesinin ardından akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler incelenmiştir. Akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı etkileyen değişkenler ve bu ilişkilerin standardize edilmiş katsayıları Tablo 4.24'te sunulmaktadır.

Tablo 4.24.

Uzaktan Eğitimi Genel Yararlarından Dolayı Tercih Eden Katılımcılara Göre Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Tahmin Edilen Değişken	Tahmin Eden Değişken	Standartlaştırılmış Etkiler			
		Doğrudan		Dolaylı	
		26 yaş ve Altı (Düşük)	27 yaş ve Üstü (Yüksek)	26 yaş ve Altı (Düşük)	27 yaş ve Üstü (Yüksek)
GAO _{Düşük} ($R^2=0,024$) GAO _{Yüksek} ($R^2=0,092$)	OD	-0,165*	0,068	0,039	0,088* (OY:0,026, DKO:0,064*; KO:-0,002)
	DD	0,037	-0,09	0,008	0,049
	A	0,026	0,014	0,025	0,051
	N	-0,04*	-0,022	-0,015	-0,05* (OY:-0,042*; DKO:-0,007; İKO:-0,001)
	U	0,035	-0,134*	-0,004	-0,024
	OY	0,049	0,195*	-	-
	DKO	-0,091	-0,176*	-	-
	İKO	0,003	-0,013	-	-
OY _{Düşük} ($R^2=0,37$) OY _{Yüksek} ($R^2=0,37$)	OD	0,211*	0,134*	-	-
	DD	0,263*	0,237*	-	-
	A	0,275*	0,286*	-	-
	N	-0,159*	-0,216*	-	-
	U	-0,039	-0,102	-	-
DKO _{Düşük} ($R^2=0,17$) DKO _{Yüksek} ($R^2=0,14$)	OD	-0,301*	-0,366*	-	-
	DD	0,05	-0,008	-	-
	A	-0,128*	0,02	-	-
	N	0,088	0,042	-	-
	U	-0,061	0,012	-	-
İKO _{Düşük} ($R^2=0,14$) İKO _{Yüksek} ($R^2=0,07$)	OD	0,292*	0,171*	-	-
	DD	-0,076	-0,077	-	-
	A	0,116	0,075	-	-
	N	0,124*	0,53	-	-
	U	0,126	0,16*	-	-

GAO: Genel Akademik Ortalama, DD: Dışa Dönüklük, OD: Öz Disiplin, U: Uyumluluk, A: Açıklık, N: Nevrotiklik, OY: Genel Öz Yeterlik Algısı, DKO: Dışsal Akademik Denetim Odağı, İKO: İçsel Akademik Denetim Odağı, * $p < .05$

Tablo 4.24'te sunulan veriler ışığında modelde yer alan değişkenler 26 yaş ve altındaki katılımcılarda genel akademik ortalama puanlarının varyansının %2'sini açıklarken, 27 yaş ve üzerindeki katılımcılarda varyansın % 9'unu açıklamaktadır. Genel akademik ortalama puanını doğrudan anlamlı bir şekilde 26 yaş ve altındaki katılımcılarda $d=-0,165$ etki büyüklüğü ile öz disiplin değişkeni etkilerken, 27 yaş ve üzerindeki katılımcılarda ise uyumluluk ($d=-0,134$), öz yeterlik ($d=0,195$) ve dışsal

akademik denetim odağı ($d=-0,176$) değişkenleri etkilemektedir. 26 yaş ve altındaki katılımcılarda genel akademik ortalama puanının dolaylı yoldan etkileyen değişken bulunmazken, 27 yaş ve üzerindeki katılımcılarda öz disiplin ve nevroitiklik değişkenleri genel akademik ortalama üzerine anlamlı düzeyde dolaylı etkiye sahiptir. Bu dolaylı etkilerde dışsal denetim odağı ($d=0,064$) öz disiplin değişkenine, öz yeterlik değişkeni ($d=-0,042$) nevroitiklik değişkenine anlamlı düzeyde aracılık etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde her bir araştırma sorusuna yönelik bulgular ayrı başlık altında tartışılmaktadır. Her bölümde öncelikle elde edilen sonuçlar ortaya konulmaktadır. Takip eden kısımlarda ise bu sonuçların ne anlam ifade ettiği ve alan yazındaki yeri tartışılmaktadır.

Bu çalışmada uzaktan eğitim ortamlarındaki akademik başarının, öğrencilerin bazı bireysel özellikleri ile olan ilişkisi araştırılmaktadır. Bu doğrultuda kişilik özellikleri, genel öz yeterlik algısı ve akademik denetim odağı özelliklerinin, akademik başarıya olan doğrudan ve dolaylı etkileri, kuramsal olarak ortaya konulan bir model üzerinde test edilmiştir. Çalışma sonuçları, ele alınan bireysel özelliklerden akademik başarı üzerinde; öz disiplin, açıklık ve nevroitiklik kişilik özelliklerinin dolaylı; genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağının ise doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Dışa dönüklük kişilik özelliği, uyumluluk kişilik özelliği ve içsel akademik denetim odağının akademik başarı üzerine olan etkisi anlamlı bulunmamıştır. Araştırma sonuçları Tablo 5.1’te özetlenmektedir.

5.1. Temel Model Üzerinde Yer Alan Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıya Etkileri

Bu bölümde model üzerinde bireysel özelliklerin akademik başarıya olan etkileri iki temel başlık altında tartışılmaktadır. Bunlar; akademik başarıya anlamlı etkisi olan bireysel özellikler ve anlamlı etkisi olmayan bireysel özelliklerdir. Anlamlı etkisi olan bireysel özellikler öncelikle doğrudan etkiler ardından da dolaylı etkiler sunulacak şekilde takip eden bölümde tartışılmaktadır.

5.1.1. Akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan bireysel özellikler

Ortaya konulan temel model üzerinde genel akademik ortalamaya anlamlı etkisi olan bireysel özellikler öz disiplin, açıklık ve nevroitiklik kişilik özellikleri, genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağı olarak tespit edilmiştir. Bu özelliklerden genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağının akademik başarıya olan etkisi doğrudan; öz disiplin, açıklık ve kişilik özelliklerinin etkisi ise dolaylı yoldan ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre genel öz yeterlik algısının artması öğrencilerin akademik başarılarını da arttırmaktadır. Genel öz yeterlilik algısı, bireyin yaşantısı boyunca karşılaştığı birçok deneyim ve bunların sonucunda şekillendirdiği bir düşünce biçimidir. Genel öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin bir işi başarılı bir biçimde gerçekleştirme konusunda kendilerine olan inançları da yüksektir (Bandura, 1994). Bireyin genel olarak bir işi başarabileceğine olan inancı; birçok farklı yeterliliği veya özelliği gerektiren uzaktan eğitim ortamlarındaki başarıyı olumlu yönde etkilemiş olabilir. Nitekim uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci üzerine düşen öğrenme sorumluluğu yüz yüze öğrenme ortamlarına nazaran daha da artmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimde teknoloji çok sık bir biçimde kullanılmaktadır. Alan yazında bazı çalışmalarda da belirtildiği üzere (Moos ve Azevedo, 2009; Wang, Shannon ve Ross, 2013), bireyin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabileceğine olan inancı teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında başarıyı olumlu etkileyen unsurlardan biri olabilir. Uzaktan eğitim alanında bu konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar (Joo, Lim ve Kim, 2013; Wang ve Newlin, 2002) genel olarak bu çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bu sonuç ışığında, uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilere

başarabilecekleri öğrenme görevleri/sorumlulukları vermenin, öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarındaki öz güvenlerini arttırmaya katkı sağlayacağı ve bu yolla akademik başarılarının artacağı düşünülmektedir. Tersine durumda öğrenciler için anlaşılabilir ve başaramayacakları afaki görev ve sorumluluklar başarılarını bu anlamda olumsuz yönde etkileyebilir. Bu doğrultuda uzaktan eğitimde gerçekleştirilecek öğretim tasarımlarında öğrencilere yönelik bu unsurlara dikkat etmenin öğrenci başarısı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları bireyin dışsal akademik denetim odağı puanındaki artışın akademik başarısında düşüşe neden olacağını göstermektedir. Dışsal akademik denetim odağı özelliğinin bireyin akademik başarısına ilişkin bir takım sonuçların şansa veya kendisi dışındaki etkenlerden kaynaklandığını düşünmesi ile ilgili bir özelliktir (Yeşilyaprak, 2004). Bir bireyin dışsal akademik denetim odağı puanının artması; kişinin sorumluluğu kendi dışındaki faktörlere yüklemesi, aslında kendisinin sorumluluğu almaması ve başarısızlığı öğretmen, sistem ya da işleyişine bağlama eğiliminin yükselmesi anlamına gelir. Bu yönüyle araştırmada dışsal denetim odağı ile başarı arasında ortaya çıkan ilişki örgün öğretimde (Buluş, 2011; Cassidy, 2012) ve uzaktan eğitimde (Wang ve Newlin, 2000; Yukselturk ve Bulut, 2007) sıkça vurgulanmıştır. Dışsal denetim odağının başarıyla ters yönlü ilişkisi bu tür öğrencilerin kontrolünü sağlamak amacıyla destek çalışmalarının planlanması ve tespit edilen öğrencilerin bu programlara yönlendirilmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada akademik başarı ile pozitif yönlü dolaylı ilişkiye sahip kişilik özellikleri, öz disiplin ve açıklık olarak ortaya çıkmıştır. Nevrotiklik kişilik özelliğinin ise akademik başarı üzerine negatif yönlü dolaylı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Uzaktan eğitim ortamları doğası gereği öğrencinin üzerine düşen öğrenme sorumluluğunu arttırmaktadır (Bartolic-Zlomislic ve Bates, 1999). Ayrıca yüz yüze öğrenmeye göre oldukça yeni olan uzaktan eğitim; hayatının büyük kısmında öğrenme yaşantısı yüz yüze gerçekleşen bireyler için yeni ve farklı bir öğrenme deneyimidir. Uzaktan eğitim ortamlarının bu nitelikleri dikkate alındığında; düzenli ve planlı olan, sorumluluk alabilen, kararlı, yeni ve farklı fikirlere açık bireylerin akademik olarak daha başarılı olmaları beklenebilir. Ayrıca yüz yüze öğrenme ortamlarına göre alışıldık olmayan ve daha farklı uzaktan eğitim ortamlarının; genellikle günlük olaylar karşısında

daha çok stres yaşama ve kaygılı olma eğiliminde olan bireyler açısından akademi başarılarının düşmesi beklenebilir.

Öz disiplin ve nevroitiklik değişkenlerine genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağı değişkenleri aracılık ederken; açıklık kişilik özelliğine sadece genel öz yeterlik algısının aracılık ettiği görülmüştür. Bu sonuçlarda dikkate değer olan en önemli nokta kişilik özelliklerinin akademik başarıyı doğrudan değil dolaylı olarak etkilemeleri ve bu etkinin öz yeterlik ve dışsal denetim odağı özellikleri aracılığı ile gerçekleşmesidir. Genel öz yeterlik algısı akademik başarıya pozitif yönlü doğrudan bir etkiye sahipken, öz disiplin ve açıklık kişilik özelliklerinin bu değişken üzerinden akademik başarıya olan dolaylı etkileri pozitif; nevroitiklik kişilik özelliğinin ise negatif etki şeklinde ortaya çıktığı bulunmuştur. Bu durum kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerine olan anlamlı etkilerin ortaya çıkmasında aracı değişkenlerin gerekli olduğunu gösterirken; ortaya çıkan dolaylı etkinin yönünün aracı değişkenlerden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Ortaya çıkan bu sonuçlar uzaktan eğitim ortamlarında planlı ve disiplinli olmanın, bağımsız düşünme ve yeni fikirlere açık olmanın; bireyin bir işi başarabileceğine olan algısı ile birlikte akademik başarıyı arttıracaklarını göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum alan yazından genel olarak farklı bir durumu ortaya koymaktadır. Nitekim alan yazındaki çalışmalar kişilik özelliklerinin akademik başarıya olan etkilerinin dolaylı olarak değil, doğrudan gerçekleştiğini öne sürmektedir (Maki ve Maki, 2003; Schniederjans ve Kim, 2005). Bu çalışmada ortaya konulan sonuçlar, kişilik özelliklerinin bazı aracı bireysel özellikler yoluyla akademik başarıyı etkileyebileceği düşüncesini ön plana çıkarmaktadır. Bu düşüncüyü destekler nitelikte, eğitim alan yazınında benzer bir çalışma Tabak ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tabak ve arkadaşları (2009) öz disiplin kişilik özelliğinin akademik başarıyı öz yeterlik değişkeninin aracılığı ile etkilediğini ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim alan yazınındaki çalışmalarda genellikle korelasyon veya regresyon analizi tekniği ile bireysel özelliklerin akademik başarı üzerine olan etkileri incelendiği görülmektedir (Maki ve Maki, 2003; Rovis ve ark., 2011; Schniederjans ve Kim, 2005). Bu çalışmada aracı değişkenlerin analize sokulması veya bir model üzerinde etki yumağının incelenmesi bu dolaylı etkinin fark edilmesini sağlamıştır.

5.1.2. Akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olmayan bireysel özellikler

Araştırma sonuçlarına göre temel model üzerinde akademik başarı ile ilişkili olmayan bireysel özellikler; dışa dönüklük ve uyumluluk kişilik özellikleri ile içsel akademik denetim odağı şeklinde bulunmuştur. Dışa dönüklük kişilik özelliği yüksek olan bireyler genellikle sosyal, arkadaş canlısı girişken, konuşkan ve aktif olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Barrick ve Mount, 1999). Bu özellikler uzaktan eğitim ortamında akademik başarıyı arttırabilecek unsurlar olarak düşünülebilir. Nitekim Moore (1993) uzaktan eğitim ortamlarındaki etkileşime vurgu yapmaktadır. Bu kişilik özelliği uzaktan eğitim ortamında öğrencinin etkileşime girmesini arttırabilecek bazı unsurları barındırmaktadır. Fakat bu çalışmada bu doğrultuda anlamlı bir etki ortaya çıkmamıştır. Alan yazında dışa dönüklük kişilik özelliğinin akademik başarıya etkisini inceleyen araştırma sonuçları pozitif yönlü (Orvis ve ark., 2011), negatif yönlü (Maki ve Maki, 2003) ve anlamlı etki olmayan (Schniederjans ve Kim, 2005) şeklinde çeşitlenmektedir.

Bu çalışma Schniederjans ve Kim (2005)'in çalışmasıyla sonuçlar açısından benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, çalışma örnekleminin öğrenim gördüğü uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin gündelik yaşamlarında alışkın oldukları ortamdaki farklı bir ortamla karşılaşmaları etkili olabilir. Nitekim Orvis ve arkadaşlarının (2011) dışa dönüklük kişilik özelliği ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki buldukları çalışmada araştırma verileri, yüz yüze öğrenim gören aynı zamanda bir dersi uzaktan eğitim şeklinde alan öğrencilerden toplanmıştır. Diğer bir ifade ile öğrenciler tüm derslerini uzaktan eğitim yoluyla almamaktadır. Bu yönüyle Orvis ve arkadaşlarının (2011) çalışması gerçekleştirilen bu araştırmadan ayrılmaktadır. Bu durum öğrencilerin birbirlerini ve öğretim elemanlarını tanıdıklarını aralarında uzaktan eğitim dersi dışında da etkin bir iletişimin olabileceğini göstermektedir. Schniederjans ve Kim (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada ise tamamen uzaktan eğitim alan öğrencilerle çalışmıştır. Schniederjans ve Kim (2005) gerçekleştirdikleri çalışmadan elde ettikleri sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile tutarlılık gösterir nitelikte; dışa dönüklük kişilik özelliğinin akademik başarı üzerine olan etkisinin anlamlı olmadığı şeklindedir. Bu durum dışa dönüklük kişilik özelliğine ait yukarıda bahsedilen özelliklerin akademik başarıyı anlamlı bir biçimde etkileyecek şekilde,

tamamen uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğrencilerde ortaya çıkmadığını; yüz yüze öğrenim gören, birbirini tanıyan ve derslerinin bir bölümünü veya bazı dersleri uzaktan takip eden öğrencilerde ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir.

Gerçekleştirilen çalışmada akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olmayan bir diğer bireysel özellik uyumluluk kişilik özelliğidir. Uyumluluk kişilik özelliği yüksek olan bireyler genellikle şefkatli, yardımsever ve güvenilir olup işbirliğini rekabete tercih ederler (Burger, 2006). Bu kişilik özelliğine ait bazı unsurlar, örneğin işbirliğini rekabete tercih etme, akademik başarıyı etkileyebilecek nitelikte olabilir. Nitekim Schniederjans ve Kim (2005) bu kişilik özelliğinin akademik başarı ile pozitif yönlü ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Maki ve Maki (2003) ise bu çalışma bulguları ile paralel bir şekilde akademik başarı ile uyumluluk kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Uyumluluk kişilik özelliğinin akademik başarı üzerine olan etkilerinin incelendiği çalışmaların birçoğunda uyumluluk kişilik özelliğinin akademik başarı ile pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (Bidjerano ve Dai, 2007; Vedel, Thomsen ve Larsen; 2015). Örgün eğitimdeki bu durum da göz önünde bulundurulduğunda uyumluluk kişilik özelliğinin sosyal etkileşimin üst düzeyde olduğu ortamlarda kendini gösterdiği söylenebilir. Uzaktan eğitim ortamlarında sosyal etkileşimin örgün eğitim ortamlarına göre oldukça düşük olması ortaya çıkan sonucu açıklayabilir.

Akademik başarıya etkisi olmayan son değişken içsel akademik denetim odağı olarak ortaya çıkmıştır. İçsel akademik denetim odağı değişkeninin akademik başarıya olan ilişkisine yönelik Joo, Lim ve Kim (2013) 897 uzaktan öğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada içsel denetim odağının akademik başarı üzerine anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Alan yazındaki çalışmalarda genel olarak içsel denetim odağı yerine dışsal denetim odağı değişkeninin incelendiği görülmüştür (Wang ve Newlin, 2000; Yukselturk ve Bulut, 2007). Bu çalışmada dışsal akademik denetim odağının akademik başarı üzerine anlamlı etkiye sahipken içsel denetim odağının etkisinin olmaması, uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarılarının tahmininde içsel odağı göz ardı ederek sadece dışsal akademik denetim odağının ele alınmasının daha iyi kestirim sağlamaya katkı sağlayacağı sonucunu ortaya koymuştur.

5.2. Erkek ve Kadın Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Bu bölümde ortaya konulan temel modelde yer alan bireysel özelliklerin erkek ve kadın gruplarında akademik başarıya olan etkileri tartışılmaktadır. Öncelikle erkek katılımcıların yer aldığı gruptaki ilişkiler, ardından kadın katılımcıların yer aldığı gruptaki ilişkiler ortaya konulmaktadır. Her bir bölümde gruplarda ortaya çıkan anlamlı etkiler belirtilmiş, ardından ortaya çıkan bu sonuçların temel modelden farkı tartışılmıştır.

Araştırmada ortaya konulan temel model sadece erkek katılımcılar açısından değerlendirildiğinde; bireysel özelliklerin akademik başarı üzerine olan etkilerinin temel modelle büyük benzerlik gösterdiği görülmüştür. Erkek katılımcılarda temel modeldeki ilişkilere ek olarak, nevrotiklik kişilik özelliğinin akademik başarı üzerine negatif yönlü doğrudan bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ortaya çıkan bu sonuç erkek öğrenciler açısından uzaktan eğitimde akademik başarı tahmin edilirken, nevrotiklik kişilik özelliğini diğer kişilik özelliklerinden bir adım öne çıkartmaktadır. Nitekim erkek uzaktan eğitim öğrencisinin nevrotiklik kişilik özelliğinin artması akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı olarak negatif yönlü etkilemektedir. Kadın katılımcılarda ise çok farklı bir durum ortaya çıkmıştır. Kadın katılımcılarda temel modelden farklı olarak akademik başarıyı anlamlı bir biçimde etkileyen yegâne bireysel özellik nevrotiklik olarak ortaya çıkmış bulunmuştur. Nevrotiklik kişilik özelliğinin akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın katılımcılardaki bu etki, erkeklerden farklı olarak akademik başarıyı negatif yönlü değil, pozitif yönlü etkilemektedir. Yani kadın bir uzaktan eğitim öğrencisinde artan nevrotiklik puanı, akademik başarı puanının da artmasıyla sonuçlanmaktadır.

Erkek ve kadın katılımcılarda ortaya çıkan bu sonuçlar; uzaktan eğitim ortamlarında cinsiyetin önemini göstermektedir. Nevrotiklik kişilik özelliğinin artması diğer bir ifade ile duyguları sıklıkla değişen ve kaygılı olma eğiliminde olan bireyler, kadın katılımcılarda akademik başarıyı artırırken; erkek katılımcılarda akademik başarıyı düşürmektedir. Costa, Terracciano ve McCrae (2001) farklı kültürlerdeki kişilik özelliklerini erkek ve kadınlar açısından incelemişlerdir. Bu çalışma cinsiyete ilişkin rol farkının düşük olduğu, gelişmiş batı toplumlarında erkek ve kadınlar arasındaki

nevrotiklik düzeyi farkının az, cinsiyet rolü farkının çok daha fazla olduğu doğu toplumlarında ise bu farkın daha fazla olduğunu belirtmektedir (Costa, Terracciano ve McCrae, 2001). Bu çalışmada çıkan sonuçlar buna benzer bir durumla ilişkili olabilir. Ülkemizde bu konuda gerçekleştirilecek daha fazla araştırma bu durumun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

5.3. Evli ve Bekâr Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Bu bölümde ortaya konulan temel modelde yer alan bireysel özelliklerin evli ve bekâr katılımcı gruplarında akademik başarıya olan etkileri tartışılmaktadır. Öncelikle evli katılımcıların yer aldığı gruptaki ilişkiler, ardından bekâr katılımcıların yer aldığı gruptaki ilişkiler ortaya konulmaktadır. Her bir bölümde gruplarda ortaya çıkan anlamlı etkiler belirtilmiş, ardından ortaya çıkan bu sonuçların temel modelden farkı tartışılmıştır.

Evli uzaktan eğitim öğrencileri açısından temel model üzerinde yer alan ilişkiler incelendiğinde; akademik başarı üzerine açıklık kişilik özelliği ile öz disiplin kişilik özelliğinin anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Diğer bireysel özelliklerin anlamlı etkisi bulunmamıştır. Sonuçlara göre, açıklık kişilik özelliğinin akademik başarı üzerine olan etkisi doğrudan ve negatif yönlü olarak ortaya çıkmıştır. Öz disiplin kişilik özelliği ise dolaylı olarak ve pozitif yönlü bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, temel model üzerindeki ilişkiler dikkate alındığında öz disiplin kişilik boyutu açısından benzerlik gösterirken; açıklık kişilik boyutu açısından oldukça farklı bir durumu göstermektedir.

Bekâr uzaktan eğitim öğrencileri açısından ilişkiler incelendiğinde ise; nispeten ana modele benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Buna göre akademik başarı üzerine; açıklık kişilik özelliği pozitif yönlü dolaylı bir etkiye sahipken, nevrotiklik kişilik özelliği ise negatif yönlü dolaylı bir etkiye sahiptir. Dışsal akademik denetim odağı ise negatif yönlü doğrudan bir etkiye sahiptir. Diğer değişkenlerin akademik başarı üzerine anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

5.4. Çalışan ve Çalışmayan Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Araştırma sonuçlarına göre çalışmayan katılımcı grubunda akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan herhangi bir değişkene rastlanmamıştır. Çalışan katılımcı grubundaki ilişkiler incelendiğinde ise temel modelde akademik başarı üzerine olan etkiler benzer biçimde ortaya çıkmıştır.

5.5. Uzaktan Eğitim Deneyimi Olan ve Olmayan Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim deneyimi olan katılımcı grubunda akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan herhangi bir değişkene rastlanmamıştır. Uzaktan eğitim deneyimi olmayan katılımcı grubundaki ilişkiler incelendiğinde ise temel modelde akademik başarı üzerine olan etkiler benzer biçimde ortaya çıkmıştır.

5.6. Daha Önce Yükseköğretim Eğitim Deneyimi Olan ve Olmayan Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Bu bölümde ortaya konulan temel modelde yer alan bireysel özelliklerin daha önce yükseköğretim deneyimi olan ve olmayan katılımcı gruplarında akademik başarıya olan etkileri tartışılmaktadır. Öncelikle yükseköğretim deneyimi olan katılımcıların yer aldığı gruptaki ilişkiler, ardından deneyimi olmayan katılımcıların yer aldığı gruptaki ilişkiler ortaya konulmaktadır. Her bir bölümde gruplarda ortaya çıkan anlamlı etkiler belirtilmiş, ardından ortaya çıkan bu sonuçların temel modelden farkı tartışılmıştır.

Daha önce yükseköğretim deneyimi olan katılımcılarda akademik başarı üzerine etkisi olan bireysel özellikler öz disiplin ve nevroitiklik kişilik özelliği olarak ortaya çıkmıştır. Bu ilişkiler dolaylı olması ve yönü bakımından temel modelle benzerlik göstermektedir. Buna göre öz disiplin kişilik özelliğinin akademik başarı üzerine olan etkisi dolaylı ve pozitif yönlü olarak ortaya çıkmıştır. Nevrotiklik kişilik özelliğinin etkisi ise dolaylı olarak ve negatif yönlü ortaya çıkmıştır.

Daha önce yükseköğretim deneyimi olmayan katılımcı grubunda akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan değişkenler; öz disiplin ve açıklık kişilik özellikleri ile

dışsal akademik denetim odağı şeklinde ortaya çıkmıştır. Değişkenlerin ilişki türleri ve yönleri ana modelle benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Buna göre; öz disiplin ve açıklık kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerine olan etkileri dolaylı olarak ve pozitif yönlü ortaya çıkmıştır. Dışsal akademik denetim odağı değişkeninin akademik başarı üzerine olan etkisi ise doğrudan ve negatif yönlü olarak ortaya çıkmıştır.

5.7. 26 Yaş ve Altı ile 27 Yaş ve Üstü Katılımcı Gruplarında Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Bu bölümde ortaya konulan temel modelde yer alan bireysel özelliklerin 26 yaş ve altı katılımcı grubunda ve 27 yaş ve üstü katılımcı gruplarında akademik başarıya olan etkileri tartışılmaktadır. Öncelikle 26 yaş ve altı katılımcıların yer aldığı gruptaki ilişkiler, ardından 27 yaş ve üstü katılımcıların yer aldığı gruptaki ilişkiler ortaya konulmaktadır. Her bir bölümde gruplarda ortaya çıkan anlamlı etkiler belirtilmiş, ardından ortaya çıkan bu sonuçların temel modelden farkı tartışılmıştır.

26 yaş ve altındaki katılımcı grubunda akademik başarıyı etkileyen bireysel özellikler; öz disiplin ve nevroitiklik kişilik özellikleri olarak ortaya çıkmıştır. Her iki kişilik özelliğinin akademik başarı üzerine olan etkisi doğrudan ve negatif olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar 26 yaş ve altındaki katılımcı grubunda akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan kişilik özelliklerinin temel modelle nispeten benzerlik gösterirken, her iki değişkenin akademik başarıyı doğrudan etkilemesi ve öz disiplin kişilik özelliğinin akademik başarı üzerine negatif yönlü etkiye sahip olması bakımından farklılaştığını göstermektedir.

27 yaş ve üzeri katılımcı grubunda akademik başarıyı etkileyen bireysel özellikler; öz disiplin, nevroitiklik ve uyumluluk kişilik özellikleri ile genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağı olarak bulunmuştur. Öz disiplin ve nevroitiklik kişilik özellikleri temel modelle benzer biçimde; öz disiplin kişilik özelliği dolaylı olarak ve pozitif yönlü, nevroitiklik kişilik özelliği ise dolaylı olarak ve negatif yönlü akademik başarıyı etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Uyumluluk kişilik özelliğinin bu katılımcı grubunda akademik başarı üzerine doğrudan ve negatif yönlü etkiye sahip olması temel model açısından bu grubu farklılaştırmaktadır. Akademik başarı üzerine genel öz yeterlik algısının doğrudan ve pozitif yönlü, dışsal akademik denetim odağının

ise doğrudan ve negatif yönlü etkiye sahip olması temel modelle benzerlik göstermektedir.

5.8. Uzaktan Eğitimi Akademik Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcı Grubunda Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Uzaktan eğitimi akademik nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılar açısından model üzerinde akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan bireysel özellikler; öz disiplin ve nevrotiklik kişilik özellikleri ile dışsal akademik denetim odağı olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu etkiler temel modelle benzerlik göstermektedir. Buna göre öz disiplin kişilik özelliği dolaylı ve pozitif yönlü, nevrotiklik kişilik özelliği dolaylı ve negatif yönlü, dışsal akademik denetim odağı ise doğrudan ve negatif yönlü olarak akademik başarıyı etkilemektedir. Diğer bireysel özelliklerin akademik başarı üzerine anlamlı etkisi bulunmamıştır.

5.9. Uzaktan Eğitimi Akademik Olmayan Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcı Grubunda Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Uzaktan eğitimi akademik olmayan nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılar açısından model üzerinde değişkenlerin hiçbiri akademik başarıyı anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

5.10. Uzaktan Eğitimi Özel Nedenlerden Dolayı Tercih Eden Katılımcı Grubunda Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Uzaktan eğitimi özel nedenlerden dolayı tercih eden katılımcılar açısından model üzerinde akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan bireysel özellikler; öz kişilik özelliği ve dışsal akademik denetim odağı olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu etkiler temel modelle benzerlik göstermektedir. Buna göre öz disiplin kişilik özelliği dolaylı ve pozitif yönlü ve dışsal akademik denetim odağı ise doğrudan ve negatif yönlü olarak akademik başarıyı etkilemektedir. Diğer bireysel özelliklerin akademik başarı üzerine anlamlı etkisi bulunmamıştır.

5.11. Uzaktan Eğitimin Genel Faydalarından Ötörü Tercih Eden Katılımcı Grubunda Bireysel Özelliklerin Akademik Başarı Üzerine Olan Etkileri

Uzaktan eğitimi sağladığı genel faydalardan dolayı tercih eden katılımcılar açısından model üzerinde akademik başarı üzerine anlamlı etkisi olan bireysel özellikler; öz disiplin, açıklık ve nevroitiklik kişilik özellikleri ile genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağı olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu etkiler teme modelle benzerlik göstermektedir. Buna göre öz disiplin ve açıklık kişilik özelliği dolaylı ve pozitif yönlü, nevroitiklik kişilik özelliği dolaylı ve negatif yönlü, genel öz yeterlik algısı doğrudan ve pozitif yönlü, dışsal akademik denetim odağı ise doğrudan ve negatif yönlü olarak akademik başarıyı etkilemektedir. Diğer bireysel özelliklerin akademik başarı üzerine anlamlı etkisi bulunmamıştır.

5.12. Bölüm Özeti

Araştırma sonuçları kısaca özetlenecek olursa, etkileşimsel uzaklık kuramında vurgulandığı gibi, öğrencilerin bireysel özelliklerinin uzaktan eğitim ortamındaki önemi bir kez daha görülmüştür. Bireysel özelliklerden kişilik özelliklerinin akademik başarıya olan etkilerinin öz yeterlik ve dışsal denetim odağı gibi bazı başka psikolojik özelliklerin aracılığı ile ortaya çıkması dikkate değer önemli bir husustur. Akademik başarı üzerine etkisi olan en önemli psikolojik özellikler genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca kişilik özelliklerinden öz disiplin ve açıklığın akademik başarıya pozitif; nevroitikliğin ise kadın katılımcılar dışında negatif yönlü dolaylı etkisi olduğu bulunmuştur. Çalışmada dikkate değer bir diğer sonuç; kişilik özellikleri ile genel öz yeterlik algısı ve dışsal akademik denetim odağının akademik başarı üzerine olan doğrudan ve dolaylı etkilerinin öğrencilerin demografik bazı özelliklerine göre değişmeleri olarak bulunmuştur. Tüm sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda farklı bireysel özelliklerin ortaya konulan modele eklenerek bireysel özelliklerden akademik başarıyı tahmin etme gücü arttırılabileceği düşünülmektedir.

5.13. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları bağlamında konuyla ilgili çeşitli gruplara öneriler verilmektedir. Bu gruplar; öğretim elemanları, uzaktan eğitim alanındaki uygulayıcı ve yöneticiler ile araştırmacılarıdır.

Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarına yönelik öneriler şu şekildedir;

- Öz disiplin kişilik özeliğinin akademik başarı üzerine olan pozitif etkisi düşünüldüğünde; öğrencilerin tüm dönem boyunca ders içerisinde hangi öğrenme hedeflerine ulaşacakları, dersten nasıl bir öğrenme çıktısı beklendiği, derslerin genel işlenişi hususunda her hafta öğrencinin gerçekleştirmesi gereken öğrenme görevleri dersin başında net bir biçimde ortaya konulması öğrencilerin daha düzenli ve planlı olmalarını sağlayacaktır. Bu durum öğrencilerin başarılarını arttıracaktır.
- Dışsal akademik denetim odağının akademik başarıya olan negatif etkisinden hareketle; dersin değerlendirilmesine ilişkin tüm kriterler şeffaf bir biçimde öğrencilere anlatılmalı ve dersin başarısına ilişkin brütün sorumluluğun öğrencilerin üzerinde olduğu her fırsatta vurgulanmalıdır. Öğretim elemanı dâhil bütün öğrencilerin ortaya konulan belirli kuralara göre değerlendirmeyi gerçekleştirdiği net bir biçimde öğrencilere hissettirilmelidir.
- Akademik başarı üzerine genel öz yeterlik algısının pozitif ve nevroitiklik kişilik özelliğinin negatif etkisinden hareketle; öğrencilere verilecek öğrenme görevlerinde; öğrencilerin uzaktan eğitimdeki bu görevleri başarabileceklerine olan inançlarını arttıracak nitelikte olmalıdır.

Uzaktan eğitimi planlayan ve yöneten uygulayıcılara yönelik pratik öneriler ise şu şekildedir;

- Dışsal akademik denetim odağının akademik başarıya olan negatif etkisinden hareketle;
 - Uzaktan eğitime yeni kayıt olan veya olmak isteyen öğrencilere sistemin işleyişine dair, öğrencinin sorumluluklarına dair net bilgiler verilmelidir.
 - Öğrencilerden beklenen teknolojik ve eğitsel tüm kriterlerin öğrencilere anlatılması ve uzaktan eğitime kayıt yaptıran öğrencilerin bu kriterleri sağladığından emin olunmalıdır.

- Öğrencilerin bir programdan mezun olmaları konusunda sorumluluğun kendilerinde olduğu net bir biçimde vurgulanmalıdır. Öğrencinin başarısızlığını sisteme veya yönetime yükleyebileceği unsurlar en aza indirgenmelidir.
- Bireysel özelliklerin akademik başarı üzerine olan pozitif ve negatif etkilerinden hareketle; öğrencilere verilen destek sistemleri öğrenci odaklı olmalıdır. Bunun için öğrencilerin bazı bireysel özellikleri hakkında uzaktan eğitime kayıt yaptırırken bilgi edinilerek, daha sonra verilecek hizmetlerde öğrencinin psikolojik özelliklerine göre daha hassas davranılması sağlanmalıdır.

Son olarak araştırmacılara sunulan öneriler ise aşağıda belirtilmektedir:

- Bu çalışma Atatürk Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören uzatan eğitim öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversitelerden daha fazla öğrenci ile gerçekleştirilecek araştırmalar, modelin farklı örneklerdeki uyumuna ilişkin önemli bilgiler sağlayacaktır.
- Ortaya konulan modele öğrencilerin bireysel özelliklerini yansıtacak yeni değişkenler eklenerek bireysel özelliklerin akademik başarı üzerine olan etkileri ve birbirleri ile olan ilişkilerin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışmada farklı gruplarda modeldeki ilişkilerin ne şekilde ortaya çıktığı ortaya konulmuştur. Daha büyük örneklerle gerçekleştirilecek çalışmalarla ölçüm değişmezliğinin test edilmesi ve ardından ilişkilerin her birinin gruplar açısından anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Uzaktan eğitim, örgün eğitimde özellikle cinsiyet açısından ve bu çalışmada ele alınan diğer gruplar açısından kişilik özelliklerinin ne şekilde farklılaştığı ve akademik başarı ile olan ilişkileri derinlemesine incelenebilir.
 - Bu çalışmada ortaya konulan model öğrenme analitiği araştırmalarında temel alınarak öğrencinin başarısının yordanması ve öğrenci için gerçekleştirilebilecek muhtemel düzenlemelerin neler olabileceği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Allen, I. E., and Seaman, J. (2014). Grade Change Tracking Online Education in the United States (pp. 15).
- Allport, G. W., and Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), i-171. doi: 10.1037/h0093360
- Alomyan, H. (2004). Individual differences: Implications for web-based Learning Design. *International Education Journal*, 4(4), 188-196.
- Aydoğdu, Y. T., and Tanrıkulu, Z. T. (2013). Corporate e-learning success model development by using data mining methodologies. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 95.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 113-131
- Bacanlı, H., İlhan, T., and Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>
- Barrick, M. R., and Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Barrick, M. R., and Mount, M. K. (1993). Autonomy as a moderator of the relationships between the Big Five personality dimensions and job performance. *Journal of applied Psychology*, 78(1), 111.
- Bartolic-Zlomislic, S., and Bates, A. (1999). Investing in On-line Learning: Potential Benefits and Limitations. *Canadian Journal Of Communication*, 24(3).
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729.
- Berge, Z. L., and Mrozowski, S. (2001). Review of research in distance education, 1990 to 1999. *American Journal of Distance Education*, 15(3), 5-19.
- Bidjerano, T., ve Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69-81.
- Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., ... and Aydin, C. H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1).
- Bryne, B. M. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows: Basic Concepts, Applications, and Programming*. (First Edition). NJ:Lawrance Erlbaum Associates, Inc.
- Buluş, M. T. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529.
- Burger, J., M. (2006). Kişilik (İ. D. E. Sarioğlu, Trans.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Burks, S. V., Lewis, C., Kivi, P. A., Wiener, A., Anderson, J. E., Götte, L., . . . and Rustichini, A. (2015). Cognitive skills, personality, and economic preferences in collegiate success. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 30-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (18. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies In Higher Education*, 37(7), 793-810. doi:10.1080/03075079.2010.545948
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: basic traits resolved into clusters. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476-506. doi: 10.1037/h0054116
- Cattell, R. B. (1945). The principal trait clusters for describing personality. *Psychological Bulletin*, 42(3), 129-161. doi: 10.1037/h0060679
- Chamorro-Premuzic, T., and Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal Of Research In Personality*, 37(3), 319-338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Chamorro-Premuzic, T. t., and Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality & Individual Differences*, 44(7), 1596-1603. doi:10.1016/j.paid.2008.01.003
- Costa Jr, P., Terracciano, A., and McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of personality and social psychology*, 81(2), 322.
- Creswell, J. W. (2001). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (1st ed.). United Kingdom: Prentice Hall.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dabbagh, N. and Bannan-Ritland, B. (2004) *Online learning: concepts, strategies, and application*. United States: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği(RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10 - 16.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 77-90.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., and Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning And Individual Differences*, 22439-448. doi:10.1016/j.lindif.2012.03.013
- De Koning, B. B., Loyens, S. M., Rikers, R. M., Smeets, G., and van der Molen, H. T. (2012). Generation Psy: Student characteristics and academic achievement in a three-year problem-based learning bachelor program. *Learning And Individual Differences*, 22313-323. doi:10.1016/j.lindif.2012.01.003
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 21-38.
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., and Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot?. *Journal Of Research In Personality*, 42, 872-885. doi:10.1016/j.jrp.2007.11.007
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (Ömer F.Tutkun, Seçil Okay, Evrim Şahin, Çev.) Ankara:Anı Yayıncılık.
- Ellis, A., Abrams, L. D., and Abrams, M. (2009). *Personality Theories : Critical Perspectives*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Ergul, H. (2004). Relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on students of Anadolu university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2), 81-90.

- Feist, J. ve Feist, G. J. (2006). *Theories of Personality: With PowerWeb* (6. Baskı). United States: McGraw Hill Higher Education (ISE).
- Feldman, R. S. (2010). *Understanding psychology* (10. Baskı). New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5/6) pp. 304–317.
- Findley, M. J., and Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of personality and social psychology*, 44(2), 419.
- Fraenkel, J. R. and Wallen N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (6. Baskı). New York: McGraw Hill.
- Freeze, R. D., Alshare, K. A., Lane, P. L., and Wen, H. J. (2010). IS success model in e-learning context based on students' perceptions. *Journal Of Information Systems Education*, 21(2), 173-184.
- Friedman, R., Elliot, N. and Haggerty, B. (2010). E-Learning in undergraduate humanities classes: Unpacking the variables. *International Journal on E-Learning*, 9(1), 51-77. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Furnham, A. a., Nuygards, S., and Chamorro-Premuzic, T. (2013). Personality, assessment methods and academic performance. *Instructional Science*, 41(5), 975-987. doi:10.1007/s11251-012-9259-9
- Fulton, L. V., Ivanitskaya, L. V., Bastian, N. D., Erofeev, D. A., and Mendez, F. A. (2013). Frequent deadlines: Evaluating the effect of learner control on healthcare executives' performance in online learning. *Learning and Instruction*, 23, 24-32.
- Garson, G. D. (2014). *Path Analysis*. Statistical Associates Publishing
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to Learning in Distance Education. ERIC veritabanından alınmıştır (ED416377)
- Geramian, S. M., Mashayekhi, S., and Ninggal, M. H. (2012). The Relationship Between Personality Traits of International Students and Academic

- Achievement. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 46(4th World Conference On Educational Sciences (WCES-2012) 02-05 February 2012 Barcelona, Spain), 4374-4379. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.257
- Grehan, P. M., Flanagan, R., and Malgady, R. G. (2011). Successful graduate students: the roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology In The Schools*, 48(4), 317-331. doi:10.1002/pits.20556
- Gueutal, H. G., Johnson, R. D., Gueutal, H., and Falbe, C. M. (2009). Technology, trainees, metacognitive activity and e-learning effectiveness. *Journal of managerial psychology*, 24(6), 545-566.
- Hassanzadeh, A., Kanaani, F., and Elahi, S. (2012). A model for measuring e-learning systems success in universities. *Expert systems with Applications*, 39(12), 10959-10966.
- Hernandez, B., Montaner, T., Sese, F. J., and Urquizu, P. (2011). The role of social motivations in e-learning: How do they affect usage and success of ICT interactive tools? *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2224-2232.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Hsiu-Fen, L. (2007). Measuring Online Learning Systems Success: Applying the updated DeLone and McLean model. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(6), 817-820. doi:10.1089/cpb.2007.9948
- İnan, F. A., Arı, F., Flores, R., Arslan-Arı, İ., and Zaier, A. (2013). Uyarlanabilir Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri. Çağıltay, K. ve Göktaş Y. (Editörler), Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler. Ankara: Pegem Akademi.
- John, O. P., and Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*, 2(1999), 102-138.
- Christensen, L. B. ve Johnson, B. R. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches, research edition* (2. Basım). Boston: Allyn and Bacon.

- Joo, Y. J., Lim, K. Y., and Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149-158.
- Kasschau, R. A. (2002). *Understanding Psychology, Student Edition* (7. Basım). United States: Glencoe/McGraw-Hill.
- Kaya, Z. (2002) *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayis, A. R., and Ceyhan, A. A. (2015). Investigating the achievement goals of university students in terms of Psycho-social Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2, 445-462.
- Kim, E. B., and Schniederjans, M. J. (2004). The role of personality in web-based distance education courses. *Communications of the ACM*, 47(3), 95-98.
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), 29-34.
- Kitsantas, A., ve Chow, A. (2007). College students' perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed, and distance learning environments. *Computers & Education*, 48(3), 383-395.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- Komarraju, M., Karau, S. J., and Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning & Individual Differences*, 19(1), 47-52. doi:10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., and Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality And Individual Differences*, 51(Digit Ratio (2D:4D) and Individual Differences Research), 472-477. doi:10.1016/j.paid.2011.04.019
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

- Lee, Y., Driscoll, M. P., and Nelson, D. W. (2004). The past, present, and future of research in distance education: Results of a content analysis. *The American Journal of Distance Education*, 18(4), 225-241.
- Lei, P. W., and Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(3), 33-43.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204.
- Lim, C. K. (2001). Computer self-efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *American Journal of Distance Education*, 15(2), 41-51.
- Lin, T.-C., and Chen, C.-J. (2012). Validating the satisfaction and continuance intention of e-learning systems: Combining TAM and IS success models. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 10(1), 44-54.
- Lin, S., and Overbaugh, R. C. (2009). Computer-mediated discussion, self-efficacy and gender. *British Journal of Educational Technology*, 40(6), 999-1013.
- Lleras, C. (2005). Path Analysis. *The Encyclopedia of Social Measurement*. New York: Academic Press
- Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., and Gibson, L. W. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research In Higher Education*, 46(6), 707-729. doi:10.1007/s11162-004-4140-6
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., and Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Lynch, R., and Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2).

- MacCann, C., Fogarty, G. J., and Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning And Individual Differences*, 22(Adult Learning), 618-623. doi:10.1016/j.lindif.2011.09.015
- Maki, R. H., and Maki, W. S. (2003). Prediction of learning and satisfaction in web-based and lecture courses. *Journal of educational computing research*, 28(3), 197-219.
- Marcela, V. (2015). Learning Strategy, Personality Traits and Academic Achievement of University Students. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 174(International Conference on New Horizons in Education, INTE 2014, 25-27 June 2014, Paris, France), 3473-3478. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1021
- Martin, E. D., and Rainey, L. (1993). Student achievement and attitude in a satellite-delivered high school science course. *American Journal of Distance Education*, 7(1), 54-61.
- Matthews, G., Deary, I. J., and Whiteman, M. C. (2003). *Personality Traits*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- McIlveen, P., Beccaria, G., and Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal Of Vocational Behavior*, 83229-236. doi:10.1016/j.jvb.2013.05.005
- McMillan, J. H., and Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson Education.
- Meydan, C. H., and Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları* (2 ed.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meydan, C. C., and Polat, M. m. (2013). Bir örgüt formu olarak okul ile özdeşleşmede akademik başarı ve özdisiplinin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 27-40.
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-88.
- Moore, M. G. 1973. Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(9): 661-679

- Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles distance education*. (p 22-38) New York: Routledge
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (2011) *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. 3rd edn. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Moos, D. C., and Azevedo, R. (2009). Learning with computer-based learning environments: A literature review of computer self-efficacy. *Review of Educational Research*, 79(2), 576-600. doi: 10.3102/0034654308326083
- Multon, K. D., Brown, S. D., and Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30.
- Oktay, E., Akıncı, M. M. ve Karaaslan, A. (2012). Yol analizi yardımıyla dersler arasındaki etkileşimin araştırılması: Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümünde okutulan dersler üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 67-83.
- Orvis, K. A., Brusso, R. C., Wasserman, M. E., and Fisher, S. L. (2010). E-nabled for e-learning? The moderating role of personality in determining the optimal degree of learner control in an e-learning environment. *Human Performance*, 24(1), 60-78.
- Pearl, J. (2012). *The Causal Foundations of Structural Equation Modeling*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 68-91). New York: The Guilford Press.
- Pérez Cereijo, M.V. (2006). Attitude as Predictor of Success in Online Training. *International Journal on E-Learning*, 5(4), 623-639. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Peterson, C. H., Casillas, A., and Robbins, S. B. (2006). The Student Readiness Inventory and the Big Five: Examining social desirability and college academic performance. *Personality And Individual Differences*, 41, 663-673. doi:10.1016/j.paid.2006.03.006

- Phipps, R., and Merisotis, J. (1999). What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. ERIC veri tabanından alınmıştır (ED429524)
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322.
- Ridgell, S. D., and Lounsbury, J. W. (2004). Predicting Academic Success: General Intelligence, “Big Five” Personality Traits, and Work Drive. *College Student Journal*, 38(4), 607-618.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80,1-28.
- Rourke, L., and Szabo, M. (2002). A content analysis of the Journal of Distance Education 1986-2001. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 17(1), 63-74.
- Sahin, I., and Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.
- Salgado, J. F., and Táuriz, G. (2014). The Five-Factor Model, forced-choice personality inventories and performance: A comprehensive meta-analysis of academic and occupational validity studies. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 3-30.
- Sax, L. J., Gilmartin, S. K., and Bryant, A. N. (2003). Assessing response rates and nonresponse bias in web and paper surveys. *Research in Higher Education*, 44(4), 409-432.
- Schlosser, C. A., and Anderson, M. L. (1994). Distance education: Review of the literature. AECT Publication Sales, 1025 Vermont Ave., NW, Ste. 820, Washington, DC 20005-3547.

- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., and Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of Big Five personality traits patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173–212.
- Schniederjans, M. J., ve Kim, E. B. (2005). Relationship of student undergraduate achievement and personality characteristics in a Total Web-Based Environment: An empirical study. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3(2), 205-221.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., and King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3 ed.). New York: Routledge.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Muzaffer Şahin, Çev. Ed.) Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized Self-Efficacy scale*. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & Education*, 49(2), 396-413.
- Shachar, M., and Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2).
- Sığrı, Ü. T., and Gürbüz, S. T. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30.
- Sudak, M. K., and Zehir, C. (2013). Kişilik tipleri, duygusal zeka, iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 141-165.

- Sümer, N., Lajunen, T., and Özkan, T. (2005). *Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement*. Underwood G. (Editör) Bölüm 18, Traffic and Transport Psychology. Elsevier Ltd.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. ve Bas. Yay. Dağ. San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Tekbıyık, A. (2015). *İlişkisel araştırma yöntemi*. Mustafa METİN (Editör), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı) içinde (s. 99-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabak, F., Nguyen, N., Basuray, T., and Darrow, W. (2009). Exploring the impact of personality on performance: How time-on-task moderates the mediation by self-efficacy. *Personality And Individual Differences*, 47, 823-828. doi:10.1016/j.paid.2009.06.027
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., and Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(2), 132-151.
- Türk Dil Kurumu, *Güncel Türkçe Sözlük*.TÜRK DİL KURUMU. 2 Temmuz 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.559549dca72549.74356017 adresinden erişildi.
- Tzeng, G.-H., Chiang, C.-H., and Li, C.-W. (2007). Evaluating intertwined effects in e-learning programs: A novel hybrid MCDM model based on factor analysis and Dematel. *Expert systems with Applications*, 32(4), 1028-1044.
- Usher, E. L., and Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*,78(4), 751-796.
- Varnhagen, C. K., and Wright, D. L. (2008). Learning characteristics of veterinary technology students in a distance-education and an on-campus program. *Journal of veterinary medical education*, 35(3), 449-455.

- Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 71*, 66-76.
- Vedel, A., Thomsen, D. K., and Larsen, L. (2015). Personality, academic majors and performance: Revealing complex patterns. *Personality And Individual Differences, 85*, 69-76. doi:10.1016/j.paid.2015.04.030
- Viets, V. L., Walker, D. D., and Miller, W. R. (2002). What is motivation to change? A scientific analysis. In M. McMurrin (Ed.), *Motivating Offenders to Change: A Guide to Enhancing Engagement in Therapy* (pp. 15-30). New York: John Wiley & Sons.
- Wadsworth, J., Husman, I., Duggan, M. A., and St Pennington, M. (2007). Online mathematics achievement: Effects of learning strategies and self-efficacy. *Journal of Developmental Education, 30*(2), 6-14
- Wang, A. Y., and Newlin, M. H. (2000). Characteristics of students who enroll and succeed in psychology Web-based classes. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 137.
- Wang, A. Y., and Newlin, M. H. (2002). Predictors of web-student performance: The role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior, 18*(2), 151-163. doi:10.1016/S0747-5632(01)00042-5
- Wang, C.-H., Shannon, D. M., and Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education, 34*(3), 302-323. doi: 10.1080/01587919.2013.835779
- Yesilay, A., Schwarzer, R., and Jerusalem, M. (1997). Turkish adaptation of the General Self-efficacy Scale: Genelleştirilmiş özyeti beklentisi. 22 Ekim 2014 tarihinde <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm> on adresinden alınmıştır.
- Yeşilyaprak, B., (2004). Denetim Odağı. Yıldız Kuzgun. ve Deniz Deryakulu (Ed.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yukselturk, E., and Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Journal of Educational Technology & Society, 10*(2), 71-83.

- Zawacki-Richter, O., Backer, E. M., and Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6), 21-50.
- Zimmerman, B. J. (2009). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press.

EKLER

EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI

BU ÇALIŞMA HAKKINDA

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim öğrencilerin akademik başarılarına etki eden bir takım kişisel özelliklerin belirlenmesidir. Siz değerli katılımcılardan elde edilecek veriler "kesinlikle" sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve saklı tutulacaktır. Değerli katılımcı, verecek olduğunuz içten ve samimi yanıtlar daha kaliteli uzaktan eğitim programlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. İlginiz için teşekkür ederiz.

AKADEMİK ORTALAMANIZ

Lütfen akademik ortalamınızı belirtiniz:

A- DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

- 1-Lütfen Yaşınızı Belirtin:
- 2-Cinsiyetiniz Kadın Erkek
- 3-Evli Misiniz? Evet Hayır
- 4-Çalışıyor Musunuz? Evet Hayır
- 5-Daha Önce Uzaktan Eğitim Yoluyla Eğitim Aldınız mı? Evet Hayır
- 6-Daha Önce Bir Yükseköğretim Programından Mezun Oldunuz mu? Evet Hayır

B- UZAKTAN EĞİTİMİ TERCİH NEDENLERİ

Öğrenim görmekte olduğunuz uzaktan eğitim programını tercih etme nedeninizi / nedenlerinizi lütfen işaretleyin.

- Kendini geliştirme / bir konuda daha çok bilgi sahibi olma
- Diploma sahibi olma,
- Kariyer yapma,
- Düşük puanlı olduğu için,
- Çalışan insanların eğitim alma problemini ortadan kaldırdığı için
- Ailevi nedenler / Özel durumlar
- Hobi / Öylesine
- Engel durumundan ötürü
- Eğitime kolay erişim
- Maddî nedenler
- Dersler daha kolay
- Evli olduğu için
- Askerlik nedenleri
- Bireysel öğrenmeye daha elverişli olduğu için
- Uyku problemi / uyku ile ilgili nedenler
- Zaman problemini ortadan kaldırdığı için
- Bir mekâna bağımlı olma zorunluluğunu ortadan kaldırdığı için
- Fiziksel görünümünden dolayı
- Farklı insanlarla tanışmak için
- Diğer nedenler (Lütfen kısaca açıklayınız) :

C- KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ FORMU

Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Örneğin, başkaları ile zaman geçirmekten hoşlanan birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz?

Lütfen aşağıda verilen özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını belirtmek için sizi en iyi tanımlayan değeri işaretleyiniz.

- 1 = Hiç katılmıyorum 2 = Biraz katılmıyorum,
3 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)
4 = Biraz katılıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum

Kendimi biri olarak görüyorum

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Konuşkan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Başkalarında hata arayan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- İşini tam yapan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Bunalımlı, melankolik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Orjinal, yeni görüşler ortaya koyan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Ketum/vakur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Yardımsever ve çıkarıcı olmayan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Biraz umursamaz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- Rahat, stresle kolay baş eden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- Çok değişik konuları merak eden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- Enerji dolu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- Başkalarıyla sürekli didişen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- Güvenilir bir çalışan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14- Gergin olabilen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15- Maharetli, derin düşünen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- Heyecan yaratabilen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17- Affedici bir yapıya sahip | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18- Dağınık olma eğiliminde | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19- Çok endişelenen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20- Hayal gücü yüksek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21- Sessiz bir yapıda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22- Genellikle başkalarına güvenen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23- Tembel olma eğiliminde olan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24- Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25- Keşfeden, icat eden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26- Atılgan bir kişiliğe sahip | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27- Soğuk ve mesafeli olabilen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28- Görevi tamamlanıncaya kadar sebat edebilen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29- Dakikası dakikasına uymayan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30- Sanata ve estetik değerlere önem veren | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31- Bazen utangaç, çekingen olan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32- Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33- İşleri verimli yapan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34- Gergin ortamlarda sakin kalabilen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35- Rutin işleri yapmayı tercih eden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36- Sosyal, girişken | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37- Bazen başkalarına kaba davranabilen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38- Planlar yapan ve bunları takip eden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39- Kolayca sinirlenen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40- Düşünmeyi seven, fikirler geliştirebilen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41- Sanata ilgisi çok az olan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42- Başkalarıyla işbirliği yapmayı seven | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43- Kolaylıkla dikkati dağılan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44- Sanat, müzik ve edebiyatta çok bilgili | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

D- GENELLEŞTİRİLMİŞ ÖZYETKİ BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı; aşağıdaki ifadeleri Doğru Değil (1), Biraz Doğru (2), Daha Doğru (3) ve Tümüyle Doğru (4) seçeneklerinden birini işaretleyerek doldurunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka **TEK** yanıt veriniz ve kesinlikle **BOŞ** bırakmayınız.

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tamamen Doğru
1-Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4
2-Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.	1	2	3	4
3-Bana karşı çıktığımda kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.	1	2	3	4
4-Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.	1	2	3	4
5-Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.	1	2	3	4
6-Tasanlarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	1	2	3	4
7-Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.	1	2	3	4
8-Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	1	2	3	4
9-Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.	1	2	3	4
10-Her sorun için bir çözümlüm vardır.	1	2	3	4

E- AKADEMİK KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı; aşağıdaki ifadeler (1) Tamamen aykırı (2) Oldukça aykırı (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun ve (5) Tamamen uygun anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka **TEK** yanıt veriniz ve kesinlikle **BOŞ** bırakmayınız.

	Tamamen Aykırı	Oldukça Aykırı	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1-Öğretmenlerimin benim hakkımdaki izlenimlerini hiçbir zaman değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
2-Üniversiteye gelme nedenim diğerlerinin beklentileridir.	1	2	3	4	5
3-Bazı derslerde hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
4-Arkadaşlarım beni ders çalışmaktan kolayca vazgeçirebilir.	1	2	3	4	5
5-Okuldaki sosyal aktivitelerin derslerime zarar verdiği durumlar olur.	1	2	3	4	5
6-Yüksek not almanın en iyi yolu öğretmene kendini sevdirmektir.	1	2	3	4	5
7-Bir sınavı kazanamazsam buna kötü şans neden olmuştur.	1	2	3	4	5
8-Derslerde başarılı olabilmek için şans çok önemlidir	1	2	3	4	5
9-Öğretmenimle iyi geçinirsem derslerde başarılı olabilirim.	1	2	3	4	5
10-Sınıfta başarılı olabilmek için arkadaşlarıma iyi davranmam gerekir.	1	2	3	4	5
11-Bir öğrencinin sınavdan yüksek not alabilmesi arkadaşlarının yardımıyla mümkündür	1	2	3	4	5
12-Başarısızlığın tembelliğin bir sonucu olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
13-Sınavdan yüksek not alabilmem için o derse iyi çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
14-Sınavlardan alınan notların çabanın göstergesi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
15-Yaşamdaki birçok başarısızlığın yeterli çaba harcanmadığı için meydana geldiğini düşünürüm	1	2	3	4	5
16-Bir öğrenci istediğini elde edebilmesi için çalışmalıdır	1	2	3	4	5
17-Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm	1	2	3	4	5

Saygıdeğer katılımcı. Lütfen cevapları kontrol ediniz.

Anketi doldurarak bu bilimsel çalışmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederiz.

EK 2. AKADEMİK KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Konu Re: Akademik Kontrol Odağı Ölçeği Hakkında
Gönderen Ahmet Akin
Alıcı ekrem.bahcekapili
Tarih 2014-12-24 15:12
7. AKADEMİK KONTROL ODA... araştırmacılar için.doc (~52 KB)
Ekrem hocam ölçek ekteğer iyi çalışmalar dilerim
24 Ara 2014 14:26 tarihinde "ekrem.bahcekapili" <ekrem.bahcekapili@ktu.edu.tr> yazdı:
Değerli Hocam,
Ben Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden Arş. Gör. Ekrem BAHÇEKAPILI.
Doktora tezimde uzaktan eğitimde içerisinde öğrencilerin "kontrol odağı" özelliklerinin de olduğu bir takım değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemekteyim.
Yaptığım araştırmalarda "Akademik Kontrol Odağı Ölçeği"ni geliştirdiğinizi gördüm. [Akin, A. "Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması" ,Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi ,Cilt. 343 ,pp. 9 - 17 ,ISSN: ,DOI: , ,2007]
Bu ölçeği kullanmak için yardımınızı rica ediyorum.
En içten dileklerle.

EK 3. BEŞ-FAKTÖR KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Konu Re: Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği
Gönderen Nebi Sümer
Alıcı Ekrem BAHÇEKAPILI
Tarih 2015-01-23 00:09
Öncelik Normal
bigfive_John & Srivasta...dlama bilgisi mevcut.pdf (~291 KB)

Kodalama bilgisi ekteki makalede var.. İyi çalışmalar..
NS

Prof. Dr. Nebi Sümer,
Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Middle East Technical University
Psikoloji Bölümü / Department of Psychology
06800 Ankara / Turkey

<http://www.metu.edu.tr/~nsumer/>

22 Oca 2015 tarihinde 22:29 saatinde, Ekrem BAHÇEKAPILI <ekrem.bahcekapili@ktu.edu.tr> şunları yazdı:

Değerli Hocam İyi akşamlar,
Daha önce Beş Faktör Kişilik Ölçeğini kullanmak için sizden talep etmiştim.
Ölçek maddelerinin hangi faktöre ait olduğu ve ne şekilde kodlanması gerektiği konusunda bilginize ihtiyacım var.
Teşekkürler.

Arş. Gör. Ekrem BAHÇEKAPILI
Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
(0462) 377 7126
ekrem.bahcekapili@ktu.edu.tr

----- Original Message -----

From: Nebi Sümer <nsumer@metu.edu.tr>
To: "ekrem.bahcekapili" <ekrem.bahcekapili@ktu.edu.tr>
Sent: Cum, Eki 17, 2014, 10:58 PM
Subject: Re: Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği

Merhaba,
Ölçeği ve ilgili makaleleri ekte gönderiyorum.. Çalışmanızda başarılar dilerim.
Nebi Sümer

Nebi Sumer, PhD
Department of Psychology
Middle East Technical University
06800 Ankara - Turkey

17 Eki 2014 tarihinde 19:12 saatinde, ekrem.bahcekapili <ekrem.bahcekapili@ktu.edu.tr> şunları yazdı:

Değerli Hocam,
Ben Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden Arş. Gör. Ekrem BAHÇEKAPILI.
Doktora tezimde uzaktan eğitimde öğrencilerin kişilik özelliklerinin bir takım değişkenlerle olan ilişkisini incelemekteyim.
Yaptığım araştırmalarda "Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği"ni Türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştirdiğinizi gördüm.
Alan yazında gerçekleştirdiğiniz uyarlama çalışmasının, yayınlanmamış çalışma şeklinde kaynakçada gösterildiğini farkettim. <Sümer, N. ve Sümer, H. C. (2005) Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği (Yayınlanmamış çalışma).>
Bu ölçeği kullanmak için yapmam gerekenler konusunda yardımınızı rica ediyorum.
En içten dileklerle.

Arş. Gör. Ekrem BAHÇEKAPILI

EK 4. GENEL ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Freie Universität Berlin, Gesundheitspsychologie (PF 10),
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Germany

Fachbereich Erziehungs-
wissenschaft und Psychologie
- Gesundheitspsychologie -

Professor Dr. Ralf Schwarzer
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin, Germany

Fax +49 30 838 55634
health@zedat.fu-berlin.de
www.fu-berlin.de/gesund

Permission granted

to use the General Self-Efficacy Scale for non-commercial research and development purposes. The scale may be shortened and/or modified to meet the particular requirements of the research context.

<http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm>

You may print an unlimited number of copies on paper for distribution to research participants. Or the scale may be used in online survey research if the user group is limited to certified users who enter the website with a password.

There is no permission to publish the scale in the Internet, or to print it in publications (except 1 sample item).

The source needs to be cited, the URL mentioned above as well as the book publication:

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp.35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Professor Dr. Ralf Schwarzer
www.ralfschwarzer.de

EK 5. KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Halen biriminizde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmamda uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğrencilerin bazı bireysel özelliklerinin öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemekteyim. Bu bağlamda merkeziniz koordinatörlüğünde yürütülen uzaktan eğitim programlarında okuyan öğrencilerden veri toplamak istiyorum.

Gerekli izinin verilmesi hususunu bilgilerinize arz ederim. 11.10.2014

Arş. Gör. Ekrem BAHÇEKAPILI



Karadeniz Teknik Üniversitesi
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
61335 Söğütü, Akçaabat/Trabzon

**T. C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Uzaktan Eğitim Uygulama ve
Araştırma Merkezi



**KARADENİZ TECHNICAL
UNIVERSITY**
Distance Education
Application and Research Center

Sayı/Ref :200.1/

Konu/Subj. : Veri toplama izni

Sayın Arş. Gör. Ekrem BAHÇEKAPILI,

11.10.2014 tarihli dilekçenizde; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında doktora yapmakta olduğunuzu belirterek doktora tez çalışmanız için merkezimiz koordinatörlüğünde yürütülen uzaktan eğitim programlarında veri toplama talebinde bulundunuz. Veri toplama talebiniz müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. 14.10.2014

Doç. Dr. Hasan KARAL
Müdür

EK 6. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmamda uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğrencilerin bazı bireysel özelliklerinin, öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemekteyim. Bu bağlamda merkeziniz koordinatörlüğünde yürütülen uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerden, öğretim yönetim sistemi üzerinden çevrimiçi anket yoluyla veri toplamak istiyorum.

Gerekli izinlerin verilmesi hususunu bilgilerinize arz ederim. 11.10.2014


Arş. Gör. Ekrem BAHÇEKAPILI

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
61335 Söğütlü, Akçaabat/Trabzon



ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma
Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 97532675/

21.10.2014

Konu : Veri toplama izni

Sayın: Arş. Gör. Ekrem BAHÇEKAPILI,

Üniversitemiz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğrenim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında doktora yapmakta olduğunuz doktora tez çalışması kapsamında ihtiyaç duyduğunuz veriler incelenmiş ve veri toplama isteğiniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinize rica ederim.


Doç.Dr. Selçuk KARAMAN
Müdür

Çağrı Merkezi Tlf. : 444 9 282
Telefon : (442) 2315610
Faks : (442) 2360445

İnternet Sitesi : <http://atauzem.atauni.edu.tr/>

ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında Trabzon ili Maçka ilçesinde dünyaya gelen Ekrem BAHÇEKAPILI, 2006 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden mezun olmuştur. 2010 yılında yine aynı üniversitenin Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2008-2012 yıllarında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde; 2012 yılından itibaren Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2012 yılından itibaren görevlendirildiği Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışmaktadır. Evli ve 1 çocuk babasıdır.