

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE UZAKTAN EĞİTİM
OLANAKLARINA ERİŞİM HAKKI BAĞLAMINDA
YAŞANAN SORUNLARA VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN
ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

GÖNÜL AYDIN

**ANKARA
TEMMUZ, 2025**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE UZAKTAN EĞİTİM
OLANAKLARINA ERİŞİM HAKKI BAĞLAMINDA
YAŞANAN SORUNLARA VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN
ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

GÖNÜL AYDIN

DANIŞMAN: PROF. DR. YASEMİN KARAMAN KEPENEKÇİ

**ANKARA
TEMMUZ, 2025**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Gönül AYDIN adlı öğrencinin hazırladığı “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Hakkı Bağlamında Yaşanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan	.....	.....
Üye	.....	.....
Üye	.....	.....
Üye	.....	.....
Üye	.....	.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından/...../20.. tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu'nca/...../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Gönül AYDIN

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE UZAKTAN EĞİTİM OLANAKLARINA ERİŞİM HAKKI BAĞLAMINDA YAŞANAN SORUNLARA VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ

AYDIN, Gönül

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ

Temmuz, 2025, xv + 309 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin, uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırma, karma yöntem yaklaşımına göre ve açıklayıcı sıralı desen ile yürütülmüştür. İlk olarak nicel veriler toplanmış, ardından bu veriler nitel görüşmelerle derinleştirilmiştir. Nicel boyutta 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nin uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören 409 öğrenciden veri toplanmıştır. Nitel aşamada ise Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 30 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca 2023 yılı içinde CİMER'e başvuru yapan öğrencilerin dilekçeleri doküman analiziyle incelenmiştir.

Nicel veriler “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeği” ile, nitel veriler ise “Öğrenci Görüşlerini Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Veriler, ANOVA, T-testi ve Pearson Korelasyon Analiz ile değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiş ve MAXQDA24 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler, uzaktan eğitimi esnek ve erişilebilir bulmakta; özellikle çalışanlar, ev hanımları, yaşça büyük bireyler ve farklı bölgelerde yaşayanlar için fırsat eşitliği sunduğunu ifade etmektedir. Ancak sosyal etkileşim eksikliği, dijital beceri farklılıkları ve teknolojik altyapı yetersizlikleri sorunlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim hakkı, yükseköğretim, uzaktan eğitim, eğitime erişim, öğrenci.

ABSTRACT

STUDENTS' PERSPECTIVES ON CHALLENGES AND SOLUTIONS IN ACCESSING DISTANCE EDUCATION OPPORTUNITIES IN HIGHER EDUCATION

AYDIN, Gönül

Dissertation, Department of Educational Science

Supervisor: Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ

July, 2025, xv + 309 Pages

The aim of this study is to identify the problems faced by students enrolled in distance education undergraduate programs at higher education institutions in the context of their right to access distance education opportunities, as well as their proposed solutions to these problems. The study was conducted using a mixed methods approach and followed an explanatory sequential design. Initially, quantitative data were collected and subsequently elaborated through qualitative interviews. In the quantitative phase, data were gathered from 409 students enrolled in the distance education undergraduate programs of Ankara University and Erciyes University during the 2022–2023 academic year. In the qualitative phase, interviews were conducted with 30 students studying at Ankara University. Additionally, petitions submitted by students to CİMER in 2023 were examined through document analysis.

Quantitative data were collected using the "Access to Distance Education Opportunities in Higher Education Scale," while qualitative data were obtained using the "Student Views Evaluation Form." The data were analyzed using ANOVA, t-test, and Pearson Correlation Analysis. Qualitative data were analyzed through content analysis using the MAXQDA24 software.

According to the research findings, students consider distance education to be flexible and accessible, particularly for working individuals, housewives, older adults, and those living in different geographic regions, as it provides equal opportunities. However, issues such as lack of social interaction, differences in digital skills, and inadequacies in technological infrastructure are among the significant challenges identified.

Key Words: Right to education, higher education, distance education, access to education, student.

ÖNSÖZ

Eğitim hakkı, bireylerin ve toplumların gelişiminde temel bir insan hakkıdır ve yükseköğretime erişimde kritik bir rol oynar. Fırsat eşitliğinin sağlanması için yükseköğretimin herkes için erişilebilir olması büyük önem taşır. Uzaktan eğitim, geleneksel sistemlere bir alternatif olarak zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın her yaştan ve yerden bireyin eğitim almasını sağlar. Çalışanlar, ev hanımları, özel gereksinimli bireyler gibi farklı yaşam koşullarına sahip kişiler için yükseköğretime erişimi mümkün kılar ve öğrenme süreçlerinde fırsat eşitliğini destekler. Temel amacı, geniş kitlelerin eğitim istemlerini karşılamak, coğrafi mesafeleri ortadan kaldırmak, bilginin tekrarlanabilirliğini sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve eğitim maliyetlerini düşürmektir.

Uzaktan öğretim programları, özellikle yetişkin bireylerin ailevi, sosyal ve mesleki sorumlulukları nedeniyle yüz yüze eğitime katılamadığı durumlarda yükseköğrenim görmeleri için uygun koşullar yaratır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri, bir yükseköğretim kurumunun niteliğini ve genel algısını etkilediğinden, kurumların bu erişimi kolaylaştıracak önlemler alması kaçınılmazdır.

Bu araştırmanın yürütülmesinde ve sonuca ulaştırılmasında destek veren ve katkı sağlayan kişileri anmayı ve onlara teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Bu araştırmaya başından itibaren son şeklinin verilmesine kadar geçen süreçte araştırmanın her aşamasını büyük bir özenle izleyen, geribildirim vererek katkı sunan, yardımcı olan, gerek ders gerekse tez dönemimde kendisinden çok şey öğrendiğim, örnek aldığım ve tez danışmanım olmasından büyük bir mutluluk ve onur duyduğum saygıdeğer hocam Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye özverisi, desteği ve yol göstericiliğinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Çalışma disiplini, ilkeli tutumu, öğrencilerine olan yaklaşımı ve üretkenliği ile örnek aldığım bir kişi olarak kendisini hep minnet ve sevgiyle hatırlayacağım.

Doktora eğitimim ve tez çalışmamdan ayrı olarak tezsiz yüksek lisans sürecinden başlayarak doktora sürecime kadar bana çok büyük katkılar sağlayan, doktora eğitimime başlamam konusunda beni özendiren ve öğrencisi olmaktan mutluluk ve gurur duyduğum, desteğini her zaman yanımda hissettiğim çok kıymetli hocam Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım. Jürimde yer almayı kabul

ederek değerli önerileri ile tezime zenginlik katan Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a da çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde benim yanımda olan, bana çok büyük katkılar sağlayan, benden desteklerini hiç esirgemeyen, güdülenmemi ve umudumu sürekli yüksek tutmama yardımcı olan Doç. Dr. Hale ILGAZ, Dr. Öğr. Üyesi Salih DEMİR, Doç. Dr. Mustafa Hilmi PEKALP ve Doç. Dr. Denizler YILDIRIM'a sağladıkları katkı ve verdikleri emekler için en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma konumla ilgili uzman görüş ve önerilerini paylaşarak araştırmamın amacına ulaşmasına katkı sunan Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Prof. Dr. Fatih TANK, Doç. Dr. Erine KARATAŞ ve Feza YANGIN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca, ölçęimi cevaplayan ve görüşme isteklerime olumlu yanıt veren öğrencilere minnettarım.

Son olarak beni bu günlere getiren, yaşamımın mimarı olan ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim anneme ve babama çok teşekkür ederim. Kendimi geliştirme sürecimde desteğini her zaman yanımda hissettiğim, her zaman benimle gurur duyan, yaşamımın her anında yanımda olan en büyük destekçim ve tezimi ithaf ettiğim yaşam kaynağım kızım İlke'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu araştırmada üzerimde emeği olan ve adını anamadığım herkese içtenlikle teşekkür ederim.



Kızım İlke'ye...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Önem.....	5
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL VE YASAL ÇERÇEVE.....	9
Eğitim ve Öğretim	9
Yükseköğretim ve Üniversite	10
Hak, Eğitim Hakkı ve Yükseköğretim Hakkı	12
Eğitim Hakkının Ulusal Yasal Dayanakları	17
Eğitim Hakkının Uluslararası Yasal Dayanakları	20
Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Türleri.....	26
Uzaktan Eğitim	27
Uzaktan Eğitimin Amaç ve İlkeleri.....	29
Uzaktan Eğitimin Yasal Dayanakları.....	31
Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	34
Uzaktan Eğitimin Uygulanması	36
Uzaktan Eğitime Erişim	38
Uzaktan Eğitime Erişimde Etkili Olan Etkenler.	41
Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	43
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48

BÖLÜM 3	55
YÖNTEM	55
Araştırmanın Modeli	55
Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu	58
Verilerin Toplanması	62
Nicel Veri Toplama Aracı	63
Nitel Veri Toplama Aracı	76
Verilerin Çözümlemesi	81
BÖLÜM 4	83
BULGULAR VE YORUMLAR	83
Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
Eğitimin Gerekliğine İlişkin Görüşler	83
Sürecin Esnekliğine İlişkin Görüşler	86
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşler	88
Teknik Altyapıya İlişkin Görüşler	92
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurmaya İlişkin Görüşler	96
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurmaya İlişkin Görüşler	99
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşime İlişkin Görüşler	103
Ders İçerikleri ve Materyaline İlişkin Görüşler	107
Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Görüşler	112
Derslerin Zamanı ve Süresine İlişkin Görüşler	116
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşler	120
Yaşa İlişkin Bulgular ve Yorumlar	125
Cinsiyete İlişkin Bulgular ve Yorumlar	129
Medeni Duruma İlişkin Bulgular ve Yorumlar	133
Aylık Gelir Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	137
Bir İşte Çalışma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	140
Kaçınıcı Üniversitenin Okunduğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	144
İnternet Erişiminin Nereden Sağladığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	147
Yaşanılan Yerleşim Birimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	149
Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	153
Teknik Donanıma İlişkin Bulgular ve Yorumlar	156
Bilgisayar Kullanabilme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	160
Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	163
Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	182
Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşler	182
Kayıt Süreci ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	187
Teknik Altyapı ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	192
Destek Hizmetleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	197

Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	202
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler.....	208
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	213
Ders İçerikleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	218
Ders Materyali ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	224
Ders Dışı Etkinlikler ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	229
Derslerin Zamanı ve Süresi ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler.....	233
Öğretim Yöntemleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler	238
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler ..	244
Uzaktan Eğitimin Yer ve Zaman Açısından Esnekliği ile İlgili Görüşler	249
Öğrencilerin CİMER Başvurularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	260
Nicel ve Nitel Bulguların Tümüleştirilmesi	263
BÖLÜM 5	265
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	265
Sonuçlar	265
Öneriler	266
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	266
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	267
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	268
KAYNAKLAR	271
EKLER	297
EK 1. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeği	298
EK 2. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişimin Öğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi Görüşme Formu	303
EK 3. Etik Kurul Onayı	305
EK 4. Uygulama İzni Yazısı 1	306
EK 5. Uygulama İzni Yazısı 2	307
BENZERLİK BİLDİRİMİ	308
ÖZGEÇMİŞ.....	309

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	59
Tablo 2. Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	59
Tablo 3. Ön Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı..	65
Tablo 4. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	69
Tablo 5. Model Uyum İndeksleri	75
Tablo 6. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	79
Tablo 7. Öğrencilerin Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	84
Tablo 8. Öğrencilerin Sürecin Esnekliğine İlişkin Görüşleri	86
Tablo 9. Öğrencilerin Kayıt Süreci ve Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşleri	88
Tablo 10. Öğrencilerin Teknik Altyapıya İlişkin Görüşleri	93
Tablo 11. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri	96
Tablo 12. Öğrencilerin Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri	99
Tablo 13. Öğrencilerin Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşime İlişkin Görüşleri	103
Tablo 14. Öğrencilerin Ders İçerikleri ve Materyaline İlişkin Görüşleri	107
Tablo 15. Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Görüşleri	112
Tablo 16. Öğrencilerin Derslerin Zamanı ve Süresine İlişkin Görüşleri.....	117
Tablo 17. Öğrencilerin Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri	121
Tablo 18. Yaşa Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	126
Tablo 19. Cinsiyete Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren T-testi Sonuçları	130
Tablo 20. Medeni Duruma Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren T-testi Sonuçları	134
Tablo 21. Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	137
Tablo 22. Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	141
Tablo 23. Okunulan Üniversite Sayısına Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	144
Tablo 24. İnternet Erişiminin Nereden Sağlandığına Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları	147
Tablo 25. Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	150
Tablo 26. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları	153

Tablo 27. Teknik Donanıma Sahip Olma Durumuna Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren T-testi Sonuçları	156
Tablo 28. Bilgisayar Kullanabilme Becerilerine Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları	160
Tablo 29. Eğitim Gerekliliği Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	163
Tablo 30. Sürecin Esnekliği Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	164
Tablo 31. Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	165
Tablo 32. Teknik Altyapı Boyutu Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	167
Tablo 33. Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	169
Tablo 34. Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	171
Tablo 35. Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	173
Tablo 36. Ders İçerikleri ve Materyali Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	175
Tablo 37. Ders Dışı Etkinlikler Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	176
Tablo 38. Derslerin Zamanı ve Süresi Boyutu Gruplararası Karşılaştırma Sonuçları ..	178
Tablo 39. Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme Boyutu Gruplararası Karşılaştırma Sonuçları	179
Tablo 40. Ölçek Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	180
Tablo 41. Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri	182
Tablo 42. Öğrencilerin Kayıt Süreci ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	188
Tablo 43. Öğrencilerin Teknik Altyapı ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	192
Tablo 44. Öğrencilerin Destek Hizmetleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	198
Tablo 45. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	203
Tablo 46. Öğrencilerin Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	208
Tablo 47. Öğrencilerin Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	213

Tablo 48. Öğrencilerin Ders İçerikleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	219
Tablo 49. Öğrencilerin Ders Materyali ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	224
Tablo 50. Öğrencilerin Ders Dışı Etkinlikler ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	229
Tablo 51. Öğrencilerin Derslerin Zamanı ve Süresi ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri.....	234
Tablo 52. Öğrencilerin Öğretim Yöntemleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri	239
Tablo 53. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri.....	244
Tablo 54. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Yer ve Zaman Açısından Esnekliği ile İlgili Görüşleri	249
Tablo 55. Öğrenci Başvurularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	260

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Araştırmanın Açıklayıcı Sıralı Desen Karma Yöntemine İlişkin İşlem Basamakları ve Akış Diyagramı.....	57
Şekil 2. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeğine İlişkin DFA Modeli ve Sonuçları	74



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma konusunu ilgilendiren tanımlar ele alınmıştır.

Problem

Eğitim, insan yaşamının en temel yapı taşlarından biri olarak bireylerin bilgi, değer ve beceri kazanımını sağlayan, toplumsal gelişim ve kültürel aktarımı mümkün kılan dinamik bir süreçtir. Toplumsal gereksinimlerin ve bireysel beklentilerin değişmesiyle birlikte işlevi, amacı, süresi ve içeriği sürekli olarak dönüşmektedir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2018). Bu çok yönlü yapısı nedeniyle eğitim, insan-doğa-toplum ekseninde disiplinler arası bir alan olarak karşımıza çıkmakta; bireylerin topluma yararlı bireyler olarak kazandırılması ve davranış örüntülerinin geliştirilmesi amacı taşımaktadır (Altunya, 2003; Ataman, 2008).

Eğitim yaşam boyu devam eden, bireyin yaşantılarıyla biçimlenen ve zaman-mekân sınırlarının ötesine geçen bir süreçtir. Kültürün oluşumunda önemli bir işlevi olan eğitim sürecinin en yüksek kademesi ise yükseköğretimdir (Başaran, 2008). Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı olarak en az dört yarıyılı içeren tüm eğitim ve öğretim süreçlerini kapsamaktadır (Arakaya, 2016). Bu bağlamda yalnızca mesleki yeterlilik kazandırmakla sınırlı olmayan, aynı zamanda bilimsel araştırmaların yürütüldüğü ve topluma katkı sunan kurumsal yapılar olarak üniversiteler başta olmak üzere tüm yükseköğretim kurumları bu alanın temel bileşenleridir (Kılıç, 1999; Karakütük, 2002).

Yükseköğretim kurumları, nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi, bilimsel bilgi üretimi, toplumsal kalkınma, kültürel gelişim, eleştirel düşüncenin desteklenmesi, kamu politikalarının şekillendirilmesi ve demokratik değerlerin yaygınlaştırılması gibi birçok temel işleve sahiptir (Karakütük, 2006; Gürbüz ve Ergülen, 2008). Üniversiteler, bu işlevlerini yerine getirirken yalnızca bilimsel bilgi üretmekle kalmaz, aynı zamanda bireysel gelişimi destekleyen, bilgiye dayalı toplumsal dönüşümü mümkün kılan bir

ortam yaratır (Küçük, Aslan ve Nur, 2018). Üniversitenin bilimsel, evrensel, özerk ve kurumsal yapısı, eğitim-öğretim ile araştırmayı birleştiren bir entelektüel üretim sahası sunar (Doğramacı, 2007).

Yükseköğretimin yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda kamusal yarar ve toplumsal adalet açısından taşıdığı önem, bu kurumsal yapının hak temelli bir çerçevede değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada “hak” kavramı, bireylerin yasal güvence altına alınmış çıkar ve yetkilerini ifade etmektedir (Pulaşlı, 2001). Birey, doğuştan sahip olduğu haklarla birlikte, eğitim gibi sonradan kazanılmış ancak devredilemez haklarla da donatılmıştır. Eğitime erişim, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesi ve topluma eşit koşullarda katılım sağlaması açısından temel insan hakları arasında yer almaktadır (Gök, 2012).

Eğitim hakkı, tüm bireylerin cinsiyet, etnik köken, inanç, yaş, sosyo-ekonomik durum gibi farklılık gözetilmeksizin eğitime erişim olanağına sahip olmasını ifade eder (Ataman, 2008). Ulusal ve uluslararası belgelerde de eğitim hakkı, bireylerin gelişimini destekleyen, demokratik katılımı artıran ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayan en temel haklardan biri olarak kabul edilmektedir (Karaman Kepenekci, 2014; Gülbahar, 2019). Aynı zamanda eğitim hakkı, diğer hakların öğrenilmesi ve kullanılabilmesi açısından da ön koşul niteliği taşımaktadır (Gök, 2012).

Bu bağlamda, yükseköğretime erişim hakkı da temel eğitim hakkının bir uzantısı olarak değerlendirilmekte; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi gibi belgelerde yükseköğretim, bireyin yeteneğine göre açık ve ulaşılabilir bir hak olarak tanımlanmaktadır (Akyeşilmen, 2014). Bu tanımlamalar, yükseköğretime yalnızca fiziksel erişimi değil, aynı zamanda bu sürecin niteliğini, eşitliğini ve sürdürülebilirliğini de içermektedir.

Günümüzde yükseköğretim sistemleri, bilgi teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte dönüşüm yaşamaktadır. Bu dönüşümün önemli yansımalarından biri, uzaktan eğitim modellerinin yaygınlaşması olmuştur. Zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldıran bu model, özellikle geleneksel eğitim olanaklarına erişemeyen bireyler için alternatif bir öğrenme alanı sunmaktadır (Simonson ve ark., 2003; Höçük, 2011). Uzaktan eğitim; bireyin kendi öğrenme hızına göre bilgiye ulaşabilmesini, çeşitli öğretim materyallerinden yararlanmasını ve eğitimde fırsat eşitliğinin daha geniş kitlelere ulaşmasını mümkün kılmaktadır (Yenal, 2009; Ekici, 2013).

Uzaktan eğitimin temel unsurları arasında öğrenci, ortam ve materyal yer almakta; bu unsurların etkileşimli bir yapıda planlanması ve sunulması, eğitimin niteliği açısından

büyük önem taşımaktadır (Ersoy, 2008). Öğrenme sürecinin bireyselleşmesi, öğrenci özelliklerinin (yaş, sosyo-ekonomik durum, öğrenme stili vb.) dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır (Sheets, 1992). Bu nedenle, uzaktan eğitim sistemleri yalnızca teknolojik altyapı ile değil; pedagojik, sosyolojik ve kültürel bağlamda da kapsayıcı bir biçimde tasarlanmalıdır.

Türkiye’de yükseköğretime yönelik artan istem ve bu istemi karşılamaya yönelik örgün öğretim dışındaki alternatiflerin yaygınlaştırılması, uzaktan öğretimin önemini her geçen gün artırmaktadır. Özellikle tam zamanlı eğitime katılımı engelleyen sağlık sorunları, ekonomik kısıtlılıklar, coğrafi uzaklık gibi nedenler uzaktan eğitimi işlevsel bir model hâline getirmiştir (Uşun, 2006). Bununla birlikte, bu modelin yalnızca nicel olarak yaygınlaşması yeterli olmayıp; erişim hakkının nitelikli biçimde sağlanması, yani eğitimde eşitlik, nitelik ve verimlilik gibi ölçütlerin yerine getirilmesi de zorunludur (Yüksel, 2002; Karakütük, 2006).

Türkiye’nin nitelikli ve yetişmiş iş gücüne duyduğu gereksinim doğrultusunda, yükseköğretime yönelik istem de giderek artmaktadır. Bu artışa paralel olarak yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayılarında belirgin bir yükseliş yaşanmıştır. Artan talebi karşılayabilmek amacıyla yalnızca örgün öğretim programlarının kontenjanlarında genişleme sağlanmamış, aynı zamanda son yıllarda öğrencilerin ilgi gösterdiği uzaktan öğretim gibi alternatif eğitim türlerine yönelim de artmıştır. Eğitim giderleri göz önüne alındığında, uzaktan öğretimin bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamadaki rolü her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Uzaktan eğitim, yalnızca ekonomik nedenlerle değil; aynı zamanda sağlık sorunları, sosyal ve kültürel koşullar gibi çeşitli nedenlerle tam zamanlı öğrenime katılamayan bireyler için yükseköğretime erişimi mümkün kılan işlevsel bir öğretim modeli olarak öne çıkmaktadır. Ancak, yükseköğretim düzeyindeki uzaktan öğretim uygulamalarında gözlemlenen nicel gelişmelerin yanı sıra; erişim, nitelik ve verimlilik koşullarının sağlanması da önem taşımaktadır. Yükseköğretimde uzaktan eğitime erişim, temel bir insan hakkı olmasına karşın bu hakka ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinin ele alındığı araştırma sayısı yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle yükseköğretimde uzaktan eğitime erişim hakkının sağlanmasında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlayan çalışmalara gereklilik vardır. Bu bağlamda araştırmanın problemi, “yükseköğretimde uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri üniversitelerin sunduğu;

- a) Kayıt süreci,
 - b) Teknik altyapı,
 - c) Destek hizmetleri,
 - d) Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma,
 - e) Yöneticilere erişim ve iletişim kurma,
 - f) Diğer öğrencilerle sosyal etkileşim,
 - g) Ders içerikleri,
 - h) Ders materyali,
 - ı) Ders dışı etkinlikler,
 - i) Derslerin zamanı ve süresi,
 - j) Öğretim yöntemleri,
 - k) Ölçme ve değerlendirme,
- olanakları/uygulamaları boyutlarında nasıldır?

2. Yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri;

- a) Yaşlarına,
- b) Cinsiyetlerine,
- c) Medeni durumlarına,
- d) Aylık gelir durumlarına,
- e) Bir işte çalışma durumlarına,
- f) Kaçınıcı üniversite okuduklarına,
- g) İnternet erişimini nereden sağladıklarına,
- h) Yaşadıkları yerleşim birimine,

- i) Sınıf düzeylerine,
 - j) Teknik donanıma ((bilgisayar, hoparlör, mikrofon) sahip olma durumlarına,
 - k) Bilgisayar kullanma becerilerine,
- göre farklılık göstermekte midir?

3. Yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkının sağlanması sürecinde yaşadıkları sorunlar CİMER’e verdikleri dilekçeler bağlamında nelerdir?

4. Yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkının sağlanmasında yaşadıkları sorunlara ve çözümlerine ilişkin nicel veriler ile nitel veriler birbirlerini nasıl açıklamaktadır?

Önem

Eğitim hakkının temel bir insan hakkı olarak evrensel düzeyde kabul görmesi, bu hakkın bireylerin ve toplumların gelişimi, ilerlemesi ve özgürleşmesi açısından taşıdığı kritik önemden kaynaklanmaktadır. Söz konusu hak, bireylerin gelecekteki sosyal yaşamlarına ve mesleki kariyerlerine zemin hazırlayan yükseköğretime erişim açısından da önemli bir araç niteliğindedir. Bu bağlamda, eğitime erişimin ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik düzenlemeler, özellikle farklı yetersizlik türlerinden etkilenen bireylerin yükseköğretim olanaklarına ulaşabilmeleri bakımından özel bir öneme sahiptir. Eğitim hakkı ve bu hakkın kullanılmasına ilişkin sorunlar ulusal ve uluslararası alanda sadece temel eğitim düzeyi ile ilgili değildir; yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerle de ilgilidir. Bu çerçevede yükseköğretimin hemen her fırsatta ve toplumsal farklılıklar göz önüne alınarak verilmesi gerekmektedir. Ayrıca fırsat eşitliği zemininde bu haktan yararlanma anlamına gelen “erişim” unsuru ile birlikte dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Geleneksel eğitim sisteminin seçeneklerinden biri olan ve her yaştan ve mekândan bireyin zaman ve yer sınırlaması olmadan eğitim görmesine katkı sunan uzaktan eğitim hizmetleri, yükseköğretimde sağlanan kolaylıklardan biri olmuştur. Uzaktan eğitimde hedef, geniş kitlelerin eğitimden istemlerini gerçekleştirmek, uzak mesafeleri yakın hale getirmek ve istenildiği kadar tekrar edebilme olanağı ile bilgilerin öğrenilmesini sağlamak ve eğitim için ayrılan maliyeti en aza indirmektir. Bu şekilde her yaştan ve her

yerden insan istediği düzeyde öğrenim görme hakkına sahip olacaktır. Uzaktan eğitim, yükseköğretim sistemindeki fırsat ve olanak eşitsizliklerini en aza indirerek, öğrenim görmek isteyen tüm bireylere diledikleri yer ve zamanda eğitim alma olanağını sunmaktadır. Böylece eğitim teknolojilerindeki en son yenilikleri farklı yöntemler kullanarak, bireylerin dışarıdan bir yardım almaksızın kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

Uzaktan öğretim programları, özellikle yetişkin bireylerin ailevi, sosyal ve mesleki sorumluluklar gibi zaman ve mekân kısıtlamaları nedeniyle yüz yüze eğitim olanaklarına erişemediği durumlarda, yükseköğrenim görmelerine uygun koşullar sunmaktadır. Bu programlara kayıt yaptıran, süreci başarıyla tamamlayan ve mezuniyet gerekliliklerini yerine getiren bireyler; daha iyi bir kariyer olanağına ulaşmakta, mesleki bilgilerini geliştirmekte ve daha yüksek akademik unvanlar elde etme şansına sahip olmaktadır.

Uzaktan eğitim süreci, bir yükseköğretim kurumunun niteliğini gösteren etkenlerden birisi olmakla birlikte, bu süreçten öğrencilerin ne derece yarar sağladığı da son derece önemlidir. Nitekim öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri, çevresindeki birçok öğrencinin eğitim aldığı yükseköğretim kurumu hakkındaki düşüncelerini etkileyebilir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının mevcut öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine erişimlerine ilişkin önlemleri almaları kaçınılmazdır.

Bu kapsamda bu araştırmada yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, hangi boyutların uzaktan eğitime erişimlerini etkilediğinin tespit edilmesinin, uzaktan eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşlara olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere nitelikli bir uzaktan öğretim süreci sunulmasına ilişkin görüşlerinin alınması, karar vericilerin yapacağı planlara ilişkin veri oluşturması ve eğitim politikalarına ışık tutması açısından önemlidir. Alanyazında Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu eğitime erişimde yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini farklı değişkenler ile inceleyen araştırma sayısı yeterli düzeyde değildir. Bu araştırma ile ulusal yazındaki mevcut boşluğun giderilmesine katkı sağlanması amaçlanmakta ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara farklı bakış açıları kazandırılması hedeflenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022–2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara Üniversitesi ile Erciyes Üniversitesi'nin uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören lisans öğrencilerinin görüşleri ile 1 Ocak-31 Aralık 2023 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nin uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören ve eğitim öğretim süreçlerine ilişkin CİMER üzerinden başvuru yapan öğrencilerin dilekçeleri ile sınırlıdır. Uzaktan öğretim ön lisans öğrencileri ile lisansüstü öğrenciler kapsam dışında bırakılmıştır.

Tanımlar

Bu çalışmada yer verilen ve çalışmanın kapsamı açısından önemli görülen bazı kavramların tanımları şöyledir:

Yükseköğretim: Millî eğitim sisteminde, ortaöğretimden sonra başlayan ve en az dört yarıyılı içeren her düzeydeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bütünüdür.

Eğitim Hakkı: Herhangi bir ayrımcılık olmadan ve eşit bir şekilde uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilere eğitim hizmetinin sağlanmasıdır.

Program: Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'ndeki uzaktan öğretim lisans programlarıdır.

Öğrenci: Ankara Üniversitesi ile Erciyes Üniversitesi'nde uzaktan öğretim lisans programlarına devam eden öğrencilerdir.

Uzaktan Eğitim: Geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kaldığı ve sınıf içi uygulamaların gerçekleştirilemediği durumlarda, öğretim sürecini planlayanlar ile öğrenenler arasındaki iletişim ve etkileşimin, özel olarak hazırlanmış öğretim materyalleri ve çeşitli öğrenme ortamları aracılığıyla merkezi bir yapı üzerinden sağlandığı; farklı mekânlardaki öğrenci, öğretici ve öğretim kaynaklarının iletişim teknolojileri yardımıyla buluşturulduğu bir öğretim türüdür.

Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Hakkı: Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin, internet ve bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla farklı öğretim materyallerini ve yöntemlerini kullanarak farklı yer ve zamanda uzaktan öğretim olanağına ulaşmasıdır.

Çevrimiçi Öğrenme: İnternet ve bilgi iletişim teknolojilerinin bir arada kullanımıyla Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi uzaktan öğretim öğrencileri ve

öğretim elemanlarının birbirleriyle eş zamanlı ya da eş zamansız şekilde iletişim kurabilecekleri bir öğrenme sürecidir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL VE YASAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin kuramsal temellere ve yasal çerçeveye yer verilmiştir. İlk olarak eğitim ve öğretim kavramlarının tanımı ve önemi ile yükseköğretim ve üniversitenin tanımı hakkında bilgi verilmiş ardından hak, eğitim hakkı, yükseköğretim hakkı ile eğitim hakkının ulusal ve uluslararası yasal dayanaklarına değinilmiştir. Uzaktan eğitimin tanımı, amaç ve ilkeleri, tarihsel gelişimi, yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretim türlerinden olan örgün öğretim ile uzaktan öğretim hakkında bilgi verilmiş; uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları ile uzaktan eğitim ve örgün eğitimin farklılıkları ele alınmıştır. Ardından uzaktan eğitime erişim konusu ele alınmış ve uzaktan eğitim sürecinde önemli olduğu değerlendirilen unsurlar açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma konusuna ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Eğitim ve Öğretim

İnsan yaşamının en önemli öğelerinden birisi olan eğitim, bireysel ve toplumsal gereksinim ve istemlerin gelişmesi ve değişmesiyle birlikte işlevi, amacı, süresi ve içeriği değişen bir toplumsal kurumdur (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2018) Eğitim; insan, toplum, doğa, sanat ve kültür gibi alanlara, daha genel olarak tüm bilgi, değer ve varoluşsal unsurlara ilişkin öğretim, deneyim, tanıtım ve uygulamaları kapsayan geniş bir içerik barındırır. Bu çok yönlü niteliği ile eğitim, disiplinler arası bir özellik taşımaktadır (Ataman, 2008). Eğitim ile bireyin topluma yararlı hale getirilmesi, belli amaçlara göre yetiştirilmesi ve davranış örüntülerini değiştirmesinin sağlanması hedeflenmektedir (Altunya, 2003).

Kapsamı geniş ve karmaşık bir toplumsal olgu olan eğitim, insanoğlunun yeryüzünde var olduğu ilk günlerden başlayarak, zaman içinde gelişen, genişleyen, enginleşen ve önemi gün geçtikçe artan, toplumsal açıdan şekillenmeyi ciddi bir biçimde etkileyen bir kavram olarak son derece önemlidir (Yenal, 2009). Eğitimin kökeni toplumdur ve eğitim toplumsal hayatın bir bileşenidir. Ancak süreç içinde doğal bir

etkileşim süreci içinde bulunulan toplumsal hayat; eğitimin biçimini, niteliğini etkilemiştir. Eğitimin de benzer şekilde toplumsal hayatın biçimini ve niteliğini etkilediği görülmektedir (Yaşar, 2006).

Öğretim kavramı genellikle eğitim kavramı ile karıştırılmaktadır. Ataunal (1998), öğretimi okullarda gerçekleştirilen planlı, denetimli ve örgütlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlarken; Başaran (2008), öğretimi öğrenmenin içsel bir süreç ve ürün olma niteliğini destekleyen ve gerçekleştiren dışsal etkenlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci şeklinde ifade etmiştir. Eğitime göre daha dar bir anlama sahip olan öğretim, insana bilgi kazandırmayı ve onda var olan birçok yeteneği ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Ataman, 2008).

Eğitim süreci, çok boyutlu ve sürekli bir nitelik taşımakta olup bireyin yaşantıları aracılığıyla yaşam boyu devam eden bir gelişimi ifade eder. Buna karşın öğretim, öğrenme etkinliklerinin planlanması, yönlendirilmesi ve rehberlik edilmesiyle ilgili daha yapılandırılmış bir süreçtir (Başaran, 2008). Öğretim, eğitimden farklı olarak belirli zaman, mekân ve içerik sınırları içerisinde yürütülen; planlı, düzenli ve hedefe yönelik davranış değişikliklerini amaçlayan bir etkinliktir. Başka bir ifadeyle, öğretim de davranış değişimini hedef alır, ancak bu süreç eğitim sürecine göre daha dar kapsamlıdır. Eğitimin geniş yapısı içerisinde öğretim, daha sınırlı ve özel alt bölümleri tanımlamaktadır. Uygulamada ise kapsamlı (eğitim) ve özel (öğretim) davranış değişimlerinin iç içe geçtiği görülmekte, bu nedenle iki kavram çoğunlukla birlikte ele alınmaktadır (Yaşar, 2006). Hem eğitim hem de öğretim, içinde bulunulan toplum ve kültürle karşılıklı etkileşim içerisinde; bu yönüyle yerel, ulusal ve küresel nitelikler taşımakta ve her ikisi de dinamik birer süreç olarak değerlendirilmektedir (Gülmez, 2000).

Aşağıda araştırmanın problemini daha iyi ortaya koyabilmek adına yükseköğretim ve üniversite, hak, eğitim hakkı ve yükseköğretim hakkı kavramları ile uzaktan eğitim kavramı ve bu konuda yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Yükseköğretim ve Üniversite

Yükseköğretim; eğitim sisteminde, ortaöğretimden sonra başlayan ve en az dört yarıyılı içeren her düzeydeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Arakaya, 2016). Bilim üretilmesi ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ile ilişkilendirilen yükseköğretim, bilimsel birikimleri geliştiren, koruyan,

yayan ve bu hedeflerle, eğitim etkinliklerinin yanı sıra bilimsel araştırmaların yapıldığı yükseköğretim kurumları ile bu yükseköğretim kurumlarına bağlı diğer kuruluşların tamamı şeklinde de tanımlanabilmektedir (Kılıç, 1999). Yükseköğretim; bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan, öğretim ve araştırma yapan, ülke sorunlarına çözüm yolları öneren işlevlere de sahiptir (Karakütük, 2002). Yükseköğretim; devlet, toplum, öğrenciler, aileler, yerel halk, idari organlar, akademik personel ve işverenler olmak üzere çok sayıda paydaşı içine alan ve onları çok farklı biçimlerde etkileyen bir süreci kapsamaktadır (Gürbüz ve Ergülen, 2008).

Bireyi odağına alması nedeniyle yükseköğretim, toplumların dönüşümüne ve kalkınmasına öncülük eden önemli bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Bu alanda sunulan hizmetlerin nitelikli bir biçimde yürütülmesi, söz konusu değişim ve gelişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine olanak tanımaktadır (Küçük, Aslan ve Nur, 2018). Eğitim sistemimizin en üst basamağını oluşturan yükseköğretim, bir yandan toplumun gereksinim duyduğu donanımlı ve nitelikli insan kaynağını yetiştirirken, diğer yandan bilimsel araştırmalar ve çalışmalar yoluyla bilgi ve teknoloji üretmekte; böylece toplumsal ilerlemeye doğrudan katkı sunmaktadır (Yüksel, 2002). Yükseköğretim, sadece nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine ve toplumsal refahın yükseltilmesine değil, aynı zamanda bireylerin gelir düzeylerinin artmasına katkıda bulunarak bireysel refahın da güçlenmesini sağlamaktadır. Yükseköğretimin hem bireysel hem toplumsal düzeyde sunduğu bu çok yönlü katkılar, bu alana yönelik talebin sürekli artmasına neden olmaktadır (Uysal ve Aydemir, 2016).

Üniversiteler; ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim veren, araştırma yapan ve topluma hizmet sunan kurumsal yapılardır. Bu kurumlar; fakülteler, enstitüler, meslek yüksekokulları, konservatuvarlar ve araştırma merkezlerinden oluşur (Gürbey, 2012). Üniversitelerin temel amacı bilim üretmek, eğitim vermek ve bu bilgiyi topluma aktarmaktır (Kılıç, 1999). Aynı zamanda özgür düşünce, demokratik ilkeler ve nitelikli insan gücü yetiştirme gibi işlevlere sahiptir. Bu işlevlerin sürdürülebilir olması, üniversitenin tüm paydaşlarının iş birliği içinde çalışmasına bağlıdır (Cin vd., 2017).

Üniversiteler, beşeri sermayenin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Hem bireysel hem toplumsal refahı artıran bu kurumlar, gelir düzeyini yükseltme gibi bireysel katkılar da sağlar (Gürbüz ve Ergülen, 2008). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler üniversitelerden yüksek beklenti içindedir (Charle ve Verger, 2005). Üniversiteler bilgi üretimine dayalı bir endüstri olarak da değerlendirilebilir ve bu üretim eğitim, öğretim ve araştırma süreçleriyle sağlanır (Bowen, 1980).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2006), üniversitelerin işlevlerini eğitim, araştırma ve kamu hizmeti olmak üzere üç başlıkta toplamış; kamuya yönelik hizmetlerini ise beş kategoriye ayırmıştır: eğitim-öğretim, sağlık hizmeti, sanayi ve savunma desteği, yerel kalkınmaya katkı ve toplumsal savunuculuk. Bu işlevlerin niteliği, üniversitelerin hizmet niteliğine bağlıdır (Cin vd., 2017). Üniversitelerin organizasyonu, üstlendikleri misyonlara göre şekillenir. Temel amaçları; bilim üretmek, eğitim vermek ve topluma hizmettir (Gürüz, 2001). Bu kurumlar aynı zamanda düşünce ve ifade özgürlüğünü desteklemeli, bilgiyi yorumlayarak topluma ve genç nesillere aktarmalıdır (Gürbey, 2012). Üniversitelerin hem içe dönük (entelektüel üretim) hem dışa dönük (toplumsal hizmet) amaçları vardır ve bu yönler sürekli etkileşim halindedir. Bilimsellik, evrensellik, özerklik ve kurumsallık üniversitenin temel ilkeleridir. Delanty'ye (2002) göre üniversitenin entelektüel yönü öğretim ve araştırmayla düşünceyi aktarmayı içerirken, sosyal yönü toplumla etkileşim kurma çabasıdır. Bilgi üretimi, öğretim ve teknolojik dönüşüm gibi hedeflerle faaliyet gösteren üniversiteler, aynı zamanda bölgesel kalkınmaya da katkı sunmaktadır (Doğramacı, 2007; Berkes, 2009).

Hak, Eğitim Hakkı ve Yükseköğretim Hakkı

Hak kavramı, büyük ölçüde toplumdaki işbölümünün gelişimine paralel olarak biçimlenmiş ve hayvancılıkla tarıma dayalı toplumsal yapılardan sınıflı ve köleci toplum düzenine geçiş sürecinde ortaya çıkmıştır. Hak kavramına ilişkin bilinen en eski yazılı belgelerden biri, Mezopotamya'daki köleci toplum düzeninin hüküm sürdüğü döneme ait olan ve günümüze ulaşabilen Hammurabi Kanunlarıdır. Bu yasa metinleri, hak ve adalet anlayışının tarihsel gelişimini anlamada önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Mack, 1979).

Hak kavramı için farklı pek çok tanım ifade edilmektedir. Bu tanımlardan en çok kabul görenler şunlardır: Savigny için hak “bir kişiye ait irade kudretini” ifade ederken (Acar, 2006), Windscheid (Işıқтаç ve Metin, 2003) için “hukuk eliyle sunulmuş irade salahiyeti”, Jhering (Gürbüz, 1999) için ise “hukuk tarafından korunan bir çıkar”dır. Hak kavramı, Arsal tarafından “hukuk düzeni tarafından tanınan; kapsamı, sınırları, kullanım şekli ve koşulları belirlenmiş, toplumca yararlanılması güvence altına alınmış bir özgürlük alanı” olarak tanımlanmıştır (Demir, 2010). Anayurt'a (2013) göre ise hak, “hukuk düzeni tarafından belirlenen, koruma altına alınan ve sahibine bu korumadan

yararlanma amacıyla çeşitli yetkiler tanıyan çıkarlar bütünü” şeklinde ifade edilmektedir. Verilen tanımlar ışığında, hukukun temel kavramlarından biri olan “hak”, en genel anlamıyla, “bireylere hukuk düzeni tarafından tanınan çıkar ve yetkiler bütünü” olarak tanımlanabilir (Pulaşlı, 2001).

Birey, doğuştan edinilmiş haklara sahiptir. Ancak bu haklar, bireye özgürlüğü sınırsız bir şekilde tanımamaktadır. Hak, kanun koyanlarca kamu düzeni, milli güvenlik ve genel ahlakın korunması ile sınırlandırılmaktadır. Her ülkenin özgürlük zihniyeti farklı olduğu için özgür davranışlara uygulanan hukuki yaptırımlar da farklılık göstermektedir. Fakat insan hakları evrenseldir (Adıgüzel, 2016). Toplumların yapısında tarihsel olarak yaşanan gelişmeler kapsamında “hak” kavramının, toplumsal yaşamda ayrıcalıkların olmaya başlamasıyla beraber tanımlandığı değerlendirilmektedir (Şenel, 1996). İnsana özgü bir değer olarak kabul edilen öznel hakların, birey yaşamında gerçek bir anlam kazanabilmesi, bu hakların nesnel haklara dönüştürülebilmesiyle mümkündür. Ancak, nesnel hakların tüm bireyler tarafından gereksinimleri doğrultusunda ve herhangi bir toplumsal engelle karşılaşmaksızın kullanılabilmesi için, bu hakların yalnızca tanımlanmış olması yeterli değildir. Aynı zamanda söz konusu hakların erişilebilir ve kullanılabilir olmasını sağlayacak toplumsal, siyasal ve ekonomik koşulların da sağlanması gerekmektedir (Kayıhan, 2013).

Günümüzde hak kavramı çoğunlukla insan hakları çerçevesinde ele alınmakta ve genellikle üç kuşak halinde sınıflandırılmaktadır. Birinci kuşak haklar, bireylere devlet müdahalesinden bağımsız bir alan tanıyan özgürlük haklarını ve siyasal hakları kapsamaktadır. Bu kapsamda, bireyler ifade özgürlüğü gibi temel hakların yanı sıra, siyasal haklar aracılığıyla yönetime katılma olanağına da sahip olmaktadır. İkinci kuşak haklar sosyal ve ekonomik nitelikte olup, bireyin devletten belirli alanlarda müdahale ederek destek sağlamasını istediği hakları ifade eder. Sağlık, barınma ve çalışma hakları bu gruba dahil edilmektedir. Üçüncü kuşak haklar ise birey, devlet ve toplumun ortak sorumluluğunu gerektiren, dayanışma temelli hakları içermektedir. Barış, çevre ve kalkınma hakkı gibi kolektif nitelik taşıyan haklar bu gruba örnek olarak gösterilmektedir (Hamzaoglu, 2014).

Hukuk devleti, temelinde değerler ve ilkeler bütününe dayanan bir hukuk anlayışını benimseyen devlet modelidir. Bu anlayışta, devlet iktidarının hukuki normlarla sınırlandırılması yalnızca biçimsel ve prosedürel araçlarla değil; aynı zamanda özgürlük ve insan onuruna dayanan içeriksel temellerle de sağlanmalıdır. Bu nitelik, hukuk devletinin asli unsurunu teşkil etmektedir. Öyle ki, bu içeriksel yönü itibarıyla hukuk

devleti, sıklıkla “temel hak ve özgürlükler” kavramıyla eş anlamlı olarak değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle, hukuk devleti yalnızca bir yönetim biçimi değil, aynı zamanda temel hak ve özgürlüklerin güvencesi altına alındığı maddi bir içerik taşımaktadır (Gökpınar, 2016). Bu bağlamda, günümüzde temel hak ve özgürlükler anlayışının şekillenmesinde birey kavramının ortaya çıkması belirleyici bir adım olmuştur. Temel hak ve özgürlükler, bireyin toplum içerisindeki varlığının tanınmasıyla birlikte, insanlar arası eşitliğin sağlanmasında ve insan haklarına duyulan saygının güçlendirilmesinde öncü bir rol oynamaktadır (Fendoğlu, 2024). Bu çerçevede birey, toplumsal yapının en temel unsuru olarak kabul edilmekte; devletin meşruiyeti ise bireyin varlığına bağlı olarak şekillenmektedir. Dolayısıyla, devletin her bireyin temel hak ve özgürlüklerini güvence altına alma yükümlülüğü bulunmaktadır (Gözler, 2000).

Birey, biyolojik bir varlık olarak dünyaya geldikten sonra toplumsallaşma süreci içerisinde çeşitli toplumsal gereksinimlerle, istemlerle, ideallerle ve beklentilerle karşılaşır; bu unsurlar zamanla şekillenir ve yön kazanır. Bu çerçevede eğitim, bireylerin kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine ve toplumsal yaşama eşit koşullarda katılabilmelerine olanak sağlayan temel insan haklarından biri olarak öne çıkmaktadır (Gök, 2012). Eğitim hakkı denildiğinde genellikle ilk olarak çocuklar akla gelmektedir. Ancak bu hak yalnızca çocuklarla sınırlı olmayıp, başta çocuklar olmak üzere her yaştan bireyin eğitim sürecine erişimini ve bu süreçte sahip oldukları hakları kapsamaktadır (Adıgüzel, 2016).

Eğitim hakkı; bireylerin cinsiyet, etnik köken, din, siyasi görüş, sosyal statü, engellilik durumu, cinsel yönelim ya da yaş gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin, ücretsiz olarak temel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesini güvence altına alan evrensel bir haktır (Ataman, 2008). Eğitim hakkı, bireyin refahı açısından büyük bir öneme sahip olup, onun hem maddi hem de manevi varlığını koruyup geliştirmesine ve insan onuruna yakışır yaşam koşullarına ulaşmasına katkı sağlayan temel hakların başında gelmektedir. Bu hakkın yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde de taşıdığı önem nedeniyle; sosyal devlet anlayışı çerçevesinde bir kamu hizmeti niteliği taşımakta ve tüm bireyler açısından ayırım gözetmeksizin sahip olunması gereken, devredilemez ve vazgeçilemez bir hak olarak kabul edilmektedir (Göze, 1976).

Eğitim hakkı, hem ulusal hem de uluslararası alanyazında okul çağına ulaşmış bireylerin eğitime erişimini, engelli bireylerin eğitim ortamlarına katılımını, bireyin istediği eğitimi alma özgürlüğünü, din eğitimi ve ana dilde eğitim gibi özgürlükleri, ayrıca sağlık, çevre ve sosyo-ekonomik koşullar nedeniyle eğitimden mahrum kalan bireyleri,

azınlık gruplarını, mahkûmları ve ayrımcılığa maruz kalan kesimleri kapsayan geniş bir içerikte değerlendirilmektedir (Gülbahar, 2019). Bu yönüyle eğitim hakkı, diğer haklar arasında özel bir konuma sahiptir. Çünkü bireylerin diğer temel hakları öğrenmesi, içselleştirmesi, kullanması ve koruması büyük ölçüde eğitim hakkından etkin biçimde yararlanmasına bağlıdır (Karaman Kepenekci, 2014). Başka bir ifadeyle eğitim hakkı, insanların diğer haklardan yararlanabilmeleri açısından ön koşul niteliğindedir (Gök, 2012).

Eğitim hakkı, temel haklar arasında özel bir konuma sahiptir. Bunun nedeni, bireylerin diğer tüm hakları öğrenmesi, geliştirmesi, koruması ve etkin biçimde kullanabilmesi açısından eğitim hakkının belirleyici bir rol üstlenmesidir (Karaman Kepenekci, 2014). Bu haktan en üst düzeyde yararlanılabilmesi, yasa koyucular tarafından eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasına bağlıdır. Eğitim hakkının dayandığı temel ilkeler şu şekildedir (Başaran, 2008):

1. Eğitim alma hakkı, eğitim hakkının temelini oluşturan çekirdek unsurdur. Bu hakkın etkin bir biçimde kullanılabilmesi, devletin birtakım asli sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır. Bu sorumlulukların başında, gerekli donanımına sahip ve yeterli sayıda eğitim kurumunun inşa edilmesi gelmektedir. Buna ek olarak, bu kurumlarda görev alacak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi de devletin yerine getirmesi gereken bir diğer temel yükümlülüktür.

2. Her bireyin, ayırım gözetilmeksizin tüm eğitim kurumlarına ve programlarına eşit şekilde erişim hakkı bulunmaktadır. Ancak bazı toplumsal grupların eğitime erişimi, yapısal ve kültürel nedenlerle diğer bireylere göre daha güç olabilmektedir. Bu nedenle devletin, kız çocukları, çalışan bireyler, engelliler, farklı ana dile sahip bireyler, azınlık mensupları, özgürlüğünden yoksun bırakılmış bireyler, göçmenler, mülteciler ve sığınmacılar gibi grupların özel gereksinimlerini dikkate alarak, bu gruplara yönelik kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı eğitim politikaları geliştirmesi gerekmektedir.

3. Eğitim kurumlarına fiziksel erişimin güvenli bir biçimde sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının konumlandırılmasında kolay ulaşılabilirlik temel bir ilke olmalı; ulaşım olanakları özellikle kırsal veya dezavantajlı bölgelerde yaşayan bireyler için özel olarak planlanmalıdır.

4. Eğitim hizmetleri, tüm bireylerin ekonomik gücüyle erişebileceği düzeyde olmalı; özellikle ilköğretim evresinde eğitim zorunlu ve ücretsiz şekilde sunulmalıdır. Bu süreçte öğrenci ve velilerden herhangi bir ek ücret istenmemeli, kamu finansmanı ile eğitim hakkı güvence altına alınmalıdır.

5. Devlet, toplumsal uzlaşmayı esas alan, birey onuruna saygı temelli ve pedagojik olarak kapsayıcı bir eğitim sistemi geliştirmekle yükümlüdür. Eğitim sistemi; adil, hoşgörüyü teşvik eden, çoğulcu ve ideolojik tarafsızlık ilkesine dayanan bir yapı içermelidir.

6. Eğitim süreci, bireyin çok yönlü gelişimini desteklemeli; yalnızca bilişsel değil, duygusal, sosyal ve etik boyutları da kapsamalıdır. Aynı zamanda temel hak ve özgürlüklere saygıyı içselleştiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir.

Bireyin haklarını bilmesi öncelikle eğitim hakkının sağlanmasıyla mümkündür ve haklarını öğrenmesinde, haklarını savunmasında, düşüncelerini ifade etmesinde, sosyal saygınlığını kazanmasında son derece önemli bir rol oynamaktadır. Siyasi ve medeni haklar, düşünce özgürlüğü, politikaya katılma özgürlüğü veya dernek kurma özgürlüğü yalnızca bireyler eğitildiği zaman güç ve anlam kazanır. Eğitim hakkı da kendi içinde üçe ayrılır. Bunlar; öğrenme ortamında saygı görme, nitelikli eğitim hakkı ve eğitime erişim hakkıdır (Adıgüzel, 2016).

Yükseköğretim hakkı ise uluslararası insan hakları belgelerinin eğitim hakkı ile ilgili maddelerinde yer almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinin 2. fıkrasında “Yükseköğrenim, yeteneğine göre herkes için eşit olarak ulaşılabilir olmalıdır” hükmü yer almaktadır. Aynı şekilde, Uluslararası Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13. maddesinin c fıkrasında “Yükseköğrenim özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirilir” şeklinde düzenlenmiştir. Hem Beyanname hem de Sözleşme, yükseköğretim ile ilgili hususları eğitim hakkı çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu çerçevede yükseköğretim hakkı, hukuksal anlamda birçok uluslararası insan hakları belgelerinde evrensel bir insan hakkı olarak düzenlenmiştir. Bu belgeler, bireylerin sadece eğitime ulaşmasını kapsamamakta; aynı zamanda verilecek olan eğitimin içeriğinin insan haklarına uygunluğunu da göstermekte ayrıca yükseköğretimin evrensel bir hak olarak düzenlenmesinin, özünde tüm bireylere açık olmasının ve isteyen her bireyin herhangi bir ön koşula bağlı olmadan bu haktan yararlanmasını öngörmektedir (Akyeşilmen, 2014).

Eğitim Hakkının Ulusal Yasal Dayanakları

Toplumlar açısından eğitimin önemi, yüzyıllar öncesinden fark edilmiş ve devletler, bu alanda çeşitli uygulamalara yönelerek eğitim olanaklarını geliştirme sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Türk Eğitim Sistemi de uzun bir tarihsel geçmişe sahip olup, Cumhuriyet'in ilânına kadar birçok dönüşüm sürecinden geçmiştir. Cumhuriyetin ilânıyla birlikte, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde başlatılan batılılaşma süreci kurumsal bir devlet politikası hâline gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkmayı hedefleyen bir vizyonla eğitimi yeniden yapılandırmıştır. Atatürk, kurulan yeni eğitim sisteminin temel amacını; cumhuriyet değerlerine bağlı, inkılâpçı, güçlü karaktere sahip, ahlâklı, dürüst, düşünen, iradeli, girişimci, yapıcı ve topluma katkı sunabilecek nitelikte bireyler yetiştirmek olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda, eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin özellikle öğretim programları ve içeriklerinin bu hedefler doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Gümüş, 2010).

Türkiye'de eğitim hakkı, çeşitli düzeylerdeki yasal düzenlemeler aracılığıyla güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkının ulusal düzeydeki en temel hukuki dayanaklarını ise Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Tevhid-i Tedrisat Kanunu oluşturmaktadır. Söz konusu yasal düzenlemelerde yer alan hükümler, eğitim hakkının kapsamı, uygulanabilirliği ve devlete yüklediği sorumluluklar bakımından son derece önemlidir. 2709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler bölümünde yer alan 42. maddesinde eğitim hakkı genel hak olarak; Kişinin Hakları ve Ödevleri bölümünde yer alan 24. maddesinin 4. fıkrasında din eğitimi olarak ele alınmıştır. Yürütme başlığı altında yer alan 130. madde de ise yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlere yer verilmiştir. 42. maddede yer alan; "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir." hükmü, eğitim hakkının vazgeçilmezliğini ve evrensel geçerliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu hak, bireylerin tercihlerine bırakılmayacak kadar temel nitelikte görülmekte; dolayısıyla herhangi bir engel ya da kısıtlamaya tabi tutulmaksızın güvence altına alınmaktadır.

Türk eğitim sistemini köklü biçimde dönüştüren en önemli yasal düzenlemelerden biri olan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim alanını düzenleyen temel metinler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Kanun ile birlikte, resmi ve özel tüm eğitim kurumlarının denetim ve gözetimi Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiş; böylece eğitim

alanında var olan medrese-mektep ayrımı, yani çok başlı yapı ortadan kaldırılarak eğitim birliği ilkesi hayata geçirilmiştir (Günaydın, 2008). Kanunla eğitim sistemi, laik, ulusal ve bilimsel esaslara dayalı bir yapıya kavuşturulmuş; eğitim faaliyetleri dinsel dogmalardan arındırılarak, aklın ve eleştirel düşüncenin önceliklendirildiği bir temele oturtulmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda eğitim birliği ilkesi, 1. maddede yer alan “Türkiye’deki tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olduğu” hükmüyle açıkça ifade edilmiştir. Kanunun 2. maddesi ise, özel okulların da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmasını zorunlu kılarak eğitimde birlik ilkesinin uygulanmasını sağlamıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitimi’nin ilke ve amaçlarını, eğitime ilişkin diğer temel ilkeleri ve eğitim sisteminin genel yapısını içermektedir. Atatürk’ün ilke ve inkılapları dâhilinde muasır medeniyetler düzeyine erişmek amacı ile kurulan Türkiye Cumhuriyeti, gelecek kuşakların bu ilkelere bağlı insan yetiştirme ve eğitim sisteminin bu ilkeler dâhilinde yapılanmasını amaç edinmiştir. Bundan dolayı eğitim hususunun ifade edildiği her durumda bu ilkeler ile bu ilkelere sadakat sıklıkla yer almaktadır (Yaşar, 1999). Kanun’da Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri başlıklı dördüncü maddeden on yedinci maddeye kadar milli eğitimin temel ilkeleri yer almaktadır. Kanunun 4. maddesinde yer alan “Genellik ve Eşitlik İlkesi”, 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde düzenlenen eğitim ve öğrenim hakkı ile örtüşmektedir. Bu ilke, bireyin yalnızca insan olmasından kaynaklanan temel bir hak olarak eğitimden yararlanmasını güvence altına almakta ve hiçbir ayrımcılığa izin vermemektedir. Bu bağlamda, toplumun herhangi bir kesimine ya da belirli gruplara yönelik ayrıcalıklar tanınmaz; eğitim hizmetlerinin sunumunda herhangi bir grubun lehine farklılık yaratılması söz konusu olamaz. Eğitim hakkı, cinsiyet, etnik köken, dil, din veya inanç ayrımı gözetilmeksizin tüm bireyler için eşit biçimde tanınmalıdır. Bu eşitlik ilkesi, bireye iki tür özgürlük alanı sunmaktadır. Bunlardan ilki, hiçbir ayrımcılık biçimine mahal vermeden bireylere eşit koşullarda eğitim hakkının sağlanmasını ifade eden ve negatif ayrımcılığı ortadan kaldırmayı amaçlayan özgürlük anlayışıdır. İkincisi ise, bireyler arasındaki farklılıkların çeşitlilik ve toplumsal zenginlik olarak görülmesini temel alan; bu farklılıkların olumlu anlamda değerlendirilerek bireylere pozitif anlamda fırsat eşitliği sunulmasını öngören özgürlük yaklaşımıdır (Mumcu, 2004).

Kanunun 7. maddesinde yer alan eğitim ve öğretim hakkı ilkesi, eğitim hakkını bir kez daha vurgulamaktadır. 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde yer alan ilköğretimin kız ve erkek tüm bireyler için zorunlu olması ve devlet okullarında parasız olması

uygulanması ile kıyaslandığında ilköğretimin, Anayasa ile mecburi sayılırken Kanun'da bir hak olarak yer alması son derece önemlidir. Çünkü bireyin eğitilmesi, kendi menfaatinin yanı sıra toplumun menfaatini de kapsamaktadır ve bireyin eğitilmesinde toplumun menfaati bireyinkinin çok daha önündedir (Ataman, 2008). Aynı maddenin ikinci cümlesinde mesleki eğitime atıf yapılarak, ilköğretimin devamında öğrencilerin beceri ve ilgilerine göre istedikleri eğitim kurumlarına gidebilecekleri ifade edilmiştir.

Kanunun 8. maddesinde yer alan fırsat ve olanak eşitliği ilkesi, eğitim hakkının ana öğelerinden biri olan eğitimde fırsat eşitliğini hüküm altına almıştır. Anayasa'nın 42. maddesinde yer alan eğitim ve öğrenim hakkı ile koşut oluşturmakta olan madde, eğitimin en önemli faktörlerinden biri olan devlete, fırsat eşitliğini sağlamada yükümlülük vermektedir. Devletin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına maddi durumu olmayan öğrencilerin desteklenmesi, engelli bireyleri topluma kazandırılması için çalışmalar yapması ve bu çalışmaları desteklemesi sosyal devlet ilkesinin de bir sonucudur (Adıgüzel, 2016).

Kanunun 17. maddesindeki her yerde eğitim ilkesi, bireyin doğasında olan kendini geliştirme ve yeni şeyler öğrenme içgüdüğü ile örtüşmektedir. Bu ilke ile yalnızca belirli bir yaştan altında olan değil bütün bireylerin eğitimi amaçlanmaktadır. Cumhuriyetin ilk dönemlerinden beri verilen halk eğitimi ile bireylerin okuma ve yazma oranlarını yükseltmek, devletin benimsediği düşünce yapısını halka kabul ettirmek hedefleri için çeşitli girişimlerde bulunulmuş ardından Köy Enstitüleri, Millet Mektepleri, Halk Dershaneleri ve Halkevleri açılmıştır (Arayıcı, 2002).

1982 Anayasası'nda temel bir hak olarak güvence altına alınan eğitim ve öğrenim hakkı, yasal düzlemde 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile daha ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiştir. Kanunun 2. maddesi uyarınca, ilköğretim; ilköğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu olup, devlet okullarında ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Kanun, yalnızca zorunlu eğitim yaşını belirlemekle kalmayıp; 6-13 yaş aralığındaki çocukların okula devam durumlarını, okullaşma oranlarını, öğretim süresini, öğrenci sayılarını ve öğretmen ihtiyacını da içeren bir dizi hükümle ilköğretimin yapısal çerçevesini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ilköğretim kurumlarının teşkilatlanması, kurulların işleyişi, mali kaynakların temini ve ilköğretim personeline ilişkin düzenlemeler de bu yasa kapsamında ele alınmıştır. Kanunun 7. maddesinde ilköğretimin sekiz yıl ve sürekli yapılacağı hükmü yer almaktadır. 56. maddeye göre, ilköğrenim yaşındaki çocukların vasi veya velilerine, onları bir ilköğretim kurumuna kayıt ettirmemeleri durumunda para cezası verileceği belirtilmektedir. 48. maddeye göre de, mecburi

öğrenim yaşında olan ve okula kayıtları yaptırılmayan çocukların, okul müdürleri tarafından kendiliklerinden okula kaydedilecekleri hükmü yer almaktadır.

İlköğretimin zorunlu kılınmasının temel amaçlarından biri, çocuğun hem manevi hem de maddi kişiliğini uygun koşullar altında geliştirmesine destek olmaktır. Bu nedenle ilköğretimin kapsam ve içeriği belirlenirken anayasal normlara ve evrensel çağdaşlaşma ilkelerine dayalı bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu tür bir düzenleme, yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal bütünlüğü ve demokratik değerlerin güçlendirilmesini de destekleyecektir (Akyüz, 2000).

Eğitim Hakkının Uluslararası Yasal Dayanakları

Eğitim hakkı, uluslararası hukukta geniş bir biçimde tanınmış ve çeşitli sözleşmeler, bildirgeler, kararlar, ilkeler, tavsiyeler ve benzeri nitelikteki çok sayıda uluslararası belgeyle güvence altına alınmıştır. Bu hak, yalnızca devletler tarafından değil, aynı zamanda uluslararası kuruluşlar aracılığıyla da normatif düzeyde tanımlanmakta ve korunmaktadır (Adıgüzel, 2016).

Anayasaların iç hukuk normu olarak hazırlanmasında, uluslararası sözleşme ve anlaşmaların öngördüğü düzenlemeler önemli bir kaynak işlevi görmektedir. Özellikle Birleşmiş Milletler Antlaşması ile bu kuruluşun İnsan Hakları Komisyonu tarafından hazırlanarak Genel Kurul'da kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Avrupa Konseyi ve onun öncülüğünde hazırlanan İnsan Hakları ve Ana Hürriyetlerini Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi ile bu sözleşmeye ek protokoller, halen Türk hukuk düzeninde yürürlükte olan bağlayıcı belgeler arasında yer almaktadır (Demir, 2010). Söz konusu uluslararası belgeler yalnızca teorik bir referans olarak kalmamakta; 1961 ve 1982 Anayasalarının hazırlanmasında da temel hak ve ödevlere ilişkin hükümler açısından doğrudan kaynaklık etmektedir.

Ulusal ve bölgesel düzeyde faaliyet gösteren uluslararası örgütler tarafından kabul edilen insan hakları belgelerinde, eğitim hakkı genellikle ekonomik, sosyal ve kültürel haklar kategorisi içinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, eğitim hakkının hem gerçekleştirilmesi hem de korunması açısından devletlerin üstlenmesi gereken yükümlülükler ve alması gereken tedbirlere açıkça yer verilmiştir. Bu yükümlülükler; eğitime erişimin sağlanması, fırsat eşitliğinin teminat altına alınması ve nitelikli eğitim sunulması gibi çok boyutlu önlemleri içermektedir (Terzioğlu, 2007).

10 Aralık 1948 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nca kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 6 Nisan 1949 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı ile Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Eğitim hakkı, Beyanname'nin 26. maddesinde yer almıştır. Maddenin birinci fıkrasında, tüm bireylerin eğitim hakkı olduğu, ilköğretimin parasız ve mecburi verilmesi gerektiği, mesleki ve teknik eğitimden tüm bireylerin yararlanabilmesi ve yükseköğretimin yetkinliğe göre, tüm bireylere eşit ve açık olması gerektiği yer almaktadır. Maddenin ikinci fıkrası, eğitimin yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bireyin kişiliğini tam anlamıyla geliştirmeyi amaçlaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitimin temel insan hakları ve özgürlüklere saygıyı pekiştirmesi gerektiği belirtilmiş; farklı ırklar, dini topluluklar ve milletler arasında hoşgörünün, anlayışın ve dostluğun teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda eğitimin, Birleşmiş Milletler'in barışa yönelik çabalarını destekleyici nitelikte olması gerektiğine de dikkat çekilmiştir (Pulaşlı, 2001). Üçüncü fıkra çocuklara verilecek eğitimin türüne karar verme hakkının öncelikli olarak ana ve babaya ait olduğu belirtilmiştir. Ancak bu yetki sınırsız bir hak olarak değerlendirilmemekte; çocuğun üstün yararı, görüşü ve gelişimsel kapasitesi dikkate alınarak kullanılmalıdır. Buna ek olarak, ebeveynler devletin belirlediği genel eğitim ilkeleri doğrultusunda faaliyet gösteren kurumlar arasından tercihte bulunmakla yükümlüdür. Beyannamenin 27. maddesi de eğitim hakkıyla bağlantılı olarak, tüm bireylerin bilimsel gelişmelere katılma ve bu gelişmelerden yararlanma hakkına sahip olduğunu güvence altına almaktadır. Aynı şekilde, kültürel yaşama serbestçe katılma ve güzel sanatlardan yararlanma hakkı da bu madde kapsamında tanımlanmıştır.

Beyannamede; millet, cinsiyet, etnik yapı, ırk gibi farkları gözetmeden eğitim hakkının herkesin hakkı olduğu açıklanmış ve birçok uluslararası beyanname ve bildirilerde eğitim hakkı diğer insan haklarının ön koşulu olarak yer bulmuştur. Her ne kadar İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi hukuken bağlayıcı bir nitelik taşımıyor olsa da, sonraki dönemlerde oluşturulan insan hakları belgeleri açısından yönlendirici ve çerçeve oluşturucu bir rehber niteliğindedir. Beyannamede yer alan hükümler, evrensel insan hakları anlayışının temel ilkelerini yansıttığı için, uluslararası hukukta normatif değer taşıyan bir referans kaynağı olarak kabul edilmektedir (Giritli ve Güngör, 2002).

19 Aralık 1966 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, 3 Ocak 1976'da uygulamaya konulmuştur. Sözleşme, Türkiye tarafından 15 Ağustos 2000'de

imzalamıştır. Avrupa Birliği üyesi tüm ülkeler ile Avrupa Birliği adayı tüm ülkeler ve tüm Avrupa Konseyi üyesi ülkeler Sözleşmeye dahildir.

Eğitim hakkı, Sözleşme'nin daha çok kültürel ve sosyal haklara ilişkin olmasından ötürü 13. maddesi ile hüküm altına alınmıştır. 13. madde, eğitim hakkına ilişkin Sözleşmedeki en uzun ve uluslararası insan hakları hukukundaki en geniş içerikli maddedir. Madde, eğitim hakkına ilişkin olarak İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ndeki ayrıntılı ve bağlayıcı hükümleri içermektedir. Sözleşmenin 13. maddesinin birinci fıkrası; tüm bireylerin eğitim görme hakkı olduğunu ifade etmektedir. Taraf devletler eğitim sayesinde, bireyin onurunun ve kişiliğinin bütünüyle gelişeceği ve temel özgürlükler ile insan haklarına saygıyı güçlendireceği hususunda ortak fikirdedirler. Yine eğitimin, bütün uluslar ve bütün ırksal, dinsel ve etnik gruplar arasında hoşgörü, dostluk ve anlayışı geliştireceğini, tüm bireylerin topluma etkin ve özgür bir şekilde katılmasını sağlayacağını ve Birleşmiş Milletler'in barışın muhafazasına ilişkin etkinliklerini güçlendireceğini savunmaktadırlar. Sözleşmenin 13. maddesinin üçüncü ve dördüncü fıkralarında eğitim özgürlüğü ele alınmış; ana ve babaların çocukları için, devlet tarafından kurulan okulların haricinde, minimum eğitim ölçünlerine uygun devletin onayladığı veya koyduğu diğer okulları tercih etme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançlarına göre ahlaki ve dini eğitim verme özgürlüklerine saygı duymakla yükümlü olduğu vurgulanmıştır. Kuruluşlara ve bireylere eğitim kuruluşları kurarak bu kuruluşları yönetme serbestliği verilmiştir. Türkiye, bu Sözleşme'ye taraf olmakla beraber 13. maddeye şöyle bir çekince koymuştur: "Türkiye Cumhuriyeti, Sözleşme'nin 13. maddesinin (3). ve (4). paragrafları hükümlerini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 3., 14. ve 42. maddelerindeki hükümler çerçevesinde uygulama hakkını saklı tutar." Bu çekinceye yer alan maddelere göre, Türkiye Devleti'nin Türkçe, resmi dilidir. Anayasa'da yer alan kişi hürriyet ve haklarından hiçbirisi, laik ve demokratik Cumhuriyet kazanımlarını yok etmeyi hedefleyen etkinlikler şeklinde kullanılamaz. Türkçe'den başka bir dil Türkiye Cumhuriyeti bireylerine eğitim kurumlarında anadil olarak öğretilemez ve okutulamaz. Eğitim kurumlarında verilecek olan yabancı diller ile yabancı dille öğretim yapan eğitim kurumlarının uyacağı esaslar kanunla belirlenecektir.

Eğitimin erişilebilir olması, Sözleşme'nin 13. maddesinde düzenlenen eğitim hakkının ana öğelerinden birisidir. Erişilebilirlik için eğitimde hukuken ve fiilen ayrımcılık yapılmamalı, yasaklanan ayrımcılık ortamlarına ilişkin eğitim ekonomik ve fiziksel olarak erişilebilir olmalıdır.

16 Aralık 1966 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Medenî ve Siyasî Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, 23 Mart 1976'da yürürlüğe girmiştir. Sözleşme, Türkiye tarafından 15 Ağustos 2000'de imzalanmıştır. Avrupa Birliği üyesi tüm ülkeler ile Avrupa Birliği adayı tüm ülkeler ve Avrupa Konseyi üyesi tüm ülkeler Sözleşmeye dahildir.

Eğitim hakkı, Sözleşme'nin 18. maddesinin 4. fıkrası ile hüküm altına alınmıştır ve hüküm şu şekildedir: “Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, ana-babaların ve uygulanabilir olan durumlarda, yasalarca saptanmış vasilerin, çocuklarına kendi inançlarına uygun bir dinsel ve ahlaki eğitim verme özgürlüklerine saygı göstermekle yükümlüdürler.” Hüküm, eğitim hakkının ayrımcılık yapılmadan tüm bireylere eşit davranmasını gerekli kılmaktadır. Bu madde ile eğitimde ayrımcılığa karşı her türlü önlemin alınmasıyla eğitim hakkı uluslararası sözleşme ile korunmuş ve taraf devletlerin hukuki kararları yetkili organları yoluyla uygulanmasını garanti etmesi istenmiştir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, uluslararası ve ulusal belgelerde köklü bir değişime zemin hazırlayarak çocukları üst sıralara yerleştirmiş ve çocuk hakları konusunda Dünya'da temel olmuş yasal belgedir. Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Kasım 1989 tarihli kararıyla kabul edilerek onay, imza ve katılıma açılmıştır. 2 Eylül 1990'da yürürlüğe girmiştir. Sözleşme, Türkiye tarafından 14 Eylül 1990'da imzalanmış, 4 Mayıs 1995'de yürürlüğe girmiştir.

Sözleşme'nin 28. ve 29. maddelerinde eğitim hakkı ile ilgili düzenlemelere yer verilmiştir. Ayrıca Sözleşme'nin 23. maddesinde engelli çocukların haklarına, 30. maddesinde ise yerli halka mensup çocukların ya da azınlıkların haklarına yer verilmiştir. Sözleşme'nin 28. maddesi, eğitimin tüm çocuklar için lüzumlu olduğunu kabul etmekte, eğitim hakkının fırsat eşitliği zemininde gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamakta bu nedenle eğitime erişimde çocukların ayrımcılığa maruz kalmamasını öngörmektedir. 28. madde eğitimle ilgili yapılması gereken asgarî koşulları da belirtmektedir. İlköğretim mecburi olup bütün çocuklara parasız ve eşit olarak sunulmalıdır. Eğitim, okulu bırakma oranlarını azaltarak okul disiplininin çocukların haklarına saygıyı koruyacak biçimde şekillendirilmelidir. Ayrıca, eğitim ekonomik büyümede önemli bir faktör olarak bu alanda uluslararası iş birlikleri de yapılmalıdır. Eğitimin hedeflerine ilişkin 29. maddede yer alan hükümler, eğitimin temel hedefleriyle ilgili tüm dünyada uzlaşmaya varıldığını ifade etmektedir. Madde, öğrenmenin temel hedefini ortaya koymakta ancak öğrenmenin okuma, yazma, sayı sayma gibi araçlarını detaylı bir şekilde ele almamaktadır. Ayrıca maddede grupların ve bireylerin kendi eğitim gereksinimlerine göre kendi

düzenlemelerini yapma hakları da vurgulanmaktadır. Yine çocuğun, bedensel ve zihinsel yeteneklerinin, kişiliğinin olabildiğince geliştirilmesini; insan özgürlüklerine ve haklarına saygı göstererek eşitlik, dostluk, hoşgörü ve anlayış ruhuyla yetiştirilmesini öngörmektedir.

Çocuğun nitelikli eğitim görme hakkı, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de önemle vurgulanan bir husustur. Nitelikli eğitime dair yaklaşım, çocukların bilişsel gereksinimlerinin yanı sıra toplumsal, fiziksel, moral, manevi ve duygusal gelişimlerini korumak, yaşam ve gelişme haklarını korunmak, çocukların yüksek yararına öncelik tanınmak, çocuğun görüşlerine saygı göstermek ve çocuklar arasında ayırım yapmamak ilkeleriyle beraber uygulanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Nitelikli eğitimin bu kapsamda hayat için öğrenmeye dönük, esnek ve erişilebilir olması son derece önemlidir (Akyeşilmen, 2014). Türkiye, Sözleşme’nin 29. maddesine şu şekilde çekince koymuştur: “Türkiye Cumhuriyeti, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 17, 29, 30. maddelerinde yer alan hükümleri, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 1923 tarihli Lozan Antlaşmasının sözleri ve ruhuna göre yorumlayıp uygulama hakkını saklı tutmaktadır.”

UNICEF’in raporuna göre, eğitimdeki başarı çocukların neyi ne şekilde öğrendikleri baz alınarak belirlenmelidir. Bu nedenle eğitimin yaşamın gereklerine uygunluğunu ve niteliğini ölçmeye uygun metotlar geliştirilmelidir. Eğitim düzeninin, çocuğun eğitim haklarını hayata aktarma sorumluluğunu, öğrenilen şeyler bakımından ne miktarda başarabildiği buradaki en önemli konudur. Çocukların başarılarını belirleyen bu tür bilgiler; kamuoyunun eğitime ilişkin duyarlılığını ve desteğini artırmak, denetimi etkili kılmak, politikaları düzeltmek, öğretmenlerin çabalarına yön vermek ve gerçekçi ölçünler koymak için kullanılabilir (Unicef, 1998).

UNESCO Genel Konferansı’nın Paris’te 14 Kasım-15 Aralık 1960 tarihleri arasında toplanan on birinci oturumunda, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin herkesin eğitim hakkına sahip olduğu ve ayrımcılık yasağı ilkesi bağlamında insan haklarına evrensel saygının geliştirilmesi ve uluslararası eğitimde fırsat eşitliği konusunda işbirliği yapılması amacını taşıyan ve eğitimde ayrımcılığın çeşitli yönlerine dair tavsiyeleri göz önüne alan Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, 14 Aralık 1960’da kabul edilmiş; 22 Mayıs 1961’de yürürlüğe girmiştir. Türkiye, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme’ye taraf değildir. Sözleşme; öğrencilerin eğitim kurumlarına alınmasında ayırımı yasaklarken tüm ayrımcılık içeren uygulama ve düzenlemeye de son vermeyi, yabancı ülkelerde öğrenim sürdürmek açısından izinler

hususunda yetenek ve gereksinimler dışında farklı bir ayrıma gitmemeyi, okul ve burs ücretleri konusunda öğrencilere yardım sağlamayı öngörmektedir.

Sözleşmeye göre eğitim hakkı tüm bireyler için eşittir ve hiçbir birey veya grup eğitim hakkından mahrum bırakılamayacaktır. Farklı türden öğrenciler için eşdeğer ve farklı sistemlerin kurulması son derece önemlidir. Öğrenci velilerinin istemleri doğrultusunda dil ve din durumuna göre ayrı eğitim kurumları ve sistemlerinin kurulması ve devam ettirilmesi de bir ayrımcılık olarak değerlendirilmeyecektir.

13 Aralık 2006'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme 30 Mart 2007 tarihinde imzalanmıştır. Sözleşmenin 24. maddesi engellilerin eğitim hakkı ile ilgili olup, taraf devletlerin engellilerin eğitim hakkını tanıdığı belirtilmektedir. Bu hakkın ayrımcılık yapılmaksızın fırsat eşitliği temelinde verilmesi için sistemin entegre bir biçimde tüm düzeylerde engellileri kabul etmesini ve onlara hayat boyu öğrenim olanağı sunulmasını sağlamaktadır. Çağlar'a (2012) göre eğitim hakkı, engellerin yaşama geçirilmesi için gereken önlemleri alır. Onların toplumdaki eşit bireyler olarak görerek eğitime eşit ve tam olarak iştirak etmelerini basitleştirmek için sosyal becerilerini ve yaşamı öğrenmelerini sağlar. Engellilerin ayrımcılığa maruz kalmaksızın diğer kişilerle eşit koşullara göre yükseköğrenime, erişkin eğitime, yaşam boyu süren eğitime ve mesleki eğitime erişimlerini gerçekleştirir. Taraf devletler bu gayelerle engelli bireylerin gereksinimlerine elverişli düzenlemelerin yapılmasını sağlar.

İnsan Hakları ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesine Ek 1 No.lu Protokol, 18 Mayıs 1954'te yürürlüğe girmiş; Türkiye tarafından 20 Mart 1952'de imzalanmıştır. Türkiye, eğitim hakkının düzenlendiği 2. maddeye Protokolü onaylarken çekince koymuş ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu hükümlerine uygun olmadığını beyan etmiştir. Protokol'de yer alan eğitim hakkına ilişkin 2. maddede hiç kimsenin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağı, devletin, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevleri yerine getirmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarıyla uyumlu olarak yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterdiği hükmü yer almaktadır. Protokol'ün 2. maddesinin 1. fıkrası, bireyin eğitim hakkının muhafazasını garanti etmekte; bir başka deyişle, bireyin eğitim hakkından mahrum bırakılmayacağını taahhüt etmektedir. 2. maddenin 2. fıkrası ise ana babaların, çocuklarının kendi düşünce ve inançları doğrultusunda eğitim alma hakkını teminat altına aldığını ifade etmektedir. Bu hüküm temel eğitim hakkının tamamlayıcısı şeklindedir bu nedenle iki cümle bir arada değerlendirilmelidir (Çağlar, 2009). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin görüşlerinde

birinci cümlenin ana kural, ikinci cümlenin ise tamamlayıcı kural olarak düzenlendiği ifade edilmektedir. Birinci cümledeki ana kural, eğitim hakkının engellenmemesini; ikinci cümledeki tamamlayıcı kural ise devletin, eğitim ile öğretim alanındaki görevlerinin gerçekleştirilmesinde ana babanın bu eğitim ile öğretimin kendi felsefi ve dini inançlarıyla ahenk içinde yapılmasına saygı gösterilmesini garanti etmektedir (Çelik, 2015).

Avrupa Sosyal Şartı, Avrupa Konseyi'ne üye devletlerce 18 Ekim 1961'de imzalanarak kabul edilmiştir. Avrupa Sosyal Şartı'nda eğitim, parasız ilk ve ortaöğretim, etkili ve ücretsiz mesleğe yöneltme, genel, mesleki ve ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki ve sürekli öğretim, yabancıların yararlanması için alınan özel önlemler, engelli bireylerin okula yerleştirilmeleri ile eğitimden ve mesleki öğretimden yararlanmaları hususlarında düzenlemeler yer almaktadır. Avrupa Sosyal Şartı'nın 7. ve 9. maddesinde eğitimle ilgili hükümler yer almaktadır.

Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Türleri

Yükseköğretim kurumlarında eğitim türleri: öğrencilerin, eğitim-öğretim süresince derslere ve uygulamalara devam etme mecburiyetinde bulundukları örgün eğitim; öğrencilere televizyon, radyo ve farklı eğitim araçları aracılığıyla yapılan açık eğitim, yükseköğretimin belirli dallarında, devam mecburiyeti olmaksızın yalnızca yarıyıl ve yarıyıl sonu sınavlarına katılma mecburiyeti bulunan eğitim-öğretim türü olan dışarıdan eğitim ve toplumun tüm kesimine ve farklı alanlarda bilgi ve beceri kazandırma hedefi güden yaygın eğitimdir (Uluçay, 2016). Yükseköğretim kurumlarında ayrıca Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın kararı üzerine öğrenciler ile öğretim elemanlarının aynı yerde bulunma mecburiyeti olmaksızın, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü ve planlandığı ön lisans, lisans ve lisansüstü uzaktan öğretim programları da açılabilir. Uzaktan öğretim ile yürütülecek programlar, bu yöntemle verilecek olan dersler ve kredileri, ders materyalleri, sınavların uygulanma biçimi, üniversiteler arasında bu amaçla yapılacak sözleşmeler ile uzaktan öğretime dair farklı diğer konular yine ilgili kurul tarafından saptanır (Kaçan ve Gelen, 2020).

Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretime içine alır ve Milli Eğitimin temel amaçları kapsamında önceden hazırlanan programlarla, aşamalı olarak ilerler (Uluçay, 2016). Bir başka deyişle örgün eğitim düzenli ve sıralı bir

sistemdir. Örgün eğitim yüz yüze şekilde yapılan bir yapılandırılmış ve sistematik eğitim türüdür, belli yaş gruplarına göre ayrılmıştır ve kurumsal bir ortamda okul çatısı altında normal bir derslikte verilir. Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını da gözlemesini içerir (Deveci, 2019).

Açık eğitimde öğretim elemanlarının eğitim teknolojilerini bilmesi tek başına yeterli değildir. Teknoloji tek başına nitelikli bir eğitimi sağlamaz, bunu ancak öğretim elemanlarının yaratıcı uygulamaları sağlayabilir. Açık eğitimde arzu edilen başarı ve niteliğe ulaşabilmek için sistemde yer alan öğretim elemanlarının rollerini ve görevlerini iyi anlamaları ve gerektiği şekilde uygulamaları gerekir. Önemli olan nokta da rol ve görevlerin doğru bir şekilde tanımlanmasıdır (Sherry, 1996).

Yaygın eğitimin, belli bir yaş sınırı bulunmamaktadır ve bireylerin gereksinimlerine göre bir meslek kazandırmak veya mesleklerindeki gelişimleri kaçırmamak için verilir. Hizmet içi eğitimler, halk eğitim faaliyetleri ve kurslar yaygın eğitim içinde yer alır. Yaygın eğitimde kademe ve ön koşulluluk yoktur bir başka deyişle birey, istediği ve ilgisini çeken bir alana yönelebilir (Ataunal, 1998).

Uzaktan Eğitim

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bireylerin bilgiye erişim biçimlerini dönüştürmüş, eğitim süreçlerinde de köklü değişikliklere neden olmuştur. Bu gelişmeler, özellikle uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına ve küresel iletişim ağlarının güçlenmesine katkı sağlamıştır. Tarihi çok daha öncelere dayanan uzaktan eğitim, günümüzde toplumların eğitim gereksinimlerini karşılayan alternatif bir model olarak önem kazanmıştır (Black, 2013).

Alanyazında uzaktan eğitim; uzaktan öğretim, açık öğretim, esnek öğrenim, hayat boyu öğrenme gibi birçok farklı adla tanımlanmıştır (İşman, 2014). Moore ve Kearsley (2012) uzaktan eğitimi, farklı fiziksel ortamlarda gerçekleşen, teknolojik iletişim araçlarının kullanıldığı planlı bir eğitim biçimi olarak tanımlamaktadır. Simonson ve arkadaşlarına (2003) göre bu eğitim modeli, öğrenciler ve kaynaklar arasında etkileşimli sistemler üzerinden yürütülen yapılandırılmış bir süreçtir. Höçük (2011) ise sınıf içi faaliyetlerin mümkün olmadığı durumlarda yürütülen ve özel olarak tasarlanmış materyallerle gerçekleşen bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Garrison (2000), uzaktan eğitimin zaman bağımsız bir yapı sunduğuna dikkat çekerken; Keegan (1996), fiziksel

olarak ayrı ortamlarda gerçekleştirilen bir öğrenme biçimi olarak tanımlamaktadır. Alkan (1987) ise bireyin öğrenme sürecini kendi hızına göre yönlendirebildiği, teknolojinin aktif şekilde kullanıldığı sistematik bir yapıdan söz etmektedir. Peters (1973) uzaktan eğitimi, teknik yöntemlerle hazırlanan materyallerin çok sayıda öğrenciye ulaştırıldığı, iş bölümü esasına dayanan rasyonel bir yapı olarak tanımlamaktadır. Holmberg (1995) ise öğretici ve öğrencinin fiziksel olarak aynı yerde bulunmasının gerekmediği bir sistemden bahsetmektedir. Kaya (2002), uzaktan eğitimin teknolojinin ayrılmaz bir parçası olduğu bir eğitim sürecinden söz ederken, Demiray (2003) ise öğretim sürecinin bütünleştirilmiş yapısıyla geleneksel sınıf öğretimine alternatif oluşturduğunu belirtmektedir.

Uzaktan eğitimin en temel boyutları; resmi geçerlilik taşıması, diploma/sertifika sağlayabilmesi, farklı zaman ve mekânlardan erişime olanak tanınması ve senkron, asenkron veya karma biçimde uygulanabilmesidir (Deveci, 2019). Senkron uzaktan eğitim, eşzamanlı etkileşim ve çift yönlü iletişim sağlar. Gerçek zamanlı geri bildirim alınabilmesi, grup içi tartışmalara katılım gibi avantajlar sunarken; zaman uyumsuzluğu, teknik altyapı eksiklikleri ve bazı öğrencilerin pasif konumda kalması gibi dezavantajlara da sahiptir (Demir, 2014). Asenkron eğitim ise zamandan bağımsız yapıdadır ve bireysel çalışma sorumluluğu ön plandadır. Katılım kolaylığı sağlasa da anlık geri bildirim eksikliği, izolasyon duygusu ve uygulamalı derslerdeki sınırlılıkları önemli dezavantajlar olarak öne çıkmaktadır (Salar, 2013; Garrison, 2000). Harmanlanmış (karma) öğrenme yaklaşımı, senkron, asenkron ve yüz yüze öğretim yöntemlerinin birleştirildiği hibrit bir modeldir. Teknoloji ve pedagojik yöntemlerin stratejik entegrasyonu ile öğrenciye zaman ve içerik açısından esneklik sunar (Verduin ve Clark, 1991). Bu model, her yöntemin avantajlarını bir araya getirirken sınırlılıklarını da dengelemeyi amaçlamaktadır (Özbek, 2014).

Uzaktan eğitimin yaygınlığı; bireylere fırsat eşitliği sağlaması, yaş ve coğrafi engelleri ortadan kaldırması, bireysel öğrenmeye olanak tanınması gibi nedenlerle artmaktadır. Bilgisayar, internet, televizyon, video konferans gibi araçlarla bilgiye erişim kolaylaşmış; öğrencilerin performansı bireysel ortamlarda artmıştır. İlgilenen herkesin yaş gözetmeksizin bu olanaklardan yararlanabilmesi, uzaktan eğitimin kapsayıcı doğasını pekiştirmektedir (Cabı ve Ersoy, 2017). Uzaktan eğitim kuramcıları, öğrenenin kendi öğrenme sürecindeki sorumluluğunu vurgulamaktadır. Bu, uzaktan eğitimi diğer modellerden ayıran temel özelliklerden biridir (Koçdar, 2006). Wadi'ye (2001) göre uzaktan eğitimin karakteristik özellikleri arasında küreselleşme, kişiselleştirme, özelleştirme, endüstrileşme, geleneksel eğitimden dışlanmış bireylere ulaşma, hareket

kabiliyeti ve hızlı geri besleme yer alır. Aynı zamanda bu model, vergiyle finanse edilen sürdürülebilir bir sistem olarak yaşam boyu öğrenmeye de hizmet etmektedir.

Günümüzde gelişmiş iletişim teknolojileri sayesinde televizyon, radyo, çevrimiçi platformlar gibi araçlarla eğitim çok daha geniş kitlelere ulaşabilmekte, öğrenen ve öğretene arasında senkron ve asenkron biçimlerde etkileşim sağlanabilmektedir. Başlangıçta sınırlı araçlarla yürütülen uzaktan eğitim süreçleri, web tabanlı teknolojiler sayesinde daha etkileşimli ve nitelikli hale gelmiş; böylece sadece erişim değil, sunulan eğitimin niteliği de artmıştır (Schunk, 2009; Özbay, 2015).

Uzaktan Eğitimin Amaç ve İlkeleri

Uzaktan eğitim; öğrenim düzeyleri, yaşları, çalışma koşulları, ilgileri, yetenekleri, çeşitli olan ve coğrafi koşullar nedeniyle eğitime ulaşma sıkıntısı yaşayan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamayı amaçlamaktadır (Höçük, 2011). Uzaktan eğitim, kendi kendine öğrenmeye ve bireysel performansa dayanarak öğrenme sorumluluğunu büyük miktarda bireye bırakmaktadır (Yılmaz ve Güven, 2015).

Uzaktan eğitimin öncelikle öğretim verilmesi düşünülen hedef kitleye daha hızlı erişebilmeyi, öğretim sürecini çabuklaştırmayı, daha fazla kitleye erişim sağlamayı, fiziksel uzaklık boyutunu öğretim sürecinden kaldırmayı, öğretim maliyetlerini düşürmeyi, öğrencileri öğrenme sürecinde daha fazla aktif hale getirmeyi ve öğretim materyallerinin dağıtımını ile öğrenme olayını hızlandırmayı amaçlamaktadır (Yenal, 2009). Bireylere farklı eğitim alternatifi gibi olanaklar sağlayarak, onların girişimcilik ve karar verme yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Uzaktan eğitim, bireylerin öğrenme sürecinde farklılık gösteren bireysel niteliklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır (Ekici, 2003). Bu bağlamda uzaktan eğitim sisteminin bu amaçlarını yerine getirebilmesi için öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme stilleri, sosyo ekonomik durumları, zekâ düzeyleri, ilgileri, yetenekleri ile yaş ve cinsiyet özelliklerini de önemsemesi gerekmektedir (Sheets, 1992). Wedemeyer'a göre uzaktan eğitimin özellikleri şunlardır: (Akt. Nizam, 2004).

- Uzaktan eğitim, bireyler arasında eşitlik sağlamaktadır.
- Zaman ve mekân engeli olmadan bireyler istedikleri biçimde çalışabilmektedir.
- Farklı yöntem ve ortamlar kullanılarak konu en etkin biçimde öğretilmektedir.
- Öğrenciler ders çalışma zamanları ve sürelerinde serbesttir.

- Ders içerikleri geliştirilmekte ve güncellenmektedir.
- Öğrencilere, farklı yöntemlerle eğitim olanağı sunulmaktadır.
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak onlara farklı olanaklar sunulmaktadır.
- Öğretim metotları ile ortamları efektif bir biçimde geliştirilerek öğretim programlarına uyumlu duruma getirilmektedir.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde bazı ölçütler ortadan kaldırılmaktadır.

Uzaktan eğitimin isimlendirilmesinde farklı yorumlar olsa da, Keegan (1996) uzaktan eğitimin temel unsurlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrenci ile öğreticilerin sürecin çok büyük bir çoğunluğunda fiziksel bakımdan ayrı yerde bulunmaları,
- Öğretim materyalleri planlama, hazırlama ve destek hizmetleri şeklinde eğitimsel düzenlemelerin olması,
- Öğrenci ile öğretici arasında çift taraflı iletişimin sağlanması,
- Öğrenci ve öğretici etkileşimini sağlayarak derslerin içeriklerinin aktarılmasında bilgisayar, basılı materyaller, ses, video gibi teknolojik araçların kullanılması,
- Öğrencilerin, belli zamanlarda öğretici ve sosyal amaçlarla bir araya gelebilme olanağına sahip olmaları.

Başlangıçta, artan eğitim istemlerine karşılık geleneksel öğretim sistemlerinin yetersiz kalması nedeniyle ortaya çıkan uzaktan eğitim modeli, zaman içerisinde teknolojik gelişmelerin etkisiyle yalnızca bu eksikliği gidermekle sınırlı kalmamış, aynı zamanda eğitsel anlamda birçok üstünlüğü bünyesinde barındırarak alternatif bir öğretim yöntemi olarak kabul görmüştür. Günümüzde, yalnızca fiziksel erişim sorunlarının yaşandığı bölgelerde değil, eğitimin sorunsuz işlediği koşullarda da uzaktan eğitim pedagojik etkililiği ve erişilebilirliği bakımından tercih edilen bir sistem hâline gelmiştir. Uzaktan eğitimin temel misyonlarından biri, eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliklerini azaltarak, öğrenmek isteyen herkese zaman ve mekân engeli olmaksızın yaşam boyu öğrenme olanağı sunmaktır. Bu doğrultuda, en güncel eğitim teknolojilerinden yararlanarak bireylere farklı yöntem ve stratejiler eşliğinde öğrenme olanakları sağlamakta; bireylerin dışarıdan destek almaksızın kendi öğrenme süreçlerini yönetebilecekleri bir yapı oluşturmaktadır (Can, 2005).

Uzaktan öğretimin dayandığı varsayımlar şu şekildedir: (Eygü ve Karaman, 2013). Bir örgüt çerçevesinde yapılandırılmış öğrenme, öğretici olmadan gerçekleşebilir.

Öğrenmede içsel güdülenme son derece önemli koşullardan biridir. Konular, öğrencilerin mevcut bilişsel yapılarına uygun duruma getirildiği zaman öğrenme desteklenir. İnsan ilişkilerindeki içtenlik ve çalışma durumlarındaki davranış, duygusal ortaklığa yardımcı olur. Öğreticilerle kurulan ilişkiler, çoğunlukla hem çalışma güdüsünü hem de çalışma keyfini güçlendirir ve destekler. Zihinsel huzur; problem-yönelimli çalışma süreçlerini kullanmaya, çalışma hedeflerine ulaşmaya ve derin öğrenmeye katkı sağlar. Çalışmanın amaçlarına ulaşması için kişisel kararların özendirildiği çalışma planları ve hedeflerin göz önünde bulundurulmasıyla katılım gerçekleşir. Uzaktan eğitim; aktif, işbirlikçi ve bireysel öğrenmeye odaklanır. Bu süreçte öğretici, bilgi aktarandan çok kılavuz rolünü üstlenmektedir ve bu şekilde hem öğretici hem de öğrenci etkili materyallerle desteklenmektedir (Deveci, 2019).

Eğitim süreci ve ortamı bireylerin eşit eğitim alma hakkını tartışmaya açmayacak şekilde erişilebilir olmalıdır. Uzaktan eğitim; bireye mekân, zaman ve öğrenme hızında esneklik sunmalı, öğrenme-öğretme etkinlikleri bireyin tercihiye göre hazırlanmalı ve etkileşimin tek-çift yönlü ve ölçülebilir olması sağlanmalıdır. Gelişen teknoloji ve eğitim olanakları ile beraber uzaktan eğitim, bünyesine yeni özellikler katmakta ve çeşitliliğini arttırmaktadır (Gökçe Toker, 2008).

Uzaktan Eğitimin Yasal Dayanakları

Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamaları, çeşitli yasal düzenlemelerle doğrudan ya da dolaylı biçimde çerçevelenmiş ve mevzuatla güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanunu, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğretilmesi Hakkında Kanun gibi temel mevzuat metinlerinde uzaktan eğitime ilişkin hükümler yer almaktadır. Bunun yanı sıra, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayımlanan "Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar" ile "Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerine Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair Cumhurbaşkanî Kararı", uzaktan öğretimin yapısal ve finansal boyutlarını belirleyen düzenlemeler arasında yer almaktadır. Bu yasal düzenlemelere ek olarak, uzaktan eğitim hizmeti sunan

yükseköğretim kurumları, kendi bünyelerinde uygulamaya yönelik özel yönetmelikler hazırlayarak bu alanı daha sistematik bir biçimde yürütmektedir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu 44. maddesinin e fıkrasında Yükseköğretim Kurulu kararı üzerine yükseköğretim kurumlarında; öğretim elemanı ve öğrencilerin aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak öğretim faaliyetlerinin planlandığı ve yürütüldüğü ön lisans, lisans ve lisansüstü uzaktan öğretim programları açılabileceği, uzaktan öğretim programlarının açılabileceği alanlar, uzaktan öğretim yoluyla verilecek dersler ve kredi miktarları, ders materyallerinin hazırlanması, sınavlarının yapılma şekli, yükseköğretim kurumları arasında bu amaçla yapılacak protokoller ile uzaktan öğretime ilişkin diğer hususların Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlendiği hükmü ile uzaktan öğretim programları açılabileceği bilgisi yer almaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 9. maddesinde fertlerin genel ve meslekî eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esas olduğu, gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almanın bir eğitim görevi olduğu hükmü ile uzaktan eğitim etkinliklerini de içeren yaşam boyu öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla devlete bir takım görevler yüklenmiştir. Kanun'un 18. maddesinde Türk Milli Eğitim sisteminin yaygın ve örgün olmak üzere ikiye ayrıldığı ifade edilerek bu kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birlikte ya da örgün eğitim dışında düzenlenen eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Bu kapsamda uzaktan eğitim uygulamaları da yaygın eğitim içerisinde değerlendirilmektedir.

3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun 4. maddesi uyarınca; teknik ve meslekî öğretim programlarının yürütüldüğü tüm yaygın, örgün ve çıraklık eğitim düzeylerinde, söz konusu programların geliştirilmesi, planlanması ve değerlendirilmesine ilişkin karar alma yetkisi Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. Bu yetki, yalnızca örgün eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmayıp, yaygın eğitim kapsamında yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarını da kapsamaktadır. Bu çerçevede, teknik ve meslekî eğitim-öğretimin uzaktan eğitim yoluyla sunulması, ilgili mevzuat doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve düzenleme yetkisine tabi olarak değerlendirilmektedir.

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu 2. maddesinin 'b' bendinde yer alan “kurum” tanımında uzaktan eğitim veren kurum ve kuruluşların da yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda Kanun'da özel öğretim kurumlarıyla ilgili yer alan düzenlemeler, özel öğretim alanında uzaktan eğitim veren kurum ve kuruluşları da

kapsamaktadır. Yine Kanun'un 2. maddesinin 'o' bendinde “uzaktan öğretim kurumu” kavramının tanımına da değinilmiş; çeşitli nedenlerden dolayı öğrenimlerini sürdüremeyen bireylere her türlü iletişim araçları aracılığıyla eğitim öğretim yapan kurumlar olduğu belirtilmiştir.

2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğretilmesi Hakkında Kanunun 2. maddesinin “d” ve “f” fıkralarında “yaygın eğitim” ele alınmıştır. Buna göre ilgili fıkralarda; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile okulların Millî Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretim yapılacak dersler ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapacak yükseköğretim kurumlarının Yükseköğretim Kurulunca belirleneceği hüküm altına alınmıştır. Yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili uygulamaların Türk millî eğitiminin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu Kanundaki esaslara uygunluğunun; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulunca denetleneceği belirtilmiştir.

Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar'da üniversitelerde, iletişim ve bilgi teknolojilerine dayalı ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde uzaktan öğretim programları açılarak birinci ve ikinci öğretimde bazı derslerin uzaktan öğretim şeklinde verilmesine ilişkin hususların belirlenmesi amaçlanmıştır. Usul ve Esaslar, yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim yoluyla verilecek dersler ile bu derslerin kredileri, uzaktan öğretim programlarının açılabilceği alanlar, sınavların uygulanma şekli, ders materyalinin hazırlanması ve uzaktan öğretime dair diğer konular ile uzaktan öğretim sürecinde yer alacak öğretim elemanlarına yapılacak ödemeleri içermektedir.

Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerine Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair Cumhurbaşkanî Kararı'nda her eğitim döneminde merkezi yerleştirme esaslarına göre yükseköğretim kurumlarına yerleştirilen öğrencilerin öğrenci katkı payı ve öğrenim ücretleri belirlenmektedir. Kararın 4. maddesinde katkı payı ve öğrenim ücreti alınmayacak öğrenciler, 5. maddesinde ise engelli öğrencilere yönelik muafiyet veya indirim oranlarına yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim, günümüzde dijital teknolojiler aracılığıyla yürütülen etkileşimli ve esnek öğrenme ortamlarıyla öne çıksa da, geçmişte yaklaşık iki yüzyıl öncesine uzanan köklü bir öğretim modelidir. Bu model, zaman içinde iletişim araçlarında yaşanan teknolojik dönüşümlerle birlikte önemli evrelerden geçmiştir. Uzaktan eğitimin ilk örnekleri 18. yüzyıla dayanmaktadır. 20 Mart 1728 tarihinde Boston Gazette’de yayımlanan bir ilanda, steno derslerinin mektupla uzaktan verileceği duyurulmuştur (Deveci, 2019). Bu ilan, uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi açısından sembolik bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. 1833 yılında İsveç Üniversitesi, kadınlara mektupla kompozisyon dersi sunmuştur (Çelik, 2017). Almanya’da 1856’da Langenscheidt adıyla kurulan dil okulu, uzaktan öğretim materyalleri yayımlamaya başlamış ve bu süreçte örgütlü uzaktan eğitim uygulamaları gelişmiştir (Uşun, 2006). Amerika’da 1870 yılında Illinois Wesleyan Üniversitesi evde öğrenim programını başlatmış, 1873’te ise Anna Eliot Ticknor tarafından Evde Çalışmayı Destekleme Derneği kurulmuştur (Verduin ve Clarck, 1991). 1892 yılında Chicago Üniversitesi, ilk mektupla öğretim bölümünü açarak akademik düzeyde uzaktan eğitimi sistemleştirmiştir (Kaya, 2002).

20. yüzyılın başlarından itibaren kitle iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler, uzaktan eğitimin kapsamını genişletmiştir. Amerika’da 1920’li yıllarda radyo yayınlarıyla birlikte üniversiteler kendi istasyonlarını kurarak eğitsel içerikler üretmiş, 1923 yılına gelindiğinde 500’ün üzerinde istasyon eğitim amaçlı yayınlar yapmaya başlamıştır (Elitaş, 2017). 1925’te Iowa State Üniversitesi, 80 öğrenciye radyo aracılığıyla ilk sistematik uzaktan eğitimi vermiştir (İşman, 2014). 1930’larda radyo yaygınlaşarak halkın çeşitli konularda bilgilendirilmesine hizmet etmiştir (Hızal, 1983). Japonya ise 1948 yılında, özellikle askerler ve okuldan uzak bireyler için ortaokuldan yükseköğretime kadar uzanan bir uzaktan eğitim sistemi geliştirmiştir (Altıok, 2016). 1950’li yıllarda öğretimde televizyon yayınlarının kullanılması yeni bir dönemi başlatmıştır. Amerika’da başlayan bu uygulama, eğitsel yayınların geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır (Güzel, 2010). 1965 yılında uydular üzerinden telekonferans uygulamaları başlamış, 1969’da İngiltere’de kurulan British Open University, uzaktan eğitimin kurumsallaşmasında çığır açmıştır (Altıok, 2016). Bu dönemde Dr. Bernard Luskin’in 1970 yılında televizyon tabanlı “telecourse” uygulaması ve 1982’de ABD’de

Ulusal Telekonferans Ağı'nın (NUNT) kurulması, uzaktan eğitimi çoklu ortamlara taşıyan önemli gelişmelerden olmuştur (Delanty, 2002).

Türkiye'de ise uzaktan eğitim süreci, ilk olarak mektupla öğretim uygulamalarıyla başlamış ve 1982 yılında kurulan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ile kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Bu fakülte, milyonlarca öğrenciye hizmet vererek Türkiye'de uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına öncülük etmiştir (Kaya, 2002). 1990'lı yıllar, bilgisayar teknolojilerinin ve internetin eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla uzaktan eğitimin niteliksel bir sıçrama yaşadığı dönemdir. Web'in keşfi ile birlikte Amerika'daki bazı üniversiteler çevrimiçi dersler vermeye başlamış, açık üniversite modeline sanal üniversiteler eklenmiş, yüz yüze öğretim sunan kurumlar da internet tabanlı eğitim programları geliştirmiştir (Nizam, 2004). Türkiye'de ise aynı yıllarda Anadolu, Atatürk ve İstanbul Üniversiteleri başta olmak üzere pek çok yükseköğretim kurumu bilgisayar destekli eğitim altyapılarını oluşturmaya başlamıştır (Höçük, 2011).

2000'li yıllardan günümüze uzanan süreçte ise internet teknolojilerinin yaygınlaşması, mobil cihazların eğitime entegrasyonu ve öğrenme yönetim sistemlerinin gelişmesiyle uzaktan eğitim daha esnek, bireyselleştirilmiş ve etkileşimli bir yapıya bürünmüştür. Amerika, Almanya, Kanada, Avustralya ve Hollanda gibi ülkelerde uzaktan eğitim programları lisans, ön lisans ve sertifika düzeylerinde yaygınlaşmıştır (Toker, 2008). British Open University (İngiltere), National Technological University (ABD), Hagen Üniversitesi (Almanya) ve Anadolu Üniversitesi (Türkiye) gibi kurumlar, bu alanda küresel ölçekte öncü roller üstlenmiştir (Höçük, 2011). Bu üniversitelerde uzaktan eğitim senkron ya da asenkron biçimde yürütülmekte; etkileşimi artırmak amacıyla çevrimiçi tartışmalar, video konferanslar ve dijital kaynaklar kullanılmaktadır. Öğrenme yönetim sistemleri olarak Moodle, Blackboard, E-Campus, OASIS Student Portal gibi platformlar tercih edilmektedir (Yılmaz ve Güven, 2015).

Alkan'ın (1987) belirttiği üzere, uzaktan eğitimin gelişimi yazılı iletişimi temel alan dönemden başlayarak radyo ve televizyon tabanlı öğretime, bilgisayar ve çoklu ortam destekli sistemlere, bireysel ve kitlesel süreçlerin bütünleştiği yapılara ve nihayetinde küreselleşmeye kadar uzanan çok aşamalı bir gelişim göstermektedir. Bu tarihsel süreçte dönemler birbirinden kesin çizgilerle ayrılamasa da, iletişim teknolojilerindeki her yeni atılım, uzaktan eğitimin erişim kapasitesini ve öğretim niteliğini yeniden şekillendirmiştir. Günümüzde uzaktan eğitim, hem bireysel öğrenme

yollarını destekleyen hem de toplumsal eğitim gereksinimlerine yanıt veren küresel bir öğretim modeli haline gelmiştir.

Uzaktan Eğitimin Uygulanması

İçinde bulunduğumuz dönemde geleneksel eğitim sisteminin yerini bilgisayarlar üzerinden ses ve video ile yürütülen uzaktan eğitim modeli almıştır. Öğrenme sürecini belirli yaş aralıklarıyla sınırlamayan bu model, geleneksel eğitim sistemlerinden farklı olarak yetişkin bireylere de yeni öğrenme fırsatları sunmaktadır (Deveci, 2019). Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğreticinin aynı fiziksel mekânda bulunamadığı durumlarda, bireylerin öğrenme sürecine dahil olabilmesi adına devreye giren önemli bir öğretim biçimidir (Arslan, 2013). Bu model, zamanla gelişen iletişim teknolojileriyle mektupla başlayan uygulamalardan internet tabanlı, etkileşimli sistemlere dönüşmüştür (Yenal, 2009). Başlangıçta bireysel çabalarla yürütülen mektupla öğretim uygulamaları zamanla kurumsallaşmış ve farklı düzeylerde eğitim sunan kurumlar ortaya çıkmıştır. Televizyon ve radyo yayınlarıyla uzaktan eğitim daha geniş kitlelere ulaşmaya başlamış, günümüzde ise internet aracılığıyla ders içerikleri çok yönlü olarak öğrencilere sunulmaktadır (Özyürek, Bedge, Yavuz ve Özkan, 2016).

Uzaktan eğitim sisteminde mekân ve zaman sınırlandırması bulunmamaktadır. Dünyanın çok uzak noktasında bulunan ve öğrenme isteği olan her birey eğitim şansına sahip olabilmektedir. Bu etkinliklerde kullanılacak teknolojiye sahip olmak, uzaktan eğitim sisteminden yararlanabilmek için gereken tek unsurdur. Ayrıca eğitim masrafları da uzaktan eğitimle büyük ölçüde azaltılmaktadır (Stella ve Gnanam, 2004).

Modern uzaktan eğitimde ders materyalleri öğrencilere sanal sınıflar, televizyon, radyo veya internet üzerinden ulaştırılmakta; sınavlar çevrimiçi veya yüz yüze uygulanmakta ve başarılı öğrencilere diploma veya sertifika verilmektedir. Web tabanlı sistemler sayesinde ses, video, animasyon gibi öğeler içeren interaktif içerikler geliştirilmekte ve öğrenciler zamandan ve mekândan bağımsız olarak bu kaynaklara erişebilmektedirler (Özbek, 2014; Bozkurt, 2017). Bu yapılandırılmış sistemler, uzaktan eğitimi örgün eğitime benzer şekilde kurumsallaştırmış, hatta öğrenciler için devam zorunluluğu gibi uygulamalar da getirilmiştir (Herand ve Hatipoğlu, 2014).

Uzaktan eğitimde derslerin planlanması, öğretim tasarımcıları, içerik uzmanları, grafik ve değerlendirme uzmanları gibi çeşitli profesyonellerin iş birliğiyle

gerçekleştirmektedir (Moore ve Kearsley, 2012; Koçdar, 2006). Süreçte ayrıca teknik elemanlar ve danışmanlar öğrencilere teknik ve akademik destek sağlamakta; değerlendirme ise genellikle kurum içi ya da dışı uzmanlarca yapılmaktadır (Jara ve Mellar, 2009). Bu sistemde öğretici, geleneksel anlamda bilgi aktaran kişi değil, öğrenme sürecini kolaylaştıran bir danışman rolü üstlenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hem pedagojik formasyona hem de uzaktan eğitim konusunda uzmanlığa sahip olmaları beklenmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Uzaktan eğitimde öğreticinin rolleri; danışman, araştırmacı, tasarımcı, süreç eğitmeni, teknoloji uzmanı ve yönetici gibi çok yönlü görevleri kapsamaktadır (Ivankova ve Stick, 2007; Black, 2013; Williams ve Pabrock, 1999; Kasworm, 2011; Khan, 2004). Khan'a (2004) göre bu süreçte proje yöneticisinden editöre, grafik tasarımcıdan veritabanı uzmanına kadar çok sayıda aktör rol üstlenmektedir. Her aktör; içerik tasarımı, teknik destek, sistem yönetimi, ölçme-değerlendirme ve telif hakları gibi kritik görevleri yerine getirerek sürecin işleyişine katkı sağlamaktadır (Kılıç, 2010; Şimşek, 2006; Altıok, 2016; Arslan, 2013). İşman (2014), bu rollere ek olarak teknoloji uzmanı, sistem uzmanı, materyal üretici, sosyalleşme uzmanı ve lider gibi yeni roller tanımlamış ve bu kişilerin görevlerini sistemin işleyişinde süreklilik, öğrenci motivasyonu, rehberlik ve içerik üretimi gibi temel sorumluluklarla ilişkilendirmiştir. Uzaktan eğitim uzmanları sistemin sorunsuz işleyişinden, içerik tasarımcıları materyal geliştirmeden, yöneticiler ise organizasyonel yapıdan sorumludur (Çoban, 2013; Çelik, 2017). Site öğretmenleri öğrenciyi sürece aktif katılım göstermesi için motive ederken, araştırmacılar öğrenme kaynaklarının güncelliğini sağlar. Liderler ise öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili olmalarına katkı sunmaktadır (Demir, 2014).

Sherry (1996), uzaktan eğitimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için görev alan bireylerin birtakım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu yeterlikler arasında uzaktan öğrenmenin temel ilkelerini bilmek, öğrenci farklılıklarını analiz edebilmek, etkileşimli öğretim materyalleri geliştirmek, stratejik öğretim tekniklerini seçmek ve uygulamak, iletişim teknolojilerini pedagojik amaçlara uygun şekilde kullanmak, süreç planlaması yapabilmek ve telif hakkı gibi yasal çerçevelere dikkat etmek yer almaktadır.

Uzaktan Eğitime Erişim

Uzaktan eğitim ve öğretim, özellikle eğitime erişimde dezavantaj yaşayan bireyler için geliştirilmiş bir model olarak öne çıkmaktadır. Bu model; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplardan gelen, çatışma ve savaş ortamlarında bulunan, coğrafi olarak erişimi güç kırsal alanlarda yaşayan ya da salgın hastalıklar gibi olağanüstü durumlar nedeniyle örgün eğitimin sekteye uğradığı koşullarda, bireylerin eğitim hakkından mahrum kalmamalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Başka bir ifadeyle, uzaktan eğitimin temel çıkış noktası, fiziksel, sosyal ya da sağlık temelli nedenlerle eğitime erişim sağlayamayan bireylerin dışlanmasını önlemek ve onlara alternatif bir öğrenme yolu sunmaktır (Schrijer Bingöl, 2020).

Uzaktan eğitime erişimde ayrımcılık; uzaktan eğitim biçiminin, materyalinin ve sınavların bireylere uygun hazırlanmaması ve teknik olanaksızlık veya yoksulluk nedenlerinden uzaktan eğitime gereği gibi veya hiçbir şekilde erişememedir. Üniversiteler, uzaktan eğitim süresince hak ihlalleri ile karşılaşmamak amacıyla öğretim programlarını seçenekli olarak planlamalıdır (Ataman, 2008).

Uzaktan eğitime erişimde hedef kitle farklı özellikler barındırmaktadır. Kitle, bir ilköğretim öğrencileri veya üniversite öğrencileri olabileceği gibi bir yetişkin grubu da olabilmektedir. Bu kadar geniş bir yelpazeye ulaşması, uzaktan eğitimin göz önünde bulundurması gereken öğrenci niteliklerini vurgulamaktadır. Bir başka deyişle eğitim öğretimin tasarımı planlanırken öğretim materyallerin hazırlanmasında ve seçiminde hedef kitle son derece önemlidir (Höçük, 2011). Uzaktan eğitim, öğrenme ortamının yapısal özelliği sebebiyle bireysel çabayı daha çok gerektirir. Uzaktan eğitimi verecek olan kurumun yerine getirmesi gereken görev, bu bireysel çabaya öğrencilerin deneyim, yaş, öğrenme isteği, güdü, aile ortamı ve kendilerini yönlendirmeleri şeklindeki özelliklerini dikkate alarak destek olmaktır (Koçer, 2001).

Uzaktan eğitim; mekân, maliyet ve zaman bakımından da eğitim alma sürecinde yaşanabilecek engelleri en aza indirmektedir. Bireyler, uzaktan eğitimi, eğitim alma konusunda bazı sınırlamalar yaşadıkları için daha çok tercih etmektedirler. Bu şekilde geniş bir kitle, bu eğitimden yararlanmaktadır (Hızal, 1983). Belirtilen nedenlerden uzaktan eğitimde hedef, geniş kitlelerin eğitimden istemlerini gerçekleştirmek, uzak mesafeleri yakınlaştırmak, istenildiği kadar tekrar edebilme olanağı ile bilgilerin öğrenilmesini sağlamak ve maliyeti en aza indirmektir. Bu şekilde her grup ve her yaştan

birey istediği şekilde eğitim alma hakkına sahip olacak ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanacaktır (Uşun, 2006).

Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrenciler genellikle tam gün çalışan yetişkin, normal okul öğrencisi, ev kadını, askerliğini yapmakta olan, hükümlü, sağlık engeli olan, çalışmayan bireylerdir. Bu bireylerin genel yaş ortalaması 20-40 yaştır. Yaş grupları, 23-40 , 41-45, 18-22 şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu şehirlerde ikamet etmekte bunu kasaba ile köyler takip etmektedir. Bu bireyler merak ve eğitim düzeylerini artırmak gibi farklı nedenlerden bu sürece girerler (Yenal, 2009). Teknolojinin kullanılması noktasında ya diğer bireylere göre daha az bilgiye sahiptirler ya da teknolojiye da az aşinalardır. Daha bireysel ve izole öğrenirler ve motivasyonları daha düşüktür. Kontrolsüz ve bağımsız kimlikli bir kitledir (Çetin, Doğan, Biroğlu ve Koç, 2008). Uzaktan eğitime erişimde bazı alt kavramlar şu şekildedir: (Kaya, 2002). Evde Çalışma, ABD ve Kanada’da teknik ve mesleki eğitim alanındaki yükseköğrenimin dışında olan uzaktan eğitim süreçleri için kullanılmıştır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere büyük sorumluluklar düşmesi nedeniyle öğrencinin kendi kendine bireysel bir şekilde çalışabileceği en yaygın mekânlardan biri evdir. Bu ülkelerde evde eğitimin istenmesinin nedenlerinin başında okulda verilen eğitimle ilgili kaygılar, okul çevresi, bireysel gereksinimler, finansal durumlar ve öğrencinin belirli bir dinî, ahlakî veya felsefî yaklaşım kapsamında eğitilmek istenmesi gelmektedir (Şad ve Akdağ, 2010). Evde eğitim alan öğrenciler, akademik başarı açısından akranlarından daha iyi durumdadır. Ülkemizde, evde çalışmaya dair hukuki düzenlemeler bulunmamakla birlikte ülkemiz koşulları bakımından bu uygulamanın öğretimin birliği ilkesiyle örtüşmediği değerlendirilmektedir. Ancak, gerekli düzenlemeler yapıldığında uzaktan eğitim uygulamaları gibi hafifleten tamamlayıcı ve alternatif bir uygulama olarak kullanılması değerlendirilebilir (Özbay, 2015).

Bağımsız çalışma, ABD’de yükseköğretim düzeyindeki uzaktan eğitim sürecinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bağımsız çalışma genel bir kavram olup; televizyon, radyo, bireysel ve açık eğitimi içermektedir. Öğrencinin bağımsız bir şekilde çalışması, bu sürecin en önemli özelliklerinden biridir. Bağımsız çalışma öğrencilerle birlikte öğretmenleri de birçok sorumluluktan kurtarmaktadır (Holmberg, 1995).

Dış çalışma, en yaygın şekilde Avustralya’da kullanılmaktadır. Devam zorunluluğunun olmadığı bir sistemde kendi olanaklarıyla çalışan öğrencilerin eğitim-öğretim görmelerini kapsamaktadır. Dış çalışma kavramı, bu sistemde öğrenciye ve

öğretmene sorumluluk yüklemektedir. Bu kavram ayrıca bağımsız öğrenmenin çekirdeğini oluşturmaktadır (Ivankova ve Stick, 2007).

Uzaktan öğretim, en genel tanımıyla klasik eğitim sisteminin daha esnek biçimde yapılandırılmış versiyonu olarak kabul edilmekte ve sunduğu olanaklar nedeniyle birçok ülkede yaygın bir şekilde uygulanmaktadır (Moore ve Kearsley, 2012). Bu öğretim modeli, birey merkezli bir yapıya sahip olup, eğitim sürecinde zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldırarak öğrencilere daha erişilebilir bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Uzaktan öğretimde öğrenen, çeşitli dijital ve basılı materyaller aracılığıyla desteklenmekte ve kendi öğrenme sürecini aktif bir biçimde yönetmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenme sürecindeki güdülenme bireyin kendisi tarafından sağlanmakta, öğrenci sürekli gelişim ve kendini yenileme davranışlarını içselleştirmeye yönlendirilmektedir. Öğretici ile öğrenci arasındaki iletişim ise elektronik, mekanik ya da basılı araçlar yoluyla sağlanarak öğretim süreci kolaylaştırılmaktadır. Bu bağlamda, uzaktan öğretim fırsat eşitliği ilkesini temel alarak daha demokratik bir eğitim ortamı yaratılmasına katkı sunmakta ve farklı sosyoekonomik koşullardaki bireyler için eğitime erişimi mümkün kılmaktadır (Girginer ve Özkul, 2004).

Çevrimiçi (Online) eğitim, bilgisayar ağları aracılığıyla yürütülen her türlü öğrenme etkinliği olarak değerlendirilmektedir. Bu eğitim modelinde en yaygın biçimde kullanılan iletişim araçlarından biri elektronik postadır. Elektronik posta, öğretici ile öğrenci arasında zaman ve mekândan bağımsız olarak iletişim kurulmasını sağlaması açısından önemli bir işlev üstlenmektedir (McNeil, Robin ve Miller, 2000). Çevrimiçi eğitimin gerçekleştirilmesinde kullanılan donanım ve uygulamalar da bu sistemin etkililiğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. DVD, CD-ROM, dijital televizyon, kişisel dijital asistan (PDA), masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar ile mobil cihazlar gibi donanımlar; e-posta, forumlar, görüntülü görüşme sistemleri ve çevrimiçi tartışma platformları gibi yazılım ve uygulamalarla birlikte kullanılmaktadır. Bu araçlar, uzaktan eğitim sürecinin hem senkron hem de asenkron biçimlerde yürütülmesine olanak tanımaktadır (Ersoy, 2008). Online eğitim, uzaktan eğitimin farklı bir şeklidir. Bu eğitim modelinin en önemli özelliği etkileşimdir. Bu eğitim anlayışına göre öğrenci yalnızca ders içeriklerine ve bilgiye ulaşmak için değil, diğer öğrenciler ile etkileşim kurmak için de online eğitimi kullanır. Bu açıdan bakıldığında online eğitimin iş birliğine dayalı bir ortam oluşturduğu söylenebilir. Bu sistem, özellikle öğrencinin yeni sorumluluklar üstlenmesine yol açmıştır (Benson ve Samarawickrema, 2009).

Karma öğrenme, çevrimiçi ve yüz yüze öğretim yaklaşımlarının sınırlılıklarını en aza indirmek amacıyla geliştirilmiştir. Her iki öğrenme biçiminin avantajlarını bir araya getiren hibrit bir yapıya sahiptir. Bu modelde, hem geleneksel sınıf ortamları hem de çevrimiçi öğrenme platformları bir arada ve tamamlayıcı şekilde kullanılabilir (Bozkurt, 2017). Karma öğrenme, hem yüz yüze eğitimin sosyal etkileşim ve anlık geribildirim gibi güçlü yönlerini hem de çevrimiçi eğitimin esneklik, erişilebilirlik ve bireyselleştirilmiş öğrenme olanaklarını bünyesinde barındırmaktadır. Bu yönüyle, hem dijital hem geleneksel eğitim uygulamalarının temel özelliklerini yansıtan bütüncül bir öğrenme yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Karma öğrenme modeli; uzaktan eğitim sürecinde etkileşim eksikliğinin olması, iletişime ve etkileşime olanak veren çok fazla ortamlar sunması, öğrenciler tarafından dünyada yaygın olarak kullanılması, zaman ve mekân açısından erişim uygunluğu ve esneklik sağlaması, öğrencinin başarısını yükseltmesi, öğrencinin etkili iletişimiyle sosyalleşmesinin artması, eğitim veren kurumlar için donanım ve fiziksel sınıf, öğrenci ve öğretmenler bakımından da ulaşım ve okul ücretini azaltması nedeniyle uygulanmaktadır (Deveci, 2019).

Uzaktan eğitime erişim konusu ele alınırken, yalnızca öğrencinin öğrenme materyaline ulaşabilmesi değil, aynı zamanda bu sürecin bütüncül şekilde planlanıp yönetilmesi de dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, öğrenciye sunulan öğretim programının niteliğinden, bu programa erişimi mümkün kılacak uygun teknolojilerin seçilip seçilmediğine; kurumun uzaktan eğitime ilişkin vizyonu ve misyonu doğrultusunda oluşturulan strateji ve politikaların uygulanabilirliğine kadar pek çok unsurun açık ve net biçimde tanımlanması gerekmektedir (Güzel, 2010).

Uzaktan Eğitime Erişimde Etkili Olan Etkenler. Uzaktan eğitim, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik gerekçelerle tercih edilen, düşük maliyetle geniş kitlelere nitelikli eğitim sunmayı amaçlayan bir modeldir (Berberoğlu, 2010; Daban ve Hatırlı, 2013). Geleneksel eğitimdeki sürekli yatırım gereksinimine karşılık, uzaktan eğitim altyapı yatırımları genellikle tek seferlik olup uzun vadede daha sürdürülebilir bir ekonomik model sunmaktadır (Girginer, 2001; Can, 2005; Alkan, 1987). Bu yönüyle hem kurumsal maliyetleri hem de bireysel giderleri azaltmakta; barınma, ulaşım gibi örgün eğitimdeki ek harcamaları ortadan kaldırmaktadır (Ersoy, 2008). Aynı zamanda, bireylere çalışma hayatına devam ederken eğitim alma fırsatı sunarak ekonomik ve mesleki yararlar sağlamaktadır (Karaağaçlı, 2008; Mercan, 2018).

Uzaktan eğitim sürecinde bireylerin sosyal çevreleri önemli rol oynamaktadır. Aile, arkadaş ve iş çevresi tarafından sağlanan maddi ve manevi destek, öğrencinin derslere katılımını ve başarısını doğrudan etkilemektedir (Youngju ve Choi, 2011; Ivankova ve Stick, 2007; Beekhoven ve Dekkers, 2005; Esgice, 2015). Bununla birlikte, teknolojik yeterlilik de sürecin önemli bir parçasıdır. Bilgisayar ve internet erişimi olan bireylerin bile yeterli teknik bilgiye sahip olmamaları, ders içeriklerine ulaşmada ve materyalleri kullanmada sorun yaşamalarına yol açabilmektedir (İşman, 2014).

İnternete erişim, eğitimde fırsat eşitliğini artırıcı bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, interneti kullanma bilgi ve becerilerinin tüm bireyler için temel eğitim kapsamında öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Karaağaçlı, 2008). Zaman yönetimi ise özellikle çalışan, evli ya da çocuk sahibi bireyler için büyük bir zorluktur. Yoğun sorumluluklar, öğrencilerin derslere katılımını ve akademik performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Deveci, 2019; Ekici, 2003; Kasworm, 2011). Ancak sistem, eşzamanlı ve eşzamansız seçeneklerle zaman esnekliği sunarak bu sorunun etkilerini azaltabilmektedir (Çelik, 2017).

Uzaktan eğitimde teknik yeterlilik, bireyin akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Esgice, 2015). Bilgisayar okuryazarlığı düşük olan bireyler, motivasyon kaybı ve özgüven eksikliği yaşayarak süreci terk etme eğilimi gösterebilmektedir (Yılmaz ve Güven, 2015; Höçük, 2011; Mercan, 2018). Bu noktada, destek hizmetlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenciyle birebir temas kurmasa da teknik, akademik ve idari işlemleri yöneten destek birimleri, sistemin sağlıklı işlemlerini sağlamaktadır (Demir, 2014; Alkan, 1987; Williams ve Pabrock, 1999). Destek hizmetlerinin yetersiz olması okul terklerini artırabilirken, yönlendirme ve danışmanlık hizmetleri sürecin başarısını olumlu etkileyebilmektedir (Garrison, 2000; Uşun, 2006).

Uzaktan öğrenme ortamlarında sosyal etkileşim, bireylerin hem öğrenme motivasyonunu artırmakta hem de sürece olan bağlılıklarını güçlendirmektedir (Laffey, Lin ve Lin, 2006; Hostetter ve Busch, 2006). Garrison, Anderson ve Archer (2000), çevrimiçi ortamlarda sosyal etkileşimi “toplumsal buradalık” kavramı ile açıklarken, Holmberg (1995), “toplumsal gezinme” ile bireylerin diğer katılımcıları referans alarak bilgi ortamında yön bulduklarını belirtmektedir. Bu etkileşim düzeyleri, öğrenme deneyimini daha etkin hale getirmektedir. Bouhnik ve Marcus (2006), duyuşsal katılımın öğrenme motivasyonunu artırdığını ve bunun da başarı üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenciler, klasik sınıf ortamlarındaki pasif rollerden

ziyade aktif ve etkileşimli roller üstlenmekte, bu da sorumluluk düzeylerini artırmaktadır (Yenal, 2009; Uluçay, 2016).

Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Uzaktan eğitime erişime ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alakoç (2001) tarafından gerçekleştirilen "Uzaktan Öğretim ve Bir Uygulama" başlıklı çalışmada, uzaktan öğretim kavramı ele alınmış ve hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim üyeleri bilgisayarı genellikle ders notu hazırlamak ve akademik çalışmalar yapmak amacıyla kullanmakta, bunun dışında ise en yoğun kullanım alanlarını web gezintileri ve e-posta oluşturmaktadır. Benzer şekilde öğrenciler de, ders dışı zamanlarda en çok web ve e-posta kullanımına yönelmektedir. Araştırma kapsamında, öğrencilerin %55'inin ve öğretim üyelerinin %16,5'inin uzaktan öğretim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Uzaktan öğretim yöntemleri arasında internet tabanlı yöntemler en çok tercih edilmekle birlikte, CD-ROM/kitap ve TV/radyo destekli öğretim yöntemlerinin de önemli bir kullanım oranına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %50,3'ü, öğretim üyelerinin ise %76,4'ü uzaktan eğitimin yararlı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü, uzaktan eğitimin özellikle örgün öğretime devam edemeyen bireyler, zaman ve mekân kısıtı yaşayanlar, bedensel engeli bulunan bireyler ile mesleki alanında bilgi sahibi olup kendini geliştirmek isteyen bireyler için etkili bir alternatif olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri uzaktan eğitimi daha çok geleneksel eğitimi destekleyici bir model olarak değerlendirirken, öğrenciler ise belirli derslerde bu yöntemin kullanılabilirliğini vurgulamıştır.

Kazu ve Özdemir (2002) tarafından öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkında beklenti ve görüşlerini saptamak için yapılan çalışmada öğretmen adaylarının henüz üniversite öğrenimlerinde uzaktan eğitimle verilen bir programı tercih edip etmeyecekleri sorusuna %84,8 oranında hayır cevabı verilmiştir. Bunun nedeninin

uzaktan öğretim programlarından mezun olan öğrencilerin örgün öğretimden mezun olanlara göre mesleklerinde daha yetersiz olacakları algısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2003), “Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler” isimli makalesinde Türkiye’de ve Dünyada uzaktan eğitime olan istemin çok arttığını ve ileriki süreçte daha da artacağını ve bu istemin karşılık bulup bulamadığını farklı boyutlardan araştırmıştır. Uzaktan eğitimin yalnızca teknolojik bir gelişme olarak değil; eğitim, öğretim, araştırma ve yönetim bakımında da ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin dünyadaki uygulamaların Türkiye’ye etkilerinin incelendiği makalede, genç bir nüfusu olan Türkiye’nin, artan nüfus nedeniyle eğitim gereksiniminin artmasından dolayı kurum ve kuruluşlar ile devletin eğitime erişim hakkı kapsamında uzaktan eğitime destek vermek mecburiyetinde oldukları ifade edilmiştir.

Demiray (2003), “Uzaktan Öğretim Öğrencileri Olarak Kadınlar” konulu III. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı’nda sunduğu bildiride, Türkiye ve dünyada uzaktan eğitim uygulamalarında kadınların eğitim olanakları, eğitim düzeyi, mevcut durumu ve eğitim olanaklarından yararlanmaları konuları erkekler ile karşılaştırılarak farklı boyutlar ile ele alınmaya çalışılmıştır. Bildirinin son bölümünde ülkemizde uzaktan öğretim okuyan kadınların uzaktan eğitime erişim hakkı kapsamında dünyadaki farklı ülkelerdeki kadınlara göre bu haktan daha az yararlandıkları vurgulanmıştır.

Ertuğ, (2004), tarafından uzaktan eğitim öğrencilerinin bilgisayar destekli eğitim, uzaktan eğitim hizmetleri, akademik danışmanlık, ölçme değerlendirme hizmetleri, basılı materyaller, tv programlarına ilişkin görüşlerini öğrenmek için yapılan araştırmada öğrencilerin genelinin bilgisayar destekli eğitim ve akademik danışmanlık etkinliklerine katılmadıkları görülmüştür. Bunun nedenlerinin öğrencilerin genelinin çalışıyor olması, öğretim elemanlarının ilgisiz olması, zamanlarının uygun olmaması şeklinde fizikî engellerin yanı sıra öğrencilerin uzaktan eğitim etkinliklerinin yararlı olacağına inançlarının az olması ve bu etkinliklerden haberdar olmaması şeklindeki iletişim engellerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin genelinin sunulan hizmetlerin yetersizliğinden bahsetse bile mevcut hizmetlerden de yeterince yararlanmadıkları ve bu konuda isteksiz oldukları vurgulanmıştır.

İbicioğlu ve Antalyalı (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, uzaktan eğitim yoluyla verilen bir ders bağlamında, bireylerin bilgisayar kullanım becerilerinin, uzaktan eğitime yönelik algıları ve güdülenme düzeylerinin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırmada, sosyal etkileşimin dersin derinlemesine

anlaşılmasındaki rolü ve katkısı da değerlendirilmiştir. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırmada, bilgisayar kullanma becerisi, uzaktan eğitim algısı ve güdünün uzaktan eğitim sürecindeki başarıda birincil öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nitelikler sağlanamadığı takdirde uzaktan eğitim süreci istenilen sonuçları verememektedir. Ayrıca araştırmada sosyal etkileşimin, dersin kavranmasında birincil düzeyde öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan, Erkoç ve Göktimur (2006) tarafından yürütülen araştırmada açık lise, uzaktan öğretim ve İstanbul'daki bazı örgün yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yükseköğretim kurumları tarafından geliştirilen uzaktan eğitim sistemlerinin etkili ve verimli sonuçlar doğurabilmesi için, öncelikle hedef kitlenin bu öğretim modeline ilişkin tutumları ve ilgilerinin doğru biçimde analiz edilmesi ve sistemin öğrenci gereksinimlerine uygun şekilde yapılandırılması ve demografik özelliklerin tasarım sürecinde dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zırhlıoğlu (2006), "Türkiye Geneline ve Bölgeler Arasında Bilgisayar Kullanımı ve Uzaktan Eğitim ile İlgili İstatistiksel Analiz" konulu tez çalışmasında internet ve bilgisayar kullanımı ile uzaktan eğitime erişimi Türkiye açısından araştırmış ve ulaştığı sonuçları Avrupa'daki ülkeler ile karşılaştırmıştır. Araştırmada Türkiye'de teknolojinin, uzaktan eğitime etkileri değerlendirilmiş ve detaylı sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle doğu bölgelerinde uzaktan eğitime erişimin daha sıkıntılı olduğu, sosyo ekonomik yapı, bölgesel yapı ve yaşam koşullarının bu erişimde belirleyici faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Selvi (2006) tarafından hazırlanan "Uzaktan Öğretim ve Eğitim Hakkı" adlı araştırma örgün eğitim sistemi ile açık ve uzaktan eğitim sistemi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenerek uzaktan eğitim sisteminin temel amaçları, özellikleri ve işleyişi belirlenmeye çalışılmıştır. Açık ve uzaktan öğretim programları; programa giriş koşulları, program türleri, öğrenme öğretme süreçleri, geri bildirim verme, program hedef kitlesinin özellikleri, bireysel gereksinimlere cevap verme, öğrenci giderleri programların gerçekleştirilme biçimleri, değerlendirme ve programlar arasındaki yatay ve dikey geçiş olanakları gibi boyutlar bakımından eğitim hakkı kavramı bağlamında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre açık ve uzaktan öğretim programlardaki mevcut ve mezun öğrenci sayıları ve çeşitlilik, açık ve uzaktan eğitimde eğitim hakkının kullanılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Açık ve uzaktan öğretim programlarının cinsiyet, gelir

düzeyi, sınıf, yaş ve bölge farkı olmaksızın bütün bireylere açık olmasının fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından önemli olduğu ifade edilmiştir. Açık ve uzaktan öğretim programlarının örgün eğitim programları ile diploma denkliğinin olmasının eşitliği sağladığı ancak açık ve uzaktan öğretim programlarından örgün eğitim programlarına geçiş olanağının olmamasının eğitim hakkının sağlanmasını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Baturay ve Bay (2009) tarafından 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Gazi Üniversitesi Atatürk Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim Programında öğrenim gören 133 erkek, 131 kız olmak üzere 264 öğrencinin uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri, uzaktan eğitime erişim durumları, demografik özellikleri, mezun olduktan sonraki hedefleri ve beklentileri araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin büyük %75'inin 19-25 yaşları arasında olduğu, %51'nin tam zamanlı çalışıyor olduğu ve %62'sinin uzaktan eğitime erişimde sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Berberoğlu (2010), "Ekonomik Performansın Anadolu Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim Yapan Fakültelerin Mezun Sayılarına Etkisi" adlı araştırmasında eğitimin ekonomiye olan katkıları yerine, ekonominin eğitime olan katkılarından bahsetmiştir. Gelişmiş ülkelere göre gelişmekte olan ülkelerin eğitim açığının daha fazla olduğunu ve bu boşluğu daha az bir yatırım ile daha çok bireye ulaştırmanın eğitime erişim hakkı kapsamında uzaktan eğitim ile mümkün olabileceği belirtilmiştir. Uzaktan eğitimin örgün eğitime göre maliyetinin neredeyse üçte bir oranında daha az olduğunu ve yalnızca bir kere yapılan bir yatırım ile uzun yıllar süresince büyük kitlelerin eğitim gereksiniminin karşılanabileceği dile getirilmiştir. Araştırmada ülkelerin ekonomik ve sosyal güçleri ile kültür ve eğitim düzeyleri arasında çok yakın bir ilişkinin olduğu ve bunların birbirleri ile sürekli etkileşim içinde bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca herhangi bir bölgedeki gelişmenin o bölgenin beşeri sermayesinin de aynı düzeyde gelişmesinin bir göstergesi olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ailelerin sosyo ekonomik durumları ile açık öğretim okuyan öğrencilerin beklentilerini belirlemek amacıyla açıköğretim derslerine Denizli'de devam eden öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Sonuçlara göre açıköğretimi ve uzaktan eğitimi sosyo ekonomik durumları çok yeterli olmayan öğrencilerin istediği görülmüştür. Ayrıca Açıköğretim Fakültelerinin herhangi bir nedenden dolayı yükseköğretimde öğrenim görme olanağı bulamamış bireyler ile herhangi bir işte çalışmakta olan bireylere eğitim olanağı sunması bakımından hem ülke kalkınmasına hem de ülke eğitimine ciddi ölçüde katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Aslantaş (2011) tarafından “Uzaktan Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi” hakkında yapılan araştırmada üniversitelerce düzenlenen uzaktan eğitim programlarının verimliliği ve etkinliği bu kapsamda erişimi incelenmiştir. Gazi Üniversitesi tarafından uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programına öğrenim gören 18 öğrenci tarafından yapılan değerlendirmede öğrencilerin ileriki süreçlerde yine uzaktan eğitimi tercih etmek istedikleri, teknik altyapının yeterli ancak uzaktan eğitime erişim kapsamında geri bildirim ve katılım faktörlerinin gelişime gereksinim olduğu ve program içeriklerinin istenilen düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Esgice (2015), “Açık ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okul Bırakma Sebepleri” isimli araştırmasında devamsızlık, okul bırakma ve ders takibi sorunlarının nedenlerini uzaktan eğitime erişim kapsamında ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada söz konusu faktörler; sosyal çevre, kişisel özellikler ve okul ile program adı altında üç kategoride incelenmiştir. Sosyal çevreyle ilgili nedenler incelendiğinde genellikle aile ve iş temelli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Okul ve programdan kaynaklı nedenler arasında, öncelikle eğitim ücretini ödeyememe olmak üzere oryantasyon eksikliği, teknik sorunlar ve uyum problemleri yer almıştır. Kişisel özelliklerde ise hedef eksikliği ve başarısızlık kaygısı dikkat çeken nedenler olmuştur. Bu kapsamda uzaktan eğitime erişimde farklı etkenlerin olduğu ve süreci planlarken bu etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sakal (2017) tarafından üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının belirlenmesine ilişkin yapılan araştırma öğrencilerin demografik özellikleri bakımından incelenmiştir. Lisans öğrenimi gören 809 öğrenciye “Çevrimiçi Öğrenme İçin Hazır Bulunuşluk Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada hazırbulunuşluk için özgüdümlü çevrimiçi, iletişim öz-yeterliği, öğrenme öğrenen motivasyonu kontrolü ve bilgisayar öz-yeterliği biçiminde 4 boyut oluşmuştur. Öğrenciler uzaktan eğitime erişim bağlamında zamanı yönetme, öğrenme ve özgüven konularında yeterli düzeyde bulunmuştur. Ancak uzaktan eğitime erişim kapsamında internet ve bilgisayar özyeterlilikleri yetersiz çıkmıştır. Bu durumun öğrencilerin çevrimiçi ders içeriklerine, sanal sınıflara ve çevrimiçi ders etkinliklerine ulaşmada kullanılan platformları etkin kullanamadıkları belirlenmiştir.

Eğitim Sen (2020) tarafından yayımlanan “Salgın Günlerinde Uzaktan Eğitim” raporuna göre çoğunlukla sosyo ekonomik bakımdan düşük gelire sahip olanlar, tarım işçiliği yapanlar, yoksul ailelerin çocukları, anadilleri farklılık gösterenler ve dezavantajlı gruplar uzaktan eğitime erişemeyip sistemin dışında kalmıştır.

Yukarıda yer alan araştırmalar incelendiğinde araştırmalara ilişkin benzer sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir. Çoğu araştırmada uzaktan eğitimin başarisında teknolojik altyapının kritik bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar, internet bağlantısı, dijital okuryazarlık gibi temel donanım ve becerilere sahip olmamaları, öğrencilerin gelir düzeyleri, eğitim materyallerine ve dijital araçlara erişimi uzaktan eğitime erişimi doğrudan etkilemektedir. Uzaktan eğitim sistemlerine yönelik bilgi eksikliği hem öğrencilerde hem de ğretim elemanlarında bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sunulan uzaktan eğitim hizmetlerinin etkin kullanımında öğrencilerin katılım düzeyleri ve motivasyonları belirleyicidir. Uzaktan eğitim özellikle örgün eğitime erişemeyenler için alternatif bir yol sunmaktadır. Yukarıda yer alan araştırmaların farklılıkları incelendiğinde ise katılım, tutum ve bireysel yeterlikler konusunda farklı bulgular olduğu bunun da uzaktan eğitim uygulamalarının bağlama, ğrenci grubuna, niversiteye veya yönteme göre farklılaştığı değerlendirilmektedir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sheets (1992) tarafından açık üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin demografik özellikleri ve uzaktan eğitime erişimleri ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim öğrencilerini çoğunlukla çalışan ve 24 yaşından büyük bireyler oluşturmaktadır. Kadın ve erkeklerin uzaktan eğitime erişim oranlarının ise ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki farklılıklara ve kültürel durumlara göre değişiklik göstermekte olduğu belirlenmiştir.

Phillip (1993) tarafından yapılan araştırmalarda Güney Pasifik niversitesi'ndeki uzaktan ğretim bölümüne kayıt olan kadınların oranı %35, erkeklerin oranı ise %65'tir. Papua Yeni Gine niversitesi'ndeki uzaktan ğretim bölümüne kayıt olan kadınların oranı %20, erkeklerin oranı ise %80'dir. Kadın ğrenciler üzerinde yapılan araştırmalara göre şu bulgulara ulaşılmıştır: Kadınların 16-42 arasında yaş dağılımında ve ortalama yaşlarının 20 olduğu görülmüştür. Kadınların hemen hemen üçte ikisi bir işte çalışmakta ve %59'u bekrdır. Kadınların kayıt yaptırmasında çalışıyor olmaları önemli bir faktördür. Bekr olmak da buna yardımcı olmaktadır. Papua Yeni Gine'de babalar, kızları için daha ileri seviyedeki eğitime para harcama konusunda eşlerinden daha toleranslıdırlar. Çalışmayan kadınlar ise eğitime devam etme konusunda babalarının ve eşlerinin görüşlerine daha fazla bağımlıdırlar. Bekr ğrenciler evli olan öğrencilere göre

ders çalışmaya daha kolay zaman bulabilmektedirler. Kadınların çoğunluğunun dersler için ödeme yapma sürecinde zorlandıkları belirtilmiştir. Çünkü ülkede yaşayan pek çok birey, pek çok farklı gereksinim varken kadınların eğitimi için para ayırmayı bencillik olarak görmektedir. Kadınların bir kısmı kendi eğitimine devam edebilmek için kocasının eğitimini bitirmesini beklediğini ifade ederken bir kısmı da ders ücretlerini ödemek için yeterli para bulamadığından eğitimini bırakmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Kadın ve erkek gereksinimleri arasında bir çatışma olduğu zaman erkeğin gereksinimleri önceliklidir. Çocuk bakımı, çalışan ve çalışmayan bütün kadınlar için problem teşkil etmektedir. Çocuklar, zamanın büyük bir çoğunluğunu alarak ders çalışma sürecini zorlaştırmaktadır. Bütün bu zorluklara rağmen çok az sayıda kadının öğrenimlerini sonlandırdıkları görülmüştür.

May (1994), kadınların uzaktan eğitimdeki deneyimlerini feminist bir perspektif ve niceliksel araştırma yöntemi aracılığıyla incelemiştir. Araştırma, 1990–1991 yılları arasında Athabasca Üniversitesi'nde telekonferans yoluyla ders alan ya da evden öğrenim gören dokuz kadın katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, kadınların teknolojiyle ilişkileri ve eğitim süreçlerine katılımlarına dair kişisel görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, uzaktan eğitimin kadınlar açısından önemli fırsatlar sunduğunu ve katılımcıların büyük çoğunluğunun bu öğretim modelinin esnek yapısını takdir ettiğini göstermektedir. Kadınların uzaktan eğitime yönelmesinde belirleyici olan en önemli etkenlerden biri, bu modelin aile yaşantıları ve bireysel yaşam döngüleri ile uyumlu olmasıdır. Böylece kadınlar hem akademik gelişimlerini sürdürebilmekte hem de çocuk bakımı ve ev işleri gibi sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. Katılımcılar ayrıca, uzaktan eğitimin fiziksel mesafeyi, zamana bağlı kısıtları ve sosyal engelleri azaltarak geleneksel eğitimde karşılaşılan birçok sınırlılığı ortadan kaldırdığını ifade etmişlerdir. Ancak kadınlar, erkeklere göre uzaktan eğitimde eşit koşullara sahip olmadıklarını ve erkeklerin bu alanda daha avantajlı konumda olduklarını da dile getirmiştir. Teknoloji kullanımında yaşadıkları zorluklara rağmen, uzaktan eğitim yoluyla öğrenimlerini sürdürebildikleri için iletişim teknolojilerine duydukları memnuniyeti ve minnettarlığı vurgulamışlardır.

Parker (1999), aynı derslerin yüz yüze ve çevrimiçi verildiği bir programda okuyan 94 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Öğrencilerin yaş ve cinsiyetleri, finansal destekleri ve kontrol odağı gibi değişkenlerin öğrencinin eğitimi bırakmasıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışmada kendi kaynaklarıyla eğitimini finanse eden ve dışarıdan finansal destek almayan öğrencilerin dersi tamamlama oranlarının düşük olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Yaş, haftalık mesaide geçen çalışma saati ve cinsiyet gibi değişkenler ile eğitimi terk etme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışma sonuçlarına göre bireylerin yaşantıları ve özellikleri, çevresel diğer etmenler ile birlikte birçok etmenin bir arada olduğu karmaşık bir yapı oluşturmaktadır ve eğitimi terk etme sadece bir sebebe bağlı değildir.

Rourke (2001), uzaktan eğitimin ortaya çıkış nedenlerini incelediği çalışmasında, bu ğretim modelinin, uygun etkileşim düzeyine ulaşmak amacıyla düşünsel yaklaşımlardan uygulamaya geçiş sürecinde ortaya çıkan değişim gereksiniminin bir sonucu olarak geliştiğini belirtmiştir. Özellikle web tabanlı derslerin, geleneksel sınıf ortamlarında karşılaşılan ders saati planlaması gibi sorunları ortadan kaldırarak, çeşitli eğitsel gereksinimlere çözüm sunma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencinin aktif öğrenmeye katılımını sağlamak adına, kontrol eksikliği, öğrenme güçlükleri ve kişilik çatışmaları gibi etkenlerin giderilmesi gereken temel engeller arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Rourke, uzaktan eğitimin geleneksel sınıf içi öğrenme deneyimlerinin yerini tamamen almadığını, bunun yerine bu deneyimleri destekleyici ve zenginleştirici bir rol üstlendiğini savunmuştur. Dolayısıyla, uzaktan eğitimin amacı, klasik eğitim modelinin alternatifini olmak değil; onun erişilebilirliğini ve esnekliğini artırarak daha kapsayıcı bir öğrenme süreci sunmaktır.

Belcheir ve Cucek (2002) tarafından uzaktan eğitim okuyan 254 ğrenci ile yapılan çalışmada Boise State niversitesi ğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitimin en olumlu yönünün mekân ve zamandan bağımsızlığı, en olumsuz yönünün ise geleneksel eğitime göre öğrenme hatalarının daha çok olması ve daha fazla zaman alması olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden genel olarak memnun oldukları da ifade edilmiştir.

Hart (2012), 1999 yılından bu yana uzaktan programlarda öğrenim gören öğrencilerin devam durumu üzerine yapılmış olan çalışmaları sistematik bir biçimde incelemiştir. İnceleme sonucunda, öğrencilerin eğitime ne zaman başladıkları ve ne zaman mezun olacaklarının; ayrı zamanlı öğrenme olanağı sunulması, öğrencinin zaman yönetimi becerilerinin gelişmiş olması ve programın esnekliğine göre süreçte kalma durumlarını etkilediği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencinin hedefine olan bağlılığı, öz güveni, kişisel gelişimi, motivasyonu ve başarısı/not ortalaması devam kararında etkilidir. Öğrencilerin öğrenimlerine devam edebilmesi için programın onların gereksinimleri ile ilişki içerisinde olması ve öğrencinin programdan doyum sağlaması

gerekmektedir. Öğrencinin, diğer öğrenciler ve öğretim elemanı ile etkileşiminin niteliğinde iş, sosyal çevre ve ailesi tarafından desteklenmesi de son derece önemlidir.

Kazemi (2003) tarafından İran'daki Payame Noor Üniversitesi'nde yürütülen araştırmada, uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelenmiş; kadın öğrencilerin oranının %57,5, erkek öğrencilerin oranının ise %42,5 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, özellikle gelişmekte olan ülkelerde uzaktan eğitimin kadınlar açısından sunduğu fırsatların önemine işaret etmektedir. Araştırma kapsamında, küçük kasaba ve kırsal bölgelerde yaşayan kadınların, uzaktan eğitim dışında yükseköğretime erişim olanaklarının oldukça sınırlı olduğu vurgulanmıştır. İran'da uzaktan eğitim gören kadınların, toplumsal normlar gereği daha çok geleneksel olarak “kadınlara uygun” görülen alanlara yöneldiği; buna karşın erkek öğrencilerin kimya, matematik, istatistik, fizik, mühendislik ve yönetim gibi daha teknik ve bilimsel alanlarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum, uzaktan eğitimin kadınlara mekânsal ve kültürel engelleri aşma konusunda katkı sağladığını, ancak alan tercihlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini sürdürdüğünü göstermektedir.

Brinkerhoff ve Koroghlanian (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimin bir formu olan internet tabanlı eğitime erişimleri ile bilgisayar becerilerine yönelik tutumları iki aşamalı bir araştırma modeliyle incelenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin genel tutumlarının orta düzeyde veya nötr olduğu saptanmıştır. Ancak, internet erişimi konusunda herhangi bir zorluk yaşamayan öğrencilerin bu öğretim biçimine karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, öğrencilerin internete dayalı eğitime erişim durumlarının, bilgisayar kullanım becerilerine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin tutumlarının ve bilgisayar becerilerinin zaman zaman olumlu yönde değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, teknik olanakların öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerine olan yaklaşımlarını ve öğrenme süreçlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Drennan, Kennedy ve Pisarski (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, hem uzaktan hem de yüz yüze yöntemlerle sunulan bir ders hakkında öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitim yöntemlerinin uygulandığı ders kapsamında, öğrencilerin teknoloji aracılığıyla ders materyallerine kolay erişim sağlamalarının, bu materyalleri etkin biçimde kullanabilmelerinin, bağımsız öğrenme becerilerine sahip olmalarının ve içsel denetim odaklarının güçlü olmasının öğrenme süreçlerine olumlu katkı sunduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, ileri düzeyde bilgisayar

kullanabilen öğrenciler, uzaktan eğitim ortamlarına daha hızlı uyum sağlamakta ve karşılaşılan teknik sorunları çözme konusunda daha yetkin davranmaktadır. Bu öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, teknik yeterliliğin ve öğrenen özelliklerinin, uzaktan eğitimde başarı ve memnuniyet üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Liu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Arkansas Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uzaktan öğrenmeye erişim konusundaki tutum ve davranışları analiz edilmiştir. Bu kapsamda, uzaktan eğitimle sunulan derslerin öğrencilerin beklentilerini karşılama düzeyi, öğrencilerin bu derslerin içeriğini anlamada yaşadığı güçlükler, uzaktan kurslara katılım nedenleri, bu kursların akademik beklentileri karşılayıp karşılamadığı ile öğrencilerin demografik özelliklerinin uzaktan eğitime erişim üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin davranışlarının; üniversite düzeyi, yaş, cinsiyet ve milliyet gibi demografik değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, uzaktan eğitim ortamlarının tasarımında demografik farklılıkların dikkate alınmasının, öğrencilerin bu ortamlara katılımı ve etkileşim düzeyleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Muljana ve Luo (2019) tarafından 2012-2018 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin devam durumuna etkisi olan faktörler; öğretim elemanı, öğrenci ve kurum seviyesinde olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Öğretim elemanı seviyesinde öğretimin kolaylaştırılması, ders tasarımı ve öğrencilerin bağlılığının ve aidiyet duygusunun sağlanması ile ilgili etkenler toplanmıştır. Öğrenci seviyesinde, öğrenme stratejileri, doyum, öğrenime hazır olma, teknolojik yeterlikler, öz düzenleme, öz-yeterlik, üstbiliş, öz-disiplin, denetim odağı, akış deneyimi, açık-net hedefler gibi davranışsal özellikleri ile öğrenim yılı, cinsiyet, yaş gibi demografik özellikleri ve aile ve/veya iş sorumlulukları, maddi sınırlılıklar, not ortalaması vb. diğer özellikler devamı etkilemektedir. Kurum seviyesinde ise öğretim izlencesi ve programın zorluk derecesi ile kurumsal destek bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları ile öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimin önemli olduğu, öğretim elemanları, öğrenciler, yöneticiler, paydaşlar, rehberler arasında bir uyumun olması gerektiği ve derslerin pedagojik ilkelere uygun tasarlanarak öğrenciye ulaştırmasının son derece önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yukarıda yer alan araştırmalar incelendiğinde araştırmalara ilişkin benzer sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir: Çoğu araştırmada yaş, cinsiyet, medeni durum, iş

durumu gibi demografik özelliklerin uzaktan eğitime erişimi etkilediği ve uzaktan eğitim öğrencilerinin büyük çoğunluğunu çalışan bireylerin oluşturduğu vurgulanmıştır. Kadın öğrenciler özellikle toplumsal cinsiyet rolleri, ekonomik kısıtlar ve ailevi sorumluluklar nedeniyle daha fazla engelle karşılaşmaktadır. Bilgisayar okuryazarlığı ve internet erişimi, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Uzaktan eğitimin zaman ve mekân bağımsızlığı, özellikle çalışan bireyler ve kadınlar açısından önemli bir tercih nedenidir. Yukarıda yer alan araştırmaların farklılıkları incelendiğinde ise cinsiyetin ve yaşı etkisine dair sonuçların bağlama göre değiştiği, finansal destek ve eğitimden kopma ilişkisinin bazı araştırmalarda güçlü, bazılarında zayıf bulunduğu, kurumsal yapı, öğretim tasarımı ve pedagojik destek gibi unsurların bazı çalışmalarda öne çıkarken, bazılarında göz ardı edildiği değerlendirilmektedir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar bu çalışmada ulaşılan bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Araştırmada bu temellere ek olarak uzaktan eğitimin yalnızca teknik değil, aynı zamanda pedagojik, psikolojik ve sosyal boyutları da bütüncül bir şekilde ele alınmış; özellikle dijital rehberlik, psiko-sosyal destek, öğrenciler arası gayriresmî etkileşim, dijital güven duygusu, mikro-öğrenme modelleri ve öğrenci temsilciliğinin karar süreçlerine katılımı gibi unsurlar üzerinden yeni açılımlar sunulmuştur. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar teknik altyapı eksikliği, dijital okuryazarlık düzeyi ve öğretim elemanı desteği gibi faktörlerin uzaktan eğitimde başarıyı etkilediğini ortaya koyarken bu araştırma, söz konusu sorunları tanımlamakla kalmamış, aynı zamanda çözüm önerileri geliştirmiştir. Özellikle, öğrencinin aidiyet duygusunu güçlendiren ve akademik sürekliliği destekleyen uygulamalar ile ders dışı sosyal ve mesleki etkinliklerin yapısal katkısı bu bağlamda öne çıkmaktadır. Bu araştırma, mevcut alanyazının sunduğu temel bulguları doğrulamakla birlikte, uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği için gerekli olan dijital bütünleşme, etik ölçme-değerlendirme, sosyal bağlılık ve iletişim kalitesi gibi konuları derinlemesine ele alarak alana yenilikçi ve bütüncül katkılar sunmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, “Evren / Örneklem ve Çalışma Grubu”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Çözümlemesi” başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, “karma yöntem araştırması” olarak planlanmıştır. Karma yöntem, araştırmacının hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını aynı çalışma içerisinde bir arada kullanarak veri toplaması, bu verileri analiz etmesi, elde edilen bulguları bütünleştirerek kapsamlı sonuçlara ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2015; Tashakkori ve Teddlie, 2003; Creswell ve Plano Clark, 2024). Nicel araştırma teknikleri aracılığıyla sayısal ve ölçülebilir veriler elde edilmekte; bu veriler üzerinden karşılaştırmalar yapılarak gruplar arası anlamlı farklılıklar incelenmektedir. Öte yandan, nitel yöntemlerle daha çok bağlamsal ve yorumlayıcı veriler toplanmakta ve katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve perspektiflerini anlamaya yönelik analizler gerçekleştirilmektedir. Her iki yöntemin bir arada kullanılması, araştırma probleminin çok yönlü olarak ele alınmasını sağlamakta ve yalnızca tek bir yöntemin uygulanmasına göre daha derinlemesine ve kapsamlı sonuçlara ulaşma olanağı sunmaktadır. Özellikle tek bir veri türünün sınırlı bilgi sunduğu, bulguların açıklanması ve zenginleştirilmesi gerektiği, bir yöntemle elde edilen sonuçların diğer yöntemle desteklenmesinin gerekli olduğu durumlarda karma yöntem araştırmaları tercih edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2024).

Karma yöntem; kapsamlılık, tamamlayıcılık ve çoğulculuk ilkeleri çerçevesinde, araştırmacıya hem veri toplama hem de araştırma tasarımı sürecinde esnek ve seçmeci bir yapı sunmaktadır. Bu yöntem, araştırmacının nicel ve nitel yöntemler arasındaki keskin sınırları aşarak araştırma sürecini daha bütüncül bir biçimde ele almasına olanak tanımaktadır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004), birçok araştırma sorusunun ya da problem alanının, karma yöntemin sağladığı çok yönlü çözüm stratejileri sayesinde daha kapsamlı ve tatmin edici biçimde yanıtlanabileceğini ifade etmektedir. Bu konuda Davies

(2000) tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmenin daha bütüncül bir anlayış sağlayarak, daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturarak, araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olduğunu söylemektedir

Karma yöntem araştırmalarında, araştırmanın amacına ve kapsamına uygun olarak tercih edilebilecek çeşitli desen türleri bulunmaktadır. Bu çalışmada, uzaktan eğitime erişim hakkının daha derinlemesine ve çok boyutlu olarak anlaşılabilmesini sağlamak amacıyla açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2024). Söz konusu desen, araştırma sürecinde önce nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini; ardından bu bulguları daha ayrıntılı biçimde yorumlamak üzere nitel verilerin toplanmasını içeren sıralı bir yapıya sahiptir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir.

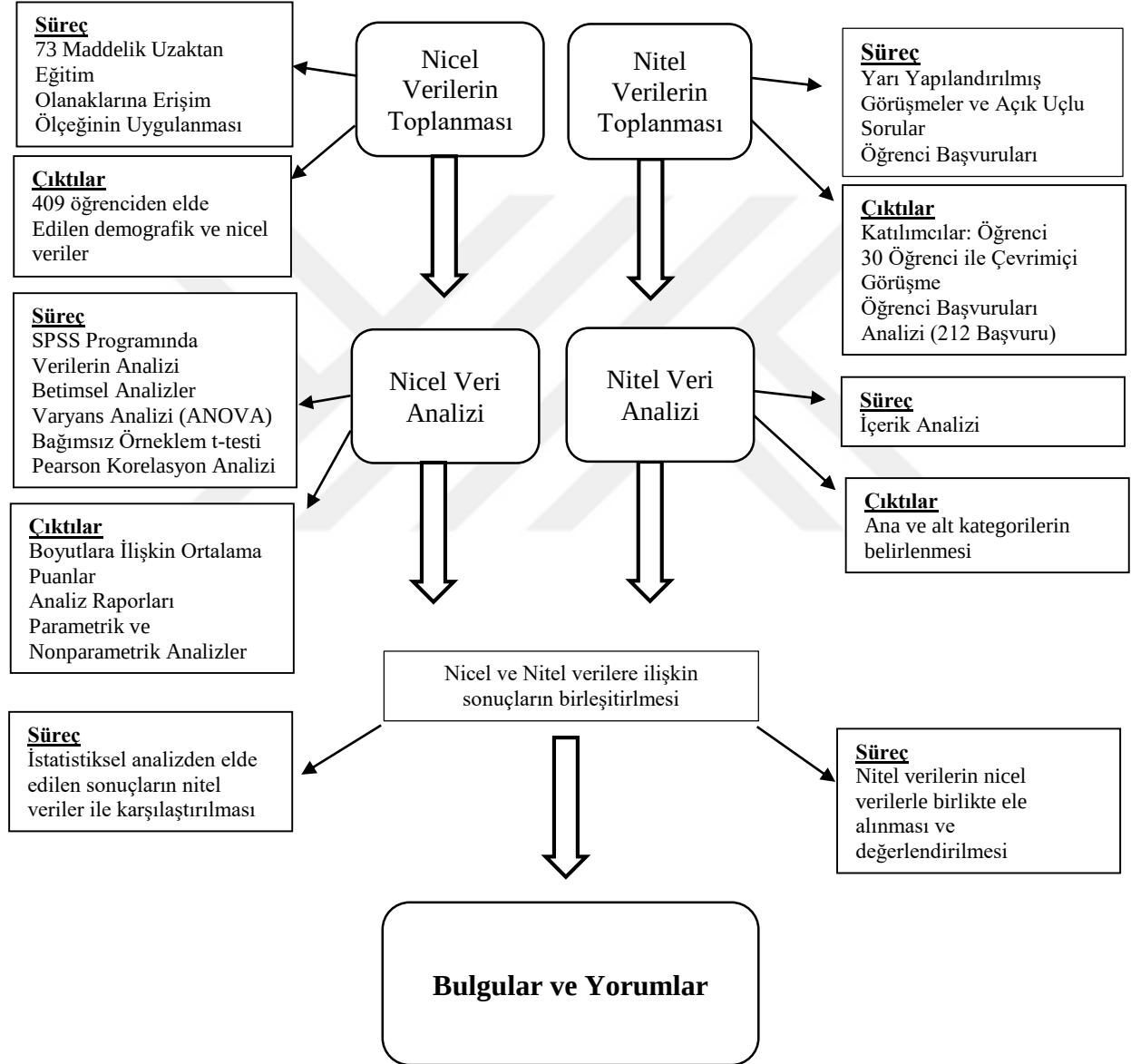
Açıklayıcı sıralı desen, özellikle ilk aşamada elde edilen nicel sonuçların nedenlerini ve bağlamsal arka planını ortaya koymak için etkili bir yaklaşımdır. Kemper, Stringfield ve Teddlie (2003) de bu deseni, karma yöntemler içerisinde en yaygın uygulanan strateji olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada hem nicel verilerin nesnel gücü hem de nitel verilerin derinlemesine analiz yetisi bir arada değerlendirilmiştir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu desen özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha yararlıdır. Yorumlama aşamasında ise araştırmayı yapan kişi birinci aşamadaki nicel sonuçlardan sonra ikinci aşamada gerçekleştirmiş olduğu nitel sonuçları yorumlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2024).

Araştırmada alt amaçlar kapsamında nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nicel veri toplama tekniklerinden; uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ile öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin dilekçelerinin değerlendirilmesinde ise nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır,

Araştırma sürecinde uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunların derinlemesine çözümlenerek ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu amaçla nicel veri toplama tekniklerinden ayrı olarak nitel veri toplama teknikleri de kullanılarak elde edilen

bulguların bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Şekil 1’de açıklayıcı sıralı desen modeline göre araştırma sürecinde yer alan işlem basamakları ile uygulamaların akışı yer almaktadır. Ayrıca araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanmasında izlenen yol ve bu aşamalarda elde edilen sonuçların neler olacağına ilişkin ifadeler yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın Açıklayıcı Sıralı Desen Karma Yöntemine İlişkin İşlem Basamakları ve Akış Diyagramı

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutundaki evrenini, 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara Üniversitesi (2403) ve Erciyes Üniversitesi'nin (555) uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören 2.958 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. İstanbul Üniversitesi'nde de uzaktan öğretim programları bulunması nedeniyle uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere uygulama yapmak için izin istenmiştir. Ancak uygulama izni verilmemesi nedeniyle İstanbul Üniversitesi öğrencileri evren ve örnekleme dahil edilememiştir.

Örnekleme sürecinde dikkate alınması gereken temel ilke, seçilen örneklemin ait olduğu evreni temsil edebilme gücüne sahip olmasıdır. Örneklem, evrenin karakteristik özelliklerini yansıtmaya yeterliliğine sahip değilse, bu durum örnekleme hatasına yol açar. Araştırma desenine uygun olarak güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için, örneklemin büyüklüğü ve niteliği büyük önem taşır. Genel kural olarak, evrenin hacmi arttıkça, örneklem büyüklüğünün de bu artışı karşılayacak ölçüde artırılması gerekmektedir. Ayrıca, evren içerisindeki bireyler arasındaki çeşitlilik (heterojenlik) ne kadar fazlaysa, bu durumu yansıtabilmek adına örneklemin daha fazla sayıda bireyi içermesi gereklidir. Bu yaklaşım, elde edilecek verilerin genellenebilirliğini artırır ve istatistiksel güvenilirliği destekler.

Bu araştırmada örneklemin büyüklüğünün belirlenmesinde tolerans düzeyi, öngörülen güven aralığı ve hata payı ile öngörülen cevapsızlık oranı dikkate alınmıştır. Toplam 2.958 uzaktan öğretim lisans öğrencisine göre %95 güven düzeyi, 1,96 standart hata ve %5 kabul edilebilir hata payı ile örneklem sayısı en az 356 olarak belirlenmiştir (Balci, 2018).

Araştırmada 409 öğrenciye ulaşılması nedeniyle örneklem 409 olarak alınmıştır. Araştırmanın evreni olan Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nin uzaktan öğretim lisans programlarının öğrencilerinin örneklem sayılarının belirlenmesinde örneklemin evrene oranı hesaplanmış, çıkan oran her bir programın evren sayısı ile çarpılarak örneklem sayısı belirlenmiştir. Bu kapsamda, evrende yer alan ve örnekleme dâhil edilecek Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nin uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrenci sayılarının dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Uzaktan Öğretim Lisans Programı	Evren			Örneklem		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Ankara Ü. Aktüerya Bilimleri	9	26	35	2	3	5
Ankara Ü. Coğrafya	145	118	263	30	6	36
Ankara Ü. Gazetecilik	137	146	283	19	20	39
Ankara Ü. Halkla İlişkiler ve Tanıtım	158	125	283	32	7	39
Ankara Ü. İngiliz Dili ve Edebiyatı	136	115	251	25	10	35
Ankara Ü. İşletme	14	12	26	3	1	4
Ankara Ü. Radyo, Televizyon ve Sinema	142	125	267	20	15	35
Ankara Ü. Rus Dili ve Edebiyatı	112	101	213	17	14	31
Ankara Ü. Sanat Tarihi	183	91	274	32	6	38
Ankara Ü. Sinoloji	141	102	243	29	5	34
Ankara Ü. Sosyal Hizmet	210	55	265	31	6	37
Erciyes Ü. Gazetecilik	65	112	177	12	12	24
Erciyes Ü. Halkla İliş. ve Tanıtım	83	92	175	11	13	24
Erciyes Ü. Radyo, TV ve Sinema	93	110	203	11	17	28
Toplam	1.628	1.330	2.958	274	135	409

Kaynak: YÖK ATLAS, 2023

Tablo 1’de uzaktan öğretim lisans programlarının evrendeki ve örneklemdeki öğrenci sayıları ilgili sütunlarda verilmiştir. Tablo 1’e göre Ankara Üniversitesi’nde 343, Erciyes Üniversitesi’nde 66 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	274	67.0
	Erkek	135	33.0
	Toplam	409	100.00
Yaş	18-23	122	29.8
	24-29	69	16.9
	30-35	74	18.1
	36-41	67	16.4
	42-47	53	13.00
	48-53	16	3.90
	54 ve üstü	8	2.00
	Toplam	409	100.00

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Medeni Durum	Bekar	215	52.6
	Evli	194	47.4
	Toplam	409	100.00
Aylık Gelir Durumu	17.002 ve Altı	99	24.2
	17.003-22.003 TL	54	13.2
	22.004-27.004 TL	33	8.1
	27.005-32.005 TL	56	13.7
	32.006 TL ve üzeri	167	40.8
	Toplam	409	100.00
Bir İşte Çalışma Durumu	Tam Zamanlı Çalışıyor	195	47.7
	Yarı Zamanlı Çalışıyor	35	8.6
	Çalışmıyor	179	43.8
	Toplam	409	100.00
Kaçınıcı Üniversite	1	155	37.9
	2	154	37.7
	3	65	15.9
	4	20	4.9
	5	15	3.7
	Toplam	409	100.00
İnternet Erişiminin Nereden Sağlandığı	Ev	358	87.5
	Üniversite	8	2.0
	Ofis	34	8.3
	Yaşam Merkezleri	0	0.0
	Yurt	9	2.2
	Diğer	0	0.0
	Toplam	409	100.00
Yaşanılan Yerleşim Birimi	Büyükşehir	247	60.4
	İl	89	21.8
	İlçe	58	14.2
	Kasaba	4	1.00
	Köy	11	2.7
	Toplam	409	100.00
Sınıf	1. Sınıf	144	35.2
	2. Sınıf	161	39.4
	3. Sınıf	68	16.6
	4. Sınıf	36	8.8
	Toplam	409	100.00
Teknik Donanıma Sahip Olma Durumu	Teknik Donanıma Sahip	363	88.8
	Teknik Donanıma Sahip Değil	46	11.2
	Toplam	409	100.00
Bilgisayar Kullanabilme Becerisi	Çok İyi Düzeyde	88	21.5
	İyi Düzeyde	180	44.0
	Orta Düzeyde	118	28.9
	Az Düzeyde	18	4.4
	Çok Az Düzeyde	5	1.2
	Toplam	409	100.00

Tablo 2’de yer alan verilere göre 409 öğrencinin 274’ünün kadın (%67), 135’inin ise erkek (%33) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş aralığı incelendiğinde en yüksek oranın 122 öğrenci ile 18-23 yaş aralığında (%29.8) olduğu görülmektedir.

Yaş aralığını 74 öğrenci ile 30-35 yaş (%18.1), 69 öğrenci ile 24-29 yaş (%16.9), 67 öğrenci ile 36-41 yaş (%16.4), 53 öğrenci ile 42-47 (%13.00), 16 öğrenci ile 48-53 yaş (%3.90) ve 8 öğrenci ile 54 ve üstü (%2.00) izlemektedir. Medeni durum değişkenine göre öğrencilerin dağılımına bakıldığında 215 öğrenci bekâr (%52.6), 194 öğrenci ise evlidir (%47.4). Aylık gelir durumunda en yüksek gelire sahip öğrenci sayısı 167 öğrenci ile 32.006 TL ve üzeridir (%40.8). Aylık gelir durumunu 99 öğrenci ile 17.002 ve Altı (%24.2), 56 öğrenci ile 27.005-32.005 TL (%13.7), 54 öğrenci ile 17.003-22.003 TL (%13.2) ve 33 öğrenci ile 22.004-27.004 TL (%8.1) izlemektedir. Öğrencilerin 195'i (%47.7) tam zamanlı olarak, 35'i (%8.6) yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. 179 öğrenci (%43.8) çalışmamaktadır. Öğrencilerin 155'inin 1. (%37.9), 154'ünün 2. (%37.7), 65'inin 3. (%15.9), 20'sinin 4. (%4.9), 15'inin ise 5. (%3.7) üniversitesi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 358'si internet erişimini evden (%87.5), 34'ü ofisten (%8.3), 9'u yurttan (%2.2), 8'i üniversiteden (%2) sağlamaktadır. Yaşam merkezlerinden veya farklı yerlerden internet erişimi sağlayan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin çok yüksek bir oranı 247 öğrenci ile büyükşehirde (%60.4) yaşamaktadır. Yaşanılan yerleşim birimini 89 öğrenci ile il (%21.8), 58 öğrenci ile ilçe (%14.2), 11 öğrenci ile köy (%2.7) ve 4 öğrenci ile kasaba (%1.00) izlemektedir. Öğrencilerin 161'inin 2. sınıf (%39.4), 144'ünün 1. Sınıf (35.2), 68'inin 3. Sınıf (%16.6) ve 36'sının 4. Sınıf (%8.8) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 363'ü teknik donanıma sahip (%88.8), 46'sı ise teknik donanıma sahip değildir (%11.2). Öğrencilerin 180'i iyi düzeyde (%44.0), 118'i orta düzeyde (%28.9), 88'i çok iyi düzeyde (%21.5), 18'i az düzeyde (%4.4), 5'i ise çok az düzeyde (%1.2) bilgisayar kullanabilme becerisine sahiptir.

Araştırmanın nitel aşamasında yükseköğretimde uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşanan sorunlar ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerin saptanmasında maksimum çeşitlilik kriteri dikkate alınarak Ankara Üniversitesi'nin uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören 30 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç çeşitliliğe dayanarak problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Bu nedenle öncelikle çeşitlilik kaynakları belirlenerek hangi çeşitlilik alanlarının örnekleme yansıtılacağına karar verilmedi. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırmaya katılacak öğrencilerin maksimum çeşitliliğini sağlayarak küçük bir örneklem oluşturmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin belirlenmesinde programı, yaşı, sınıfı ve bir işte çalışma durumu değişkenleri çeşitlilik kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında yükseköğretimde uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerin belirlenmesinde ayrıca Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören ve 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'nda yer alan hükümler çerçevesinde kişisel bilgileri bilinmeyen ve eğitim öğretim süreçlerine ilişkin CİMER üzerinden başvuru yapan 212 öğrencinin başvurusuna ilişkin doküman analizi yapılmıştır.

Bu araştırmayı yürüten araştırmacı, Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nde yönetici olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının, yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görevsel sorumluluklarının bulunması uzaktan eğitimin kurumsal işleyişine, öğrenci hizmetlerine ve idari süreçlere dair derinlemesine bir farkındalık geliştirmesini sağlamıştır. Bu bağlamda araştırmacı, hem uzaktan eğitimin kurumsal planlama boyutlarına hem de öğrenci istemleri ve sorunlarına ilişkin süreçlere yakından tanıklık etmektedir. Söz konusu mesleki deneyim, araştırmanın şekillenmesinde ve saha verilerinin yorumlanmasında hem destekleyici bir arka plan sağlamış hem de araştırma probleminin belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırmacı, çalışmanın odak noktasını oluşturan "uzaktan eğitime erişim hakkı bağlamında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri" konusunu, akademik bir ilgi ve mesleki bir sorumluluk bilinciyle ele almıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanması aşamasında, Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş; bu süreçte araştırmacı etik ilkelere uygun biçimde, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı katılımını sağlamış ve profesyonel konumunun yaratabileceği yönlendirici etkilerden kaçınarak nötr bir yaklaşım sergilemiştir. Ayrıca, kurumsal bağlılığı nedeniyle sahip olduğu ön bilgilerden kaynaklanabilecek ön yargıları dengelemek amacıyla, veri analizinde katılımcıların kendi anlatımlarına sadık kalmış ve yorumlamalarda doğrudan alıntılara yer vermiştir. Araştırmacı, bu kapsamda hem alanyazında tanımlanan kuramsal çerçeve hem de uygulamadaki gerçek deneyimle birlikte bilimsel nesnelliği koruyarak araştırmasını yürütmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada karma yöntem araştırmalarından “açıklayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Bu doğrultuda önce nicel veriler analiz edilmiş ardından nitel veriler

toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeği” (EK 1) geliştirilmiştir. Nitel araştırma kapsamında veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören 30 öğrenci ile yapılan görüşmeler için “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişimin Öğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi Görüşme Formu” (EK 2) kullanılmıştır. Ayrıca 1 Ocak-31 Aralık 2023 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören ve 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’nda yer alan hükümler çerçevesinde kişisel bilgileri bilinmeyen ve eğitim öğretim süreçlerine ilişkin CİMER üzerinden başvuru yapan 212 öğrencinin başvurusuna ilişkin doküman analizi yapılmıştır. Veri toplama aşamasına geçmeden önce veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı’na Etik Kurul Onayı için başvurulmuş ve veri toplama araçlarının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir (EK 3). Ardından Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi ile Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi’nden gerekli izinler alınmıştır (EK 4). Aşağıda nicel ve nitel veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

Nicel Veri Toplama Aracı

Nicel verilerin toplanması aşamasında “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirmek üzere öncelikle uzaktan eğitim olanaklarına erişime ilişkin bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ilgili alanyazın taranmış, uzaktan eğitim alanında yapılan araştırmalar ve mevzuat incelenmiştir. İlgili alanyazın taraması ve mevzuat incelendikten sonra genel görüşler, kayıt süreci, teknik altyapı, destek hizmetleri, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma, yöneticilere erişim ve iletişim kurma, diğer öğrencilerle sosyal etkileşim, ders içerikleri, ders materyali, ders dışı etkinlikler, derslerin zamanı ve süresi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme konu başlıkları tespit edilmiş ve bu doğrultuda toplam 74 madde içeren madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek için Tez Danışmanı, Tez İzleme Komitesi üyeleri ve 8 farklı uzmandan görüş alınmış ayrıca ölçek taslağı yazım kuralları, sadelik ve anlaşılabilirlik açısından 2 dil uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda “Uzaktan eğitim öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamaktadır.” maddesi “Uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında

öğrenmesine katkı sağlamaktadır.” şeklinde, “Öğrenci işleri personeli öğrencilerin sorularına cevap verir.” maddesi “Öğrenci işleri personeli öğrencilerin sorularına cevap vermek konusunda isteklidir.” şeklinde, “Web sayfasında merak edilen sorulara yanıt bulunmaktadır.” maddesi “Web sayfasında merak edilen sorulara cevap bulunmaktadır.” şeklinde, “Öğretim elemanlarıyla rahatlıkla iletişim kurulabilmektedir.” maddesi “Derslerin öğretim elemanlarıyla rahatlıkla iletişim kurulabilmektedir.” şeklinde, “Yöneticiler ve öğretim elemanları öğrencilerin birbirleriyle sosyal etkileşimlerinin gelişmesine destek olmaktadır” maddesi “Yöneticiler ve öğretim elemanları öğrencilerin birbirleriyle sosyal etkileşimlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.” şeklinde, “Öğrencilere bilimsel, sanatsal, sosyal ve kültürel ders dışı etkinlikler sunulmaktadır” maddesi ayrı ayrı olarak “Öğrencilere bilimsel, ders dışı etkinlikler sunulmaktadır.”, “Öğrencilere sanatsal ders dışı etkinlikler sunulmaktadır.”, “Öğrencilere sosyal ve kültürel ders dışı etkinlikler sunulmaktadır.” şeklinde ölçek maddelerine ayrılmıştır. “Derslerde anlatma, tartışma, örnek olay, bireysel çalışma, problem çözme, işbirlikçi öğrenme gibi yöntemler kullanılmaktadır.” maddesi “Derslerde anlatma, tartışma, örnek olay, bireysel çalışma, problem çözme, işbirlikçi öğrenme gibi farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.” şeklinde değiştirilmiştir.

Uzman görüşlerine göre ölçeğin araştırmanın problemine ve amacına yönelik hazırlandığı ve kuramsal çerçeveyi yansıttığı, metodolojik ve bilimsel ölçütleri karşıladığı, geniş bir öğrenci kitlesinin görüşlerini yansıtmak için kullanılabilecek sağlam bir temel sunduğu, soruların açık ve anlaşılır olduğu, konu dışına çıkılmadığı, soruların uygun bir sıra izlediği belirtilmiştir. Bu hâli ile ölçeğin pilot çalışmada uygulanarak saha çalışmasında da kullanılması konusunda biçimsel kurallar ve içerik yönünden uygun olduğu, hem kapsam hem de görünüş geçerliğini sağladığı değerlendirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik sınıflama ölçeği; ikinci bölümde öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişime ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik 5’li Likert Ölçeği uygulanmıştır. 5’li Likert tipi ölçek; 1=Hiç Katılmıyorum; 2=Katılmıyorum; 3=Kararsızım; 4=Katılıyorum; 5=Tamamen Katılıyorum olarak kodlanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini hesaplamak için örneklemde yer almayan öğrencilerden rastlantısal olarak seçilen 302 kişilik bir öğrenci grubuna ön/pilot uygulama yapılmıştır. Bir veri setine faktör analizinin uygulanabilmesini sağlamak amacıyla gereken örneklem büyüklüğüne ilişkin çeşitli görüşler söz konusudur. Kline (1994) örneklem büyüklüğünün, ölçeğin içeriğindeki toplam madde sayısının en az iki katı

olması gerektiğini belirtmiştir. Bryman ve Cramer'e (2001) göre de örneklem büyüklüğü madde toplam sayısının beş katı olmalı ya da madde sayısının onla çarpımı sonucu elde edilmiş sayı kadar olmalıdır. Ön uygulamaya katılan ve değerlendirmeye alınan 302 öğrencinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ön Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	160	53.0
	Erkek	142	37.0
	Toplam	302	100.00
Yaş	18-23	71	24.0
	24-29	52	18.0
	30-35	57	19.0
	36-41	51	17.0
	42-47	46	15.0
	48-53	19	7.00
	54 ve üstü	6	2.00
	Toplam	302	100.00
Medeni Durum	Bekar	138	46.0
	Evli	164	54.0
	Toplam	302	100.00
Aylık Gelir Durumu	17.002 ve Altı	73	24.0
	17.003-22.003 TL	42	14.0
	22.004-27.004 TL	29	9.0
	27.005-32.005 TL	50	17.0
	32.006 TL ve üzeri	108	36.0
	Toplam	302	100.00
Bir İşte Çalışma Durumu	Tam Zamanlı Çalışıyor	177	59.0
	Yarı Zamanlı Çalışıyor	46	15.0
	Çalışmıyor	79	26.0
	Toplam	302	100.00
Kaçınıcı Üniversite	1	128	42.0
	2	106	35.0
	3	47	16.0
	4	13	4.0
	5	8	3.0
	Toplam	302	100.00
İnternet Erişiminin Nereden Sağlandığı	Ev	282	93.0
	Üniversite	0	0.00
	Ofis	17	5.00
	Yaşam Merkezleri	2	1.00
	Yurt	1	1.00
	Diğer	0	0.00
	Toplam	302	100.00

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Ön Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Yaşanılan Yerleşim Birimi	Büyükşehir	166	55.0
	İl	87	29.0
	İlçe	38	13.0
	Kasaba	3	1.00
	Köy	8	2.00
	Toplam	302	100.00
Sınıf	1. Sınıf	58	19.00
	2. Sınıf	144	48.00
	3. Sınıf	41	14.00
	4. Sınıf	59	19.00
	Toplam	302	100.00
Teknik Donanım Sahip Olma Durumu	Teknik Donanım Sahip	218	72.00
	Teknik Donanım Sahip Değil	84	28.00
	Toplam	302	100.00
Bilgisayar Kullanabilme Becerisi	Çok İyi Düzeyde	89	29.00
	İyi Düzeyde	126	42.00
	Orta Düzeyde	77	25.00
	Az Düzeyde	9	3.00
	Çok Az Düzeyde	1	1.00
	Toplam	302	100.00

Tablo 3'te yer alan bilgilere göre ön uygulamaya katılan öğrencilerin 160'ı kadın (%53), 142'si erkektir (%47). Ön uygulamaya katılan öğrencilerin yaş aralığında en yüksek yaş aralığı 71 öğrenci ile 18-23 (%24), en düşük yaş aralığı ise 6 öğrenci ile 54 ve üstü yaş (%2)'tir. Medeni durum açısından öğrencilerin 138'i bekar (%46), 164'ü ise evli (%54) öğrenciden oluşmaktadır. Aylık gelir durumunda 108 öğrenci 32.006 TL ve üzeri (%36) aylık gelire; 29 öğrenci ise 22.004-27.004 TL (%9) arasında aylık gelire sahiptir. Öğrencilerin 177'si tam zamanlı olarak çalışmakta (%59), 79'u çalışmamakta (%29), 46'sı ise yarı zamanlı çalışmaktadır (%15). Öğrencilerin kaçınıcı üniversiteleri olduğu incelendiğinde 128 öğrencinin 1. üniversitesi (%42), 8 öğrencinin ise 5. Üniversitesi (%3.00) olduğu görülmektedir. İnternet erişiminin sağlandığı yere ilişkin olarak öğrencilerin 282'sinin evden (%93.0), 1'inin ise yurttan (%1.00) erişim sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin 166'sı büyükşehirde (%55.0), 87'si ilde (%29.), 38'i ilçede (%13.0), 8'i köyde (%2.0), 3'ü ise kasabada (%1.0) yaşamaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde 144 öğrenci 2. sınıfta (%48.0), 59 öğrenci 4. sınıfta (%19.0), 58 öğrenci 1. sınıfta (%19.0), 41 öğrenci ise 3. sınıfta (%14.0) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 218'si (%72.0) teknik donanım Sahip olduklarını belirtirken 84'ü (%28.0) teknik donanım Sahip olmadıklarını belirtmiştir. 126 öğrenci iyi düzeyde (%42.0), 89

öğrenci çok iyi düzeyde (%29.0), 77 öğrenci orta düzeyde (%25.0), 9 öğrenci az düzeyde (%3.0), 1 öğrenci ise çok az düzeyde (%1.0) bilgisayar kullanabilme becerisine sahiptir.

Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeğinin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Pallant'a (2017) göre faktör analizi ölçek geliştirme ve değerlendirmede araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Faktör analizi büyük bir veri setinden, alt faktörler veya bileşenler kullanarak verileri azaltma veya özetleme olanağı sunmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), araştırmacının ölçme aracının altında yatan faktör yapısına ilişkin önceden belirlenmiş bir varsayım ya da hipotezinin bulunmadığı durumlarda tercih edilen bir analiz tekniğidir. Bu yöntem, temel olarak ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek ve gözlenen değişkenler ile bu değişkenleri açıklaması muhtemel gizil yapılar (faktörler) arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla kullanılır. AFA'nın hedefi, gözlemlenebilir veriler yoluyla ölçülmesi amaçlanan boyutların sayısını belirlemek ve bu boyutların doğasına ilişkin bilgi elde etmektir (Saraçlı, 2011). Doğrulayıcı faktör analizinde ise açımlayıcı faktör analizinden elde edilen değişken gruplarının ilgili faktörlerce yeterince temsil edilip edilmediğini test etmek amaçlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Aşağıda ölçeğin açımlayıcı faktör analiziyle ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yapılan işlemler açıklanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Açımlayıcı Faktör Analizine başlamadan önce ön uygulama ile toplanan veriler incelenmiş ve kayıp veri olmadığı saptanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), araştırmacının veriler üzerinden yeni yapılar (faktörler) keşfetmesini sağlayan ve bu faktörlerin işlevsel olarak tanımlanmasına olanak veren bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2018). Bu analiz tekniği, değişkenler arasında ortak varyansın açıklanmasını hedefleyerek, faktörleşme yoluyla gözlenen değişkenlerin ardında yatan gizil yapılara ulaşmayı amaçlar. Faktör yük değeri, bir maddenin ilgili faktörle olan korelasyon katsayısı olarak tanımlanır (Kline, 1994). Alanyazında bu yük değerinin yüksek olmasının faktör geçerliği açısından önemli olduğu vurgulanmakta olup, önerilen alt sınır değerler farklılık göstermektedir. Örneğin, Todman ve Dugard (2007) faktör yükünün yaklaşık .50 olması gerektiğini belirtirken; Pedhazur ve Schmelkin (1991) ile Stevens (2009) en az .40, Tabachnick ve Fidell (2013) ise .32 değerini yeterli görmektedir. Büyüköztürk (2018) ise .45 ve üzerindeki yük değerlerinin tercih edilmesi gerektiğini, uygulamada sınırlı sayıda maddeye sahip faktörler için bu değer .30'a kadar esnetilebileceğini ifade etmektedir. Alanyazında bir faktör altında en az üç madde

bulunması gerektiği yönünde görüş birliği vardır. Ding, Velicer ve Harlow (1995), üçten az maddeyle oluşturulan faktörlerin model uyumunu olumsuz etkileyebileceğini vurgularken, Hinkin (1998) bir faktörün genellikle dört ila altı maddeyle temsil edilmesinin uygun olacağını savunmuştur. Stevens (2009) ise faktör sayısının azalması durumunda maddelerin bireysel faktör olarak algılanmaya başlanabileceğini ve üçten az madde içeren faktörlerin istatistiksel anlamda “faktör” olarak adlandırılmayacağını belirtmektedir. Benzer şekilde, Costello ve Osborn (2005) ile Zwick ve Velicer (1986) de bir gizil değişkenin güvenilir biçimde ölçülebilmesi için en az üç gözlenebilir göstergenin bulunması gerektiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda ölçek faktörleri altında bir veya iki maddeye sahip alt boyutlar da raporlanabilmektedir (Dancey ve Reidy, 2007).

Ölçeğin ön uygulaması sonucu derlenen veri setinin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’in Küresellik testleri yapılarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin yapısının örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO testi sonuçları da dikkate alınmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). KMO testi sonucunda elde edilen değer 0.50’den küçük ise faktör analizi yapılamayacağı belirtilirken, 0,70 değeri analiz çalıştırılması için yeterli değer olarak belirtilirken 0.90 ve üzerinde bir değer ise “mükemmel” değer olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin ön uygulamasından elde edilen veri setine uygulanan KMO testi sonucunun 0.952 olduğu görülmüştür. Ayrıca, “Bartlett Küresellik Testi” incelenmiş ve analiz sonucunun anlamlı çıktığı saptanmıştır, $\chi^2(561) = 17651,884, p < .05$. Bu veriler ışığında toplanan veri, faktör analizi çalıştırmaya uygun ve ayrıca veri setinin örneklem büyüklüğü bakımından AFA için yeterli olduğu saptanmıştır.

Güvenirlik kavramı, ölçek maddelerinin ölçtükleri özelliklerin ne derecede doğru ölçüldüğü ile ilişkilidir. Ölçekte yer alan maddelere yönelik cevapların en az üç ve daha fazla seçenekten oluşması durumunda Cronbach tarafından geliştirilen alfa katsayısı kullanılmaktadır. Buna göre hesaplanan güvenilirlik katsayısı değerinin .70 ve üzerinde bir değer olması ölçeğin güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Ölçekte Açımlayıcı Faktör Analizi için kullanılacak döndürme yöntemini belirlemek amacıyla, korelasyon matrisleri incelenmiştir. Maddeler arasındaki korelasyon katsayısının .828 ile .427 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Faktör analizinde faktörlerin kolay açıklanabilir ve anlaşılır olması için değişkenlerin mümkün olduğunca tek faktöre yüklenmesi beklenir. Aksi durumda bunu sağlayabilecek

yöntemlere bir başka deyişle Faktör Döndürmeye başvurulur. Ölçekte dik faktör döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) de faktör analizinin uygulanmasına dik döndürme yöntemiyle başlanılmasını ancak ölçekteki faktörler arasında 0,32 ve üstünde korelasyonlar söz konusu olduğunda ise eğik döndürme yöntemleriyle devam edilmesini önermektedirler. Varimax, birbiri ile ilişkisiz faktörler bulunmasını ve değişkenle faktör varyanslarının maximum olmasını sağlar. AFA sonucunda 11 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Comrey ve Lee'ye (1992) göre faktör yük değerleri; (.71) Mükemmel düzey, (.63) Çok iyi düzey, (.55) iyi düzey, (.45) Orta düzey ve (.32) zayıf düzey aralıklarına göre yorumlanmaktadır. Bu çalışmada faktör yükleri yorumlanırken en az .32 değeri temel alınmıştır. Yapılan ilk analizde faktör yükleri incelendiğinde 9. maddenin eksi faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Bu maddenin eksi yük vermesi nedeniyle ölçek yapısının korunması için madde çıkarılmıştır. Diğer maddelerin her biri için elde edilen yük değerlerinin yeterli (>0.32) olduğu görülmüştür. AFA sonucunda Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeği için 11 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. 74 ölçek maddesinden 1 ölçek maddesinin eksi değer ve tek madde olması nedeniyle ilgili madde çıkarılarak yeniden yapılan analize göre ölçekte yer alan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
25. Öğrenci işleri personeli e-postalara hızlı dönüş sağlamaktadır.	.678	.822
15. İnteraktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğrenci işleri personeli ile hızlı bir şekilde iletişim kurulabilmektedir.	.662	.818
16. İnteraktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak e-posta ile hızlı geri dönüş sağlanmaktadır.	.671	.808
24. Öğrenci işleri personeli öğretim programları, muafiyet, yatay geçiş, mezuniyet/ilişik kesme, diploma, kayıt dondurma ile dilekçelerin hazırlanmasında gerekli desteği vermektedir.	.651	.802
26. Öğrenci işleri personeli öğrencilerin sorularına cevap verecek bilgi ve deneyime sahiptir.	.697	.874
14. İnteraktif kayıt süreci hakkında öğrenci işleri personeli gerekli bilgi ve donanımına sahiptir.	.741	.762
23. Öğrenci işleri personeli öğretim programları, muafiyet, yatay geçiş, mezuniyet/ilişik kesme, diploma, kayıt dondurma ile dilekçelerin hazırlanmasında gerekli desteği vermektedir.	.651	.815
28. Web sayfasında sıkça sorulan sorulara cevap bulunmaktadır.	.741	.661
29. Öğrenci bilgilendirmeleri ve duyurular zamanında yapılmaktadır.	.734	.630

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
10. Uzaktan eğitime interaktif kayıt sürecine ilişkin Üniversitenin ilgili birimlerince gerekli bilgilendirmeler yapılmaktadır.	.763	.602
27. Web sayfası sürekli güncellenmektedir.	.710	.580
12. İnteraktif kayıt sisteminin kullanımı kolaydır.	.744	.564
11. İnteraktif kayıt sisteminin tanıtımı ve kullanımına ilişkin olarak hazırlanan belgeler ve yayınlar (dokümanlar) aydınlatıcıdır.	.741	.561
13. İnteraktif kayıt sistemi ile kayıt süreci hızlı bir şekilde tamamlanmaktadır.	.720	.517
Öz Değer		37.85
Açıklanan Toplam Varyans		51.85
Faktör 2		
60. Dersler kayıt altına alınmaktadır.	.635	.712
62. Canlı ders zamanlarının öğrencilerin istemine göre düzenlenmesi, derslere olan katılımı artırmaktadır.	.695	.708
63. Ders kayıtlarını indirebilme olanağının olması dersin öğrenilmesine katkı sağlamaktadır.	.690	.691
61. Canlı derslerin süresi öğrenme için yeterlidir.	.721	.666
59. Öğretim elemanları ders saatlerini etkin bir şekilde kullanmaktadır.	.755	.641
58. Canlı dersler, belirtilen zaman ve sürede yapılmaktadır.	.742	.617
64. Ders kayıtlarının sistemde kalma süresi yeterlidir.	.591	.609
Öz Değer		4.295
Açıklanan Toplam Varyans		5.284
Faktör 3		
49. Ders materyali öğrenme kazanımlarının gerçekleşmesi için gereksinimi karşılamaktadır.	.800	.652
50. Ders materyali, güncel bilgileri kapsamaktadır.	.792	.649
46. Ders içerikleri öğretim programının amacına uygun hazırlanmıştır.	.802	.643
45. Ders içerikleri öğrenme kazanımlarına göre hazırlanmıştır.	.701	.626
51. Ders materyali dışında farklı bir belgeye gereksinim duyulmamaktadır.	.701	.626
44. Ders içerikleri, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmıştır.	.822	.617
47. Ders içerikleri öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve davranışları içermektedir.	.832	.599
52. Ders materyaline rahatlıkla ulaşılabilir.	.722	.589
48. Ders içerikleri güncel bilgileri kapsamaktadır.	.815	.560
Öz Değer		3.601
Açıklanan Toplam Varyans		4.932

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 4	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
54. Öğrencilere ders dışı sanatsal etkinlikler sunulmaktadır.	.623	.890
55. Öğrencilere ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikler sunulmaktadır.	.613	.882
56. Sunulan ders dışı etkinlikler sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif gelişime katkı sağlamaktadır.	.607	.881
53. Öğrencilere ders dışı bilimsel etkinlikler sunulmaktadır.	.615	.876
57. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenci kulüpleri bulunmaktadır.	.611	.843
Öz Değer		2.483
Açıklanan Toplam Varyans		3.340
Faktör 5		
68. Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmektedir.	.821	.642
69. Derslerde verilen ödevler öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır.	.755	.617
73. Ödevler/sınavlar bilgi-beceriye ölçecek şekilde hazırlanmaktadır.	.769	.592
67. Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri yüz yüze verilen eğitim kadar etkilidir.	.723	.584
72. Ödevler /sınavlar nesnel bir şekilde değerlendirilmektedir.	.670	.581
71. Sınavlar, ödev/proje şeklinde de değerlendirilmektedir.	.662	.578
66. Derslerde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenmeyi daha kalıcı duruma getirmektedir.	.795	.568
74. Ödevler ve sınavlarda verilen süreler yeterlidir.	.664	.556
65. Derslerde anlatım, tartışma, örnek olay, bireysel çalışma, problem çözme, işbirlikçi öğrenme gibi farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.	.839	.554
70. Sınavlarda sorulan sorular, ders içerikleriyle tutarlıdır.	.720	.484
Faktör 6		
30. Öğretim elemanlarına yüz yüze erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	.649	.800
35. Derslerin öğretim elemanlarıyla rahatlıkla iletişim kurulabilmektedir.	.649	.800
31. Öğretim elemanlarına telefonla erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	.694	.704
32. Öğretim elemanlarına e-posta ile erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	.734	.687
34. Öğretim elemanlarına derslerle ilgili istek ve öneriler iletilmektedir.	.734	.687
33. Öğretim elemanları, öğrencilerle iletişimi güçlendirmek amacıyla onlarla bir araya gelerek farklı etkinlikleri teşvik etmektedir.	.684	.584
Öz Değer		1.737
Açıklanan Toplam Varyans		2.380

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 7	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
19. Uzaktan öğrenme yazılımlarının (öğrenme yönetim sistemi, sanal sınıf) nasıl kullanılacağı konusunda gerekli bilgiler verilmektedir.	.729	.705
17. Uzaktan eğitime erişim konusunda teknik altyapı desteği (öğrenme yönetim sistemi, sanal sınıf) sağlanmaktadır.	.677	.679
21. Derslere erişimde sorun yaşandığında gerekli teknik destek sağlanmaktadır.	.731	.650
20. Sisteme erişimde sorun yaşanması durumunda teknik destek sağlanmaktadır.	.758	.632
18. Uzaktan eğitimde verilen teknik destek, uzaktan eğitim sisteminin ve uygulamalarının kullanımını kolaylaştırmaktadır.	.774	.606
22. Derslerde öğretim teknolojileri etkin bir şekilde kullanılmaktadır.	.788	.549
Öz Değer		1.593
Açıklanan Toplam Varyans		2.183
Faktör 8		
7. Uzaktan eğitim, örgün eğitimden daha etkilidir.	.531	.898
1. Öğrenciler, uzaktan eğitim olanaklarına eşit erişim hakkına sahiptir.	.531	.898
2. Yükseköğretimde uzaktan eğitim, yeteneklerine göre tüm bireylere tam bir eşitlikle açık bir şekilde sunulmaktadır.	.607	.747
4. Uzaktan eğitimin kalite standartları açık ve kapsamlı bir şekilde belirlenmiştir.	.719	.469
Öz Değer		1.508
Açıklanan Toplam Varyans		2.066
Faktör 9		
41. Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle telefonla iletişim sağlanmaktadır.	.605	.779
42. Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle e-posta ile iletişim sağlanmaktadır.	.626	.753
43. Yöneticiler ve öğretim elemanları öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin gelişmesini desteklemektedir.	.715	.642
40. Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle yüz yüze iletişim teşvik edilmektedir.	.621	.563
Öz Değer		1.202
Açıklanan Toplam Varyans		1.647
Faktör 10		
38. Fakülte yöneticilerine e-posta ile erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	.704	.702
37. Fakülte yöneticilerine telefonla erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	.711	.683
36. Fakülte yöneticilerine yüz yüze erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	.715	.631
39. Fakülte yöneticileri öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı duyarlıdır.	.740	.614
Öz Değer		1.149
Açıklanan Toplam Varyans		1.575

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

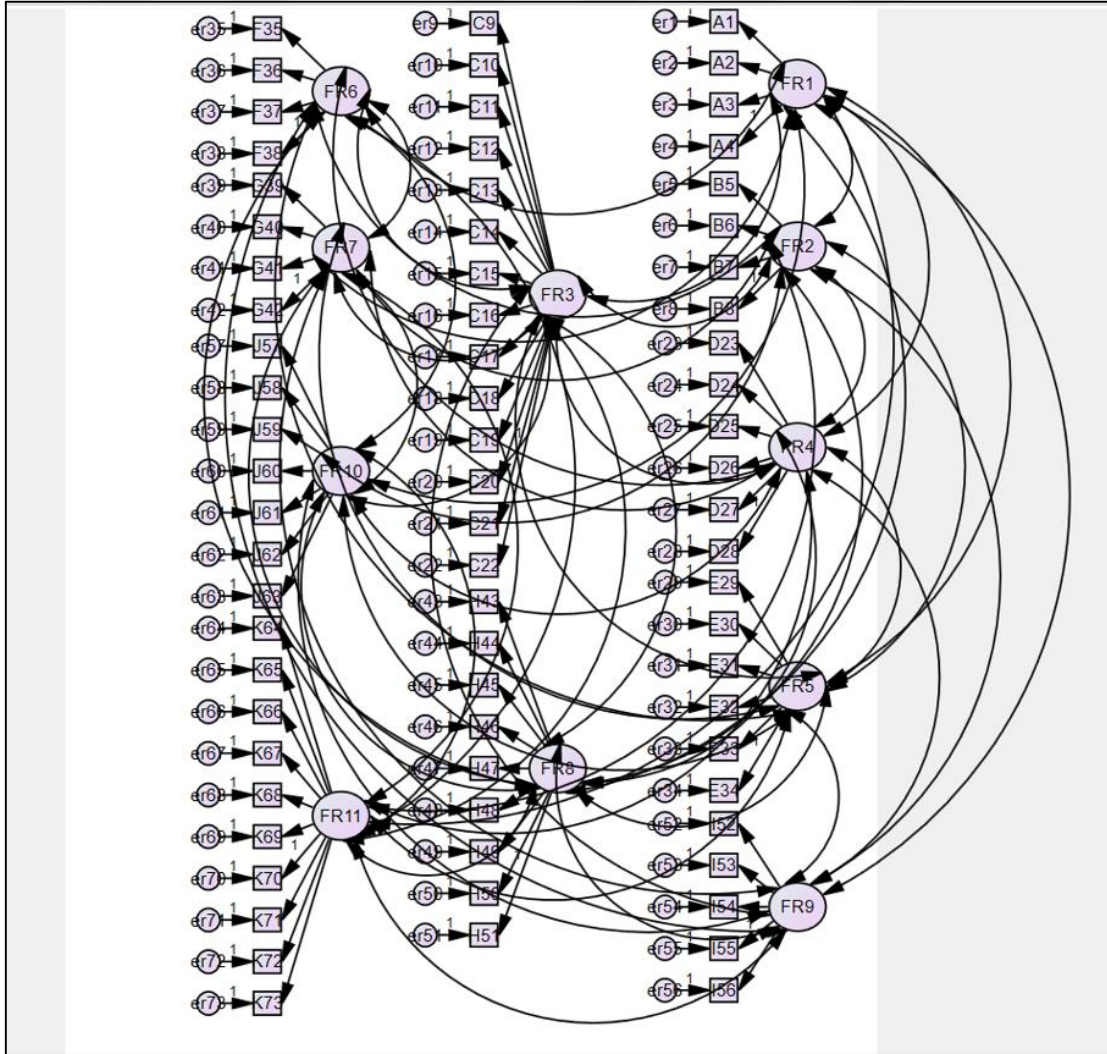
Faktör 11	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri
5. Uzaktan eğitim iyi bir öğrenme fırsatı sunmaktadır.	.721	.744
8. Uzaktan eğitim, çalışan bireyler için uygun bir öğretim türüdür.	.721	.744
6. Uzaktan eğitim, öğrencinin kendi hızında öğrenmesine katkı sağlamaktadır.	.730	.551
3. Uzaktan eğitim, örgün programlara devam edemeyen öğrencilere eğitim hakkı sağlamaktadır.	.647	.486
Öz Değer		1.080
Açıklanan Toplam Varyans		1.479
KMO: .967		
Barlett Küresellik testi: $p < .05$		
Açıklanan toplam varyans: 79,89		
Cronbach's Alpha: .987		

Tablo 4'e göre yapılan analiz sonucunda ölçeğe birinci faktör 14, ikinci faktör 7, üçüncü faktör 9, dördüncü faktör 5, beşinci faktör 10, altıncı faktör 6, yedinci faktör 6, sekizinci faktör 4, dokuzuncu faktör 4, onuncu faktör 4 ve onbirinci faktör 4 madde olmak üzere ölçek toplam 73 maddeden oluşmuştur. Elde edilen 11 faktörün toplam varyansın %71.5'ini açıkladığı görülmektedir. Faktör öz değerlerinin 1'den büyük olması, o bileşenin maddeler tarafından anlamlı bir örtük değişken oluşturulduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu sonuca göre on bir faktörlü yapının ölçeğe uygun olduğu yorumu yapılabilir. Analize göre ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .987 olarak bulunmuştur. Güvenirlik sonucuna göre, ölçeğin yükseköğretimde uzaktan eğitim olanaklarına erişimi ölçmek amacıyla yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucuna göre ölçeğin alt boyutları; Eğitimin Gerekliliği (4 ifade), Sürecin Esnekliği (4 ifade), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri (14 ifade), Teknik Altyapı (6 ifade), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma (6 ifade), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma (4 ifade), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim (4 ifade), Ders İçerikleri ve Materyali (9 ifade), Ders Dışı Etkinlikler (5 ifade), Derslerin Zamanı ve Süresi (7 ifade), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme (10 ifade) olarak belirlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarının doğruluğunu test etmek için ana örnekleme ve Açımlayıcı Faktör Analizi yapılan öğrenci grubunda yer almayan 440 kişilik bir öğrenci grubuna yapısal eşitlik modellemesinde kullanılan ve SPSS ile uyumlu olan Analysis of Moment Structures (AMOS) Programı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi için uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör

Analizi ile Açımlayıcı Faktör Analizi ile oluşturulan modelin doğrulanması amaçlanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizinde maddelerin hangi faktörler altında yer aldığı keşfedilmeye çalışılırken Doğrulayıcı Faktör Analizinde maddenin o faktör altında olup olmadığına yönelik hipotez test edilerek elde edilen sonucun eldeki verilerle ne derece uyumlu olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde modelin uyumunu test etmek için çeşitli uyum indeksleri kullanılmaktadır. Bu uyum indekslerinden yaygın kullanılanları χ^2 /df , RMSEA, NFI, CFI, GFI, AGFI, PGFI, RFI ve PNFI değerleridir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztür, 2016). 73 maddeden oluşan Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin model Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeğine İlişkin DFA Modeli ve Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde 11 faktörlü yapıda ölçekte yer alan maddelerin, altında yer aldıkları faktörleri iyi şekilde temsil ettiği görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde model uyumunun değerlendirilmesinde uyum indekslerinin ölçütleri ve değer aralıkları belirlenmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 1994; Schumacker ve Lomax, 1996; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Tablo 5'te yaygın olarak kullanılan uyum indeksleri, belirlenen değer aralıkları ve modele ilişkin değerlere yer verilmiştir.

Tablo 5

Model Uyum İndeksleri

İndeksler	Modele İlişkin Değerler	İyi Düzeyde Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2 /sd	3.21	$3.00 < \chi^2 /sd \leq 5.00$	$\chi^2 /sd \leq 3.00$
RMSEA	.07	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$00 \leq RMSEA \leq .05$
GFI	.98	$.90 \leq RFI \leq .95$	$.95 \leq RFI \leq 1.00$
CFI	.99	$.90 \leq CFI < .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
AGFI	.98	$.85 \leq AGFI \leq .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
PGFI	.91	$.50 \leq PGFI \leq .95$	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$
NFI	.98	$.90 \leq NFI < .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
RFI	.98	$.90 \leq RFI < .95$	$.95 \leq RFI \leq 1.00$
PNFI	.93	$.50 \leq PNFI \leq .95$	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$

Tablo 5'te yer alan uyum indekslerine ilişkin değerler incelendiğinde GFI .98, CFI 0.99, AGFI .98, NFI .98 ve RFI 0.98 değerlerinin mükemmel uyum aralığında yer aldığı görülmektedir. RMSEA .07, PGFI .91, PNFI .93 değerlerinin ise iyi düzeyde uyum aralığında yer aldığı görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda χ^2 /sd değerinin 3.21 olduğu görülmüştür. Bu değerlerden χ^2 değeri tek başına değerlendirilen indeks değildir. Model uyumlarında serbestlik derecesiyle (sd) oranlanarak elde edilen değer incelenmektedir. Modelde bu değerlerin oranı χ^2/sd oranının 3.21 ($2462,04/584=4,21$) olduğu görülmektedir. Bu orandan elde edilen değer 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelirken, 5'in altında olması ise iyi düzeyde uyum aralığında olduğunu göstermektedir (Kline, 1994). Bu bağlamda χ^2/sd oranının iyi düzeyde uyuma karşılık geldiği belirtilebilir. Bu uyum indeksine göre çalışılan ölçme modelinin iyi düzeyde uyum aralığında olduğu kabul edilebilir.

Model uyumunu test etmek için kullanılan uyum indekslerinden biri RMSEA değeridir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen RMSEA değeri 0.071'dir. RMSEA değerinin 0.05'ten küçük olması mükemmel uyum, 0.08'den küçük bir değer alması ise iyi uyum olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; İlhan ve Çetin, 2014). Bu çerçevede modelde RMSEA indeksine ilişkin değerin iyi uyuma karşılık geldiği ifade edilebilir. Analiz sonuçlarına göre sınanmaya çalışılan modelin, o model için toplanmış veriler için uygun olduğu başka bir deyişle modelin veri ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucuna göre eğitimin gerekliliği boyutunda (4), sürecin esnekliği boyutunda (4), kayıt süreci ve destek hizmetleri boyutunda (14), teknik altyapı boyutunda (6), öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma boyutunda (6), yöneticilere erişim ve iletişim kurma boyutunda (4), diğer öğrencilerle sosyal etkileşim boyutunda (4), ders içerikleri ve materyali boyutunda (9), ders dışı etkinlikler boyutunda (5), derslerin zamanı ve süresi boyutunda (7) ve öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutunda ise (10) madde olmak üzere toplam 73 madde bulunmaktadır.

Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Maksimum çeşitlilik kriteri dikkate alınarak Ankara Üniversitesi'nin uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören 30 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişimin Öğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi” olarak isimlendirilmiştir. Geliştirilen form aracılığıyla uzaktan öğretim lisans programında öğrenim gören öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Görüşme nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Görüşmelerde katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilerek araştırmanın alt amaçlarına yönelik veriler elde edilmektedir. Araştırmacı görüşme yaparak katılımcıların öznel bakış açılarından araştırma amacına ve alt amaçlarına yönelik görüşlerini elde etme fırsatına sahip olur (Creswell ve Creswell, 2018).

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının farklı kişilerden aynı konuya ilişkin bilgileri almasını sağlayan önceden hazırlanmış soruların sorulmasına olanak vermektedir. Bu nedenle diğer görüşme tekniklerine oranla daha yaygın kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda, uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde, nicel yöntemle öğrencilerden toplanan veriler ile karşılaştırma yapabilmek ve görüşleri birlikte yorumlamak için görüşme formundaki sorular nicel analizdeki maddeler ile paralel şekilde hazırlanmıştır.

Görüşme formu, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkına ilişkin sorular yer almıştır.

Hazırlanan görüşme formunda öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin olarak cinsiyet, program, sınıf, yaş ve bir işte çalışma durumuyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkına ilişkin sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik “Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?”, Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “kayıt süreci” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “teknik altyapı” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “destek hizmetleri” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”. “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “yöneticilere erişim ve iletişim kurma” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “diğer öğrencilerle sosyal etkileşim” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “ders içerikleri” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “ders materyali” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “ders dışı etkinlikler” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “derslerin zamanı ve süresi” ile ilgili

olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “öğretim yöntemleri” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “ölçme ve değerlendirme” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” olmak üzere toplam 13 açık uçlu soru sorulmuştur.

Görüşme için hazırlanan sorulardan ayrı olarak öğrencilere Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçek maddelerinden eksi faktöre sahip olması ve ölçek yapısının korunması nedeniyle çıkarılmasına karar verilen uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esneklik sağladığına ilişkin soru da yöneltilmiştir.

Hazırlanan görüşme formları için tez danışmanı, Tez İzleme Komitesi üyeleri ve 8 farklı uzmandan görüş alınmış ayrıca görüşme formu taslağı yazım kuralları, sadelik ve anlaşılabilirlik açısından 2 dil uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda “Uzaktan eğitimde üniversitenin sunduğu “kayıt süreci” ile ilgili uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu, “Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi’nin sizlere sunduğu “kayıt süreci” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir? şeklinde değiştirilmiştir. Öğrencilere yönetilen diğer 13 soruya da aynı şekilde “Ankara Üniversitesi”, “sizlere” ve “olanaklara” ifadesi eklenmiştir.

Uzman görüşlerine göre görüşme formunda yer alan soruların görünüş geçerliği, dil bütünlüğü ve soru kökleri bazında açıkça anlaşılabilir, bilimsel açıdan ölçülebilir olduğu, ölçülmek istenen olguyu yansıtacak soruları içerdiği, konu dışına çıkmadığı, soruların uygun bir sıra izlediği ve araştırmanın problemine ve amacına yönelik hazırlandığı değerlendirilmiştir. Görüşme formu, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilerek uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

Creswell ve Creswell’e (2018) göre görüşmeler yüzyüze gerçekleştirilebileceği gibi, telefon aracılığıyla veya çevrimiçi video aramaları ile de yapılabilir. Çevrimiçi yapılan görüşmeler günümüzde yaygın kullanılmaktadır. Açık uçlu çevrimiçi görüşmelerde bireylerin konuşmaları kayıt altına alınır. Bu durum katılımcıların coğrafi olarak birbirlerinden uzakta oldukları koşullarda yararlı olmaktadır. Ancak katılımcıların çevrimiçi görüşmelerinin kayıt altına alınmasına izin vermelerini gerektirmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin uzaktan öğretim programı öğrencisi olmaları ve farklı şehirlerde ikamet etmeleri nedeniyle görüşmeler öğrencilerden izin alınarak görüntü kaydına olanak veren program aracılığıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler yapılmadan önce öğrencilerle telefonla iletişim sağlanmış ve öğrenciler araştırma konusu hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşmeye katılmayı kabul ederek, ses ve görüntü kaydı alınmasına izin veren 30 öğrenci ile görüşmelerin gerçekleştirileceği tarih ve saat belirlenmiş ve görüşmenin yapılacağı link bilgisi e-postalarına gönderilmiştir.

Belirlenen tarih ve saatlerde yapılan görüşmelerde ilk önce öğrencilere onam formu okunmuş ardından onay alınarak görüşmelere başlanmıştır. Tablo 6’da maksimum çeşitlilik kriteri dikkate alınarak Ankara Üniversitesi’nin uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören ve görüşme yapılan 30 öğrencinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	14
	Toplam	30
Yaş	25-30	3
	31-36	3
	37-42	10
	43-48	9
	49 ve üstü	5
	Toplam	30
Sınıf	1	4
	2	7
	3	10
	4	9
	Toplam	30
Program	Aktüerya Bilimleri	2
	Arap Dili ve Edebiyatı	4
	Coğrafya	3
	Gazetecilik	1
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	2
	Radyo, Televizyon ve Sinema	2
	Rus Dili ve Edebiyatı	4
	Sanat Tarihi	3
	Sinoloji	5
	Sosyal Hizmet	3
	Toplam	30
Bir İşte Çalışma Durumu	Tam Zamanlı Çalışıyor	25
	Yarı Zamanlı Çalışıyor	0
	Çalışmıyor	5
	Toplam	30

Tablo 6’da yer alan verilere göre görüşme yapılan öğrencilerin 16’sı kadın (%53), 14’ü ise erkektir (%47). Öğrencilerin 10’unun 37-42 yaş aralığında (%33), 3’ünün 25-30 yaş aralığında (%10), 3’ünün 31-36 yaş aralığında (%10) olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde 10 öğrenci 3. sınıf (%33), 4 öğrenci ise 1. sınıf (%13) öğrencisidir. Öğrencilerin 5’i Sinoloji (%17), 4’ü Rus Dili Edebiyatı (%13) 4’ü Arap Dili ve Edebiyatı (%13), 3’ü Coğrafya (%10), 3’ü Sanat Tarihi (%10), 3’ü Sosyal Hizmet (%10), 2’si Aktüerya Bilimleri (%7), 2’si İngiliz Dili ve Edebiyatı (%7), 2’si Radyo Televizyon ve Sinema (%7), 1’i Gazetecilik (%3) ve 1’i Halkla İlişkiler ve Tanıtım (%3) uzaktan öğretim programlarında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 25’i bir işte tam zamanlı (%83) olarak çalışmakta, 5’i çalışmamaktadır (%17). Yarı zamanlı olarak bir işte çalışan öğrenci bulunmamaktadır.

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin güvenilirliği şu şekilde sağlanmıştır: Yarı yapılandırılmış görüşme formu, hem araştırmanın genel amacı hem de alt amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Görüşme formu ile öğrencilerin uzaktan öğretim lisans programlarında yaşadıkları deneyimleri ve erişim hakkı bağlamında karşılaştıkları sorunların derinlemesine öğrenilmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler maksimum çeşitlilik kriteri dikkate alınarak farklı programlardan, farklı sınıf düzeylerinden ve farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerden seçilerek belirlenmiştir. Bu durum, görüşlerin farklılıklarını ortaya koyarak bulguların çeşitliliğini artırmış ve çalışmanın bağlam geçerliğini güçlendirmiştir. Görüşmeler öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, sesli ve görüntülü kayıt alınmasına onayları alınmış; görüşme sürecinde ise öğrenci ifadeleri netleştirilerek yanlış anlamaların önüne geçilmiştir. Öğrencilerin aktardıkları ifadeler gerektiğinde teyit edilerek içeriğin doğruluğu sağlanmış bir başka deyişle katılımcı onayı (member check) alınmıştır. Görüşme formundaki sorular, daha önce uygulanan nicel veri toplama araçlarındaki maddelerle paralel biçimde hazırlanarak, farklı veri kaynakları arasında karşılaştırma ve bütüncül yorum yapma olanağı sağlanmıştır. Araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde kişisel önyargı ve varsayımlarını kontrol altında tutmuş, elde edilen verileri nesnel biçimde aktarmaya özen göstermiştir. Görüşmeler sırasında yönlendirici ifadelerden kaçınılmış ve katılımcıların kendi bakış açılarını özgürce dile getirmelerine olanak tanınmıştır. Görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiş, öğrencilere araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış ve gizlilik esasına uygun biçimde yürütülmüş ayrıca öğrenciler istedikleri anda görüşmeden çekilme hakkına sahip olmuşlardır. Yürütülen bu süreçlerle araştırmanın güvenilirliği sağlanmış; elde edilen bulguların hem iç tutarlılığı hem de anlam geçerliği

güvence altına alınmıştır. Nitel araştırmalarda yorumların geçerliğini ve aktarılabirliğini sağlamak esastır. Aktarılabirlik özellikle nitel araştırmalarda geçerli bir bilimsel geçerlilik ölçütüdür (Shenton, 2004). Araştırmada elde edilen bulguların, benzer koşullarda yapılacak başka araştırmalarda da kullanılabileceği veya benzer sonuçlar verebileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme dışında ayrıca Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve 1 Ocak-31 Aralık 2023 tarihleri arasında eğitim öğretim süreçleri hakkında CİMER üzerinden başvuru yapan 212 öğrencinin verdiği dilekçelere ilişkin doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin içeriklerini dikkatli ve sistematik bir şekilde inceleyerek anlamlandırmayı amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Hem basılı hem de dijital ortamda yer alan belgeleri analiz etmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Wach ve Ward, 2013). Bu yöntem, farklı veri kaynaklarının incelenmesine olanak tanıyarak araştırmada çeşitliliği artırmakta ve elde edilen bulguların güvenilirliğini desteklemektedir. Corbetta'ya (2003) göre araştırmacının birden fazla veri toplama yöntemiyle elde ettiği bilgileri karşılaştırması, farklı veri kümeleri arasındaki tutarlılığın test edilmesini ve sonuçların doğrulanmasını sağlamaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel aşamasında uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişimlerinin sağlanması mevcut durumlarını ortaya koymak için betimsel istatistiklerin analizinde SPSS 24 Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesine başlanmadan önce güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin uygulanabilmesi için veriler incelenmiştir. Bu aşamada veri setindeki maddelerde kayıp veri olup olmadığı incelenmiş ve kayıp verilerin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analize hazır duruma getirilmesinden sonra araştırmanın nicel aşamasıyla ilişkili alt amaçlarda bulunan soruların yanıtlarını bulabilmek için parametrik ve nonparametrik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların eşitliği incelenmiştir. Normalliğin test edilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile beraber basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Varyansların eşitliği ise Levene testi kullanılarak kontrol edilmiştir. Levene Testi, birden fazla grup arasındaki varyansların eşitliğini test

etmek ve gruplar arasındaki varyansların ne kadar farklı olduğunu ölçmek için kullanılır. Çıkan 77,242 değeri, gruplar arasında büyük farklılıklar olduğunu ve gruplar arasındaki varyansların eşit olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır ve varyansların eşit olduğu varsayıl原因amamaktadır (Büyüköztürk, 2008). Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik analizlerde frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmıştır. Ölçek boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunup bulunmadığını belirlemek için ANOVA Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin boyutları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu farkın hangi boyutlar arasında olduğunu tespit etmek için boyutlar karşılaştırılmıştır. Ölçekte öğrencilerin yaş, aylık gelir durumu, bir işte çalışma durumu, kaçınıcı üniversite okudukları, internet erişimini nereden sağladıkları, yaşadıkları yerleşim birimi ve sınıf düzeyleri, bilgisayar kullanabilme becerileri, değişkenleri için varyans analizi (tek yönlü ANOVA) yapılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve teknik donanımına sahip olma değişkenleri için bağımsız gruplar için T-testi hesaplanmıştır. Ölçek boyutları arasındaki ilişkinin saptanması için ise Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formuyla kayıt altına alınan veriler “içerik analizi yöntemi” ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizini objektif olarak izlenebilir bir temele oturtmak için MAXQDA24 Nitel Analiz Programı kullanılmıştır. Bu çerçevede görüşmelerden elde edilen veriler, görüşme soruları kapsamında tematik bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kodlama sürecinde tümdengelimsel yaklaşım benimsenmiş, önceden belirlenen kavramsal çerçeve doğrultusunda verilerden anlamlı kodlar türetilmiştir. Elde edilen bu kodlar daha sonra benzerliklerine göre kategorize edilerek tümevarım yöntemi ile temalar altında birleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel veri analiz sürecini dört temel aşama üzerinden açıklamaktadır: verilerin kodlanması, temaların ortaya çıkarılması, bu verilerin temalar ve kategoriler altında düzenlenip tanımlanması ve nihayetinde bulguların anlamlı biçimde yorumlanması. Benzer biçimde, Creswell ve Creswell (2018), nitel araştırmalarda temaların, birleştirici bir düşünceyi yansıtmak üzere gruplanmış birden fazla koddan oluşan anlamlı bilgi blokları olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada da verilerin çözümlenmesi sırasında kategoriler (temalar) oluşturulmuş, kategoriler de kendi içinde alt kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler önce doğrudan alıntılar olarak verilmiş sonrasında yorumlanmıştır. Oluşturulan temaların frekansları belirlenerek bulgular yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin öğrenci görüşleri çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri hakkında nicel bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Eğitimin gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Öğrenciler, uzaktan eğitim olanaklarına eşit erişim hakkına sahiptir.	32	7.8	80	19.6	65	15.9	142	34.7	90	22.0	3.44	1.21
2. Yükseköğretimde uzaktan eğitim, yeteneklerine göre tüm bireylere tam bir eşitlikle açık bir şekilde sunulmaktadır.	25	6.1	50	12.2	69	16.9	161	39.4	104	25.4	3.66	1.16
3. Uzaktan eğitimin kalite standartları açık ve kapsamlı bir şekilde belirlenmiştir.	18	4.4	43	10.5	89	21.8	157	38.4	102	24.9	3.69	1.09
4. Uzaktan eğitim, örgün eğitimden daha etkilidir.	79	19.3	90	22.0	114	27.9	73	17.8	53	13.0	2.83	1.29

Tablo 7 incelendiğinde eğitimin gerekliliğine ilişkin olarak öğrenciler en çok uzaktan eğitimin kalite standartlarının açık ve kapsamlı bir şekilde belirlendiğini ($\bar{X}=3.69$) belirtmişlerdir. Eğitimin gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinde en az uzaktan eğitimin örgün eğitimden daha etkili olduğu ($\bar{X}=2.83$) görülmektedir. “Uzaktan eğitimin kalite standartları açık ve kapsamlı bir şekilde belirlenmiştir” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %24,9’u tamamen katıldıklarını, %4,4’ü hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. “Uzaktan eğitim, örgün eğitimden daha etkilidir” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %13,0’ı tamamen katıldıklarını, %19,3’ü hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre uzaktan eğitime erişim konusunda öğrenciler arasında bir eşitsizlik algısının olduğu gözlenmiştir. Katılım oranlarının ortalama düzeyde olması, tüm öğrencilerin eşit erişim sağladığına dair net bir görüş birliğinin olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının yükseköğretimde uzaktan eğitimin eşitlikçi bir yapıda sunulduğuna ve belirli kalite standartlarına sahip olduğuna inanmaktadır. Ancak kararsızların çoğunluğunun çok olması, kalite standartlarının bazı öğrenciler için yeterince net olmadığını ortaya koymaktadır.

Eğitimin gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimin erişilebilirlik, eşitlik ve kalite standartları konusuna belirli ölçüde

katıldıkları ancak kalite standartları ve erişim eşitliği konusunda bazı tereddütlerinin de bulunduğu görülmüştür. Bu durum uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu görüşleri dikkate alındığında daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir uzaktan eğitim modeli geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Özaydın Özkara (2023), tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin eğitimin gerekliliği ve hizmetin niteliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hizmetin niteliğinin alt boyutlarında yer alan güvenilirlik, e-öğrenme, erişilirlik ve heveslilik alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Özen ve Çekerol (2021), tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin kalite standartlarına ilişkin olarak yönetsel yükümlülükler, ders yapısı, destek sistemleri, öğretme ve öğrenme süreci, uygun maliyet, öğretim tasarımı, ölçme ve değerlendirme, içerik, teknoloji gibi birçok boyutunun kapsamlı bir şekilde belirlendiği görülmüştür. Serçemeli ve Kurnaz (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin en büyük sorunları arasında internet bağlantısı olduğu bununla birlikte, öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminin esnekliğini ve zamandan bağımsızlığını takdir ettikleri ve birçok öğrencinin bu eğitim modelini gelecekte de tercih edebileceği belirtilmiştir. Gökçe Toker (2008) tarafından yapılan araştırmada küreselleşme sürecinde ortaya çıkan teknolojik gelişmelerin uzaktan eğitimi olumlu yönde etkilediği, uzaktan eğitimin özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltma potansiyeline sahip olduğu bunun yanı sıra, uzaktan eğitimin, mesafeleri ve zamanı aşarak öğrencilere esneklik sağlayarak eğitimde yenilikçi bir yaklaşım sunabileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ile alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimin gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin büyük ölçüde paralellik gösterdiği ancak bazı noktalarda farklılaştığı görülmüştür. Eşitlik ve erişim sorunları, alanyazında sıkça vurgulanmış ve öğrencilerin eşit erişim sağlama konusunda sıkıntı yaşadıkları genel bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Kalite standartları konusunda öğrencilerin katılım düzeyleri genel olarak fazladır. Ancak orta düzeyde katılım oranlarının yüksek olması, bazı standartların öğrencilerde yeterince net olmadığını göstermektedir. Uzaktan eğitimin etkililiği konusunda öğrenciler esnek olması nedeniyle uzaktan eğitimi daha etkili bulurken, bazı öğrenciler örgün eğitimin üstünlüğüne vurgu yapmıştır.

Sürecin Esnekliğine İlişkin Görüşler

Sürecin esnekliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin Sürecin Esnekliğine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
5. Uzaktan eğitim, örgün programlara devam edemeyen öğrencilere eğitim hakkı sağlamaktadır.	8	2.0	8	2.0	20	4.9	176	43	197	48.2	4.23	0.821
6. Uzaktan eğitim iyi bir öğrenme fırsatı sunmaktadır.	12	2.9	18	4.4	35	8.6	173	42.3	171	41.8	4.16	0.960
7. Uzaktan eğitim, öğrencinin kendi hızında öğrenmesine katkı sağlamaktadır.	13	3.2	24	5.9	38	9.3	168	41.1	166	40.6	4.10	1.006
8. Uzaktan eğitim, çalışan bireyler için uygun bir öğretim türüdür.	6	1.5	10	2.4	15	3.7	153	37.4	225	55.0	4.42	0.801

Tablo 8 incelendiğinde sürecin esnekliğine ilişkin olarak öğrenciler en çok uzaktan eğitimin çalışan bireyler için uygun bir öğretim türü olduğunu ($\bar{X}=4.42$) belirtmişlerdir. Sürecin esnekliğine ilişkin öğrenci görüşlerinde en az uzaktan eğitimin öğrencinin kendi hızında öğrenmesine katkı sağladığı ($\bar{X}=4.10$) görülmektedir. “Uzaktan eğitim, çalışan bireyler için uygun bir öğretim türüdür” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %55’i tamamen aktıldıklarını, %1,5’i ise hiç katılmadıklarını belirtmiştir. “Uzaktan eğitim, öğrencinin kendi hızında öğrenmesine katkı sağlamaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %40,6’sı tamamen katıldıklarını, %5.9’u hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre uzaktan eğitimin erişilebilir olması konusunda öğrencilerin genel olarak bu hususa katıldıkları görülmektedir. Bu durum, uzaktan eğitimin örgün eğitime devam edemeyen bireyler için önemli bir fırsat sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğu bu görüşü desteklemekte ve bu da uzaktan eğitimin kapsayıcı bir eğitim modeli olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Ancak bazı

öğrencilerin uzaktan eğitimin ne kadar etkili olduğu konusunda tereddüt yaşadığı da görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin deneyim ve beklentilerinin çeşitlilik gösterdiğini düşündürmektedir. Uzaktan eğitimin bireysel öğrenme hızına uyum sağladığı fikri genel olarak öğrenciler tarafından desteklenmektedir. Ancak diğer görüşlere göre, bu konuda daha fazla görüş farklılığı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin kendi hızlarında öğrenme konusunda uzaktan eğitimi yeterince etkili bulmadıklarını ya da bu konuda kararsız olduklarını göstermektedir. Uzaktan eğitimin çalışan bireyler için ideal bir öğretim türü olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu görüşü güçlü bir şekilde desteklemekte, bu da esnek öğrenme fırsatlarının çalışanlar için önemli bir avantaj sağladığını göstermektedir. Bu konuda görüş farklılıklarının oldukça az olması, uzaktan eğitimin esneklik yönünün genel kabul gördüğünü işaret etmektedir.

Turan, Küçük ve Çilliğol Karabey (2022) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki esneklik, öz düzenlenmiş çaba ve memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin zaman ve içerik esnekliğinin yüksek olduğu ve bu esnekliğin öğrencilerin memnuniyetini artırdığı görülmüştür. Esneklik ve öz çaba gibi faktörlerin öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetini önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır. Soydan Oktay ve Yüzer (2023) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin kapsayıcı bir süreç olduğu ve eğitimde eşitlik ile katılımı teşvik etme potansiyeline dikkat çekildiği görülmüştür. Uzaktan eğitimin, özellikle örgün eğitime devam edemeyen bireyler için önemli bir fırsat sunduğu belirtilmiştir. Kırallı ve Alıcı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, uzaktan eğitimin esnekliğine ilişkin çeşitli zorluklar ele alınmakla birlikte, sürecin esnekliği yönünden bazı olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı, uzaktan eğitimin mekân ve zaman açısından sağladığı esnekliğin özellikle dezavantajlı gruplar için önemli fırsatlar sunduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, kendi öğrenme hızlarına uygun şekilde ders materyallerine erişebilmenin ve tekrar izleyebilmenin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını ifade etmiştir.

İpek, Şimşek ve Sözen (2022) tarafından yapılan ve uzaktan eğitimde eşitlik konusunun ele alındığı çalışmada, sürecin esnekliğinin bazı olumlu etkileri ortaya koyulmuştur. Araştırma bulgularına göre, çevrimiçi öğrenme ortamlarının sunduğu esneklik, özellikle zamansal ve mekânsal sınırlamaları olan öğrenciler için önemli bir avantaj sağlamıştır. Öğrenciler, ders materyallerine istedikleri zaman erişebilme ve kendi öğrenme takvimlerini oluşturabilme olanağı sayesinde daha kontrollü ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamıştır. Becher ve diğerleri (2025) tarafından

yapılan çalışmada, esnek çevrimiçi uzaktan eğitimin, öğrencilerin içerik ve materyallerle kendi hızlarında ve istedikleri yerden etkileşimde bulunmalarına olanak tanıdığı görülmüştür.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimin sunduğu esneklik, öğrenciler tarafından genel olarak olumlu bir unsur olarak görülmüştür. Özellikle çalışan bireyler ve örgün öğretim olanaklarından yararlanamayan öğrenciler için uzaktan eğitim, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatları sunarak önemli bir eğitim alternatifi olarak öne çıkmıştır. Sürecin esnekliği sayesinde öğrencilerin ders içeriklerine istedikleri zamanda erişebildikleri, kendi öğrenme takvimlerini oluşturabildikleri ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşayabildikleri anlaşılmıştır. Ancak her ne kadar öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin esnekliğini desteklese de bireysel öğrenme hızına uyum sağlama noktasında farklı görüşlerin olduğu dikkat çekmektedir. Uzaktan eğitimin esnek yapısının güçlü bir potansiyel taşımakta olduğu; ancak bu potansiyelin etkili biçimde kullanılabilmesi için farklı öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek destekleyici uygulamaların ve öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Kayıt Süreci ve Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşler

Kayıt süreci ve destek hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrencilerin Kayıt Süreci ve Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
9. Uzaktan eğitimde interaktif kayıt sürecine ilişkin Üniversitenin ilgili birimlerince gerekli bilgilendirmeler yapılmaktadır.	15	3.7	35	8.6	49	12.0	203	49.6	107	26.2	3.86	1.018
10. İnteraktif kayıt sisteminin tanıtımı ve kullanımına ilişkin olarak hazırlanan belgeler ve yayınlar (dokümanlar) aydınlatıcıdır.	17	4.2	35	8.6	58	14.2	197	48.2	102	24.9	3.81	1.037

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Öğrencilerin Kayıt Süreci ve Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
11. İnteraktif kayıt sisteminin kullanımı kolaydır.	12	2.9	23	5.6	49	12.0	204	49.9	121	29.6	3.98	0.952
12. İnteraktif kayıt sistemi ile kayıt süreci hızlı bir şekilde tamamlanmaktadır.	9	2.2	24	5.9	39	9.5	218	53.3	119	29.1	4.01	0.906
13. İnteraktif kayıt süreci hakkında öğrenci işleri personeli gerekli bilgi ve donanıma sahiptir.	26	6.4	35	8.6	64	15.6	192	46.9	92	22.5	3.71	1.101
14. İnteraktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğrenci işleri personeli ile hızlı bir şekilde iletişim kurulabilmektedir.	39	9.5	52	12.7	72	17.6	163	39.9	83	20.3	3.49	1.219
15. İnteraktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak e-posta ile hızlı geri dönüş sağlanmaktadır.	28	6.8	44	10.8	70	17.1	164	40.1	103	25.2	3.66	1.165
16. Öğrenci işleri personeli öğretim programları, muafiyet, yatay geçiş, mezuniyet/ilişik kesme, diploma, kayıt dondurma ile dilekçelerin hazırlanmasında gerekli desteği vermektedir.	32	7.8	24	5.9	60	14.7	175	42.8	118	28.9	3.79	1.155
17. Öğrenci işleri personeli öğrencilerin sorularına cevap vermek konusunda isteklidir.	29	7.1	31	7.6	71	17.4	163	39.9	115	28.1	3.74	1.155
18. Öğrenci işleri personeli e-postalara hızlı dönüş sağlamaktadır.	22	5.4	33	8.1	59	14.4	164	40.1	131	32.0	3.85	1.119
19. Öğrenci işleri personeli öğrencilerin sorularına cevap verecek bilgi ve deneyime sahiptir.	18	4.4	26	6.8	66	16.1	172	42.1	125	30.6	3.88	1.060
20. Web sayfası sürekli güncellenmektedir.	16	3.9	20	4.9	80	19.6	194	47.4	99	24.2	3.83	0.979
21. Web sayfasında sıkça sorulan sorulara cevap bulunmaktadır.	10	2.4	33	8.1	89	21.8	187	45.7	90	22.0	3.77	0.964
22. Öğrenci bilgilendirmeleri ve duyurular zamanında yapılmaktadır.	14	3.4	21	5.1	48	11.7	205	50.1	121	29.6	3.97	0.963

Tablo 9 incelendiğinde kayıt süreci ve destek hizmetlerine ilişkin olarak öğrenciler en çok interaktif kayıt sistemi ile kayıt sürecinin hızlı bir şekilde tamamlandığını ($\bar{X}$ =4.01) belirtmişlerdir.

Kayıt süreci ve destek hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinde en az interaktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğrenci işleri personeli ile hızlı bir şekilde iletişim kurulabildiği ($\bar{X}$ =3.49) görüşünün yer aldığı görülmektedir.

“İnteraktif kayıt sistemi ile kayıt süreci hızlı bir şekilde tamamlanmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %29.1’i tamamen katıldıklarını, %2,2’si hiç katılmadıklarını belirtmiştir. “İnteraktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğrenci işleri personeli ile hızlı bir şekilde iletişim kurulabilmektedir” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %20.3’ü tamamen katıldıklarını, %9.5’i hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre kayıt süreci ve destek hizmetlerine ilişkin olarak öğrenciler, interaktif kayıt sistemi ile kayıt işlemlerinin hızlı bir şekilde tamamlanmasına genel olarak katılmaktadır. Bu durum, sistemin etkinliğini ve süreç yönetiminin başarısını ortaya koymaktadır. İnteraktif kayıt sisteminin kullanımının kolay olması, öğrencilerin süreci daha rahat yönetebilmesini sağlamaktadır. Öğrenciler, bilgilendirme ve duyuruların zamanında yapılmasını memnuniyetle karşılamaktadır. Bu durum, iletişim kanallarının etkin kullanıldığını göstermektedir. Öğrenciler, interaktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak öğrenci işleri personeli ile hızlı iletişim kurmada zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu durum, iletişim süreçlerinin daha fazla iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin e-posta yoluyla hızlı geri dönüş almalarında bazı aksaklıklar olduğu gözlemlenmektedir. Bu, dijital iletişim kanallarının etkinliğini artırmaya yönelik düzenlemelerin yararlı olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı, öğrenci işleri personelinin bilgi ve donanımı konusunda tam anlamıyla tatmin olmadığını ifade etmektedir. Bu alanda sağlanacak eğitimler veya destekler, personelin yeterlilik algısını artırabilir.

Öğrenci işleri personelinin çeşitli akademik ve idari işlemlerde öğrencilere gerekli desteği verdiği genel olarak kabul görmektedir. Bu destek, öğrencilerin üniversite deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenci işleri personelinin öğrenci sorularına yanıt verme konusundaki istekliliğine öğrenciler genel olarak katılmaktadır. Ancak, bazı öğrenciler bu konuda iyileştirme gerektiğini düşünmektedir.

Web sayfasının sürekli güncellenmesine öğrenciler genel olarak katılmakla birlikte bu konuda kararsız kalan öğrencilerin varlığı iyileştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Web sayfasında sıkça sorulan sorulara yer verilmesi, öğrencilerin bilgiye daha hızlı ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Bu alanın daha da zenginleştirilmesi yararlı olabilir. Öğrenciler, bilgilendirmelerin ve duyuruların zamanında yapılmasından genel olarak memnundur. Bu durum, üniversitenin şeffaf ve etkin iletişim stratejisine işaret etmektedir.

Kayıt süreci ve destek hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrenciler, interaktif kayıt sistemi ve destek hizmetlerine yüksek oranda katılmaktadır. Kayıt işlemlerinin hızlı ve kolay olması, bilgilendirmelerin zamanında yapılması, öğrenci işleri personelinin desteği gibi unsurlara öğrenci katılımları yüksek orandadır. Bununla birlikte, iletişim hızında ve e-posta dönüşlerinde yaşanan sorunlar ile personelin bilgi ve donanımı konusundaki bazı eksiklikler, geliştirilmesi gereken alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu alanlarda yapılacak iyileştirmelerin genel memnuniyet düzeyini daha da artırabileceği değerlendirilmektedir.

Boz Yüksekdağ, (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenci destek hizmetlerinin önemi üzerinde durulmuştur. Açık ve uzaktan eğitim sistemlerinin başarısının, yalnızca ders materyalleriyle değil, aynı zamanda güçlü öğrenci destek hizmetleriyle mümkün olduğu, destek hizmetlerinde yaşanan eksikliklerin, öğrencilerin kaygı düzeylerini artırdığı ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebildiği, özellikle yeni başlayan öğrencilerin rehberliğe daha fazla gereksinim duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilere sunulan destek hizmetlerinin artırılmasının, öğrenme sürecinin verimliliğini artıracığı, öğrenci işleri, danışmanlık, teknik yardım gibi alanlarda personelin donanımının son derece önemli olduğu ve eğitsel ve teknik destek olanaklarının oluşturulmasının öğrenenlerin başarısı üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

McGorry (2003), tarafından uzaktan eğitimde kalite ölçününe ilişkin olarak yapılan çalışmada, kalitenin yalnızca akademik içerikle değil; öğrenci hizmetleri, teknik destek, erişilebilirlik ve zamanında iletişim gibi faktörleriyle de ilişkili olduğu, öğrencilerin teknik destek ve bilgilendirme hizmetlerinden memnuniyetinin, genel program değerlendirmelerini etkilediği, özellikle ilk kayıt ve oryantasyon süreçlerinde destek eksikliği yaşayan öğrencilerin programa dair olumsuz tutum geliştirebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenci memnuniyetinin artırılması için destek hizmetlerinin iyileştirilmesi ve erişimin kolaylaştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kırali ve Alcı (2016)) tarafından öğrenci işlerinin dijital dönüşümüne ilişkin yapılan çalışmada öğrencilerin, interaktif kayıt sistemleri ve öğrenci otomasyonları sayesinde işlemlerini kendi başlarına yapabildiği bu durumun da memnuniyet düzeylerini artırdığı, ancak bazı öğrencilerin, karmaşık menü yapısı ve kullanıcı dostu olmayan arayüzler nedeniyle sisteme alışmakta zorlandıkları, e-posta ve çevrimiçi destek sistemlerinin zaman zaman yetersiz kaldığı ve geri dönüşlerde gecikmeler

yaşanabildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kayıt süreci ve destek hizmetlerinde dijitalleşmenin hız, verimlilik ve erişilebilirlik açısından olumlu etkiler yarattığı; ancak bu dönüşümün tamamlanabilmesi için, mevcut sistemlerin kullanıcı deneyimi açısından geliştirilmesi ve tüm işlemlerin dijital ortama aktarılması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde kayıt süreci ve öğrenci destek hizmetlerinin, öğrenci memnuniyeti ve öğrenme deneyimi açısından kritik bir öneme sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin interaktif kayıt sistemi aracılığıyla kayıt işlemlerini hızlı ve kolay bir şekilde tamamlaması, sistemin etkinliğini artırmada büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

Bilgilendirme ve duyuruların zamanında yapılması, üniversitenin iletişim kanallarının etkili kullanıldığını gösterirken, web sayfasında sıkça sorulan sorulara yer verilmesi de bilgiye erişimi kolaylaştırmakta ve şeffaflık algısını güçlendirmektedir. Ancak, öğrenci işleri personeliyle hızlı iletişim kurmada yaşanan güçlükler, e-posta geri dönüşlerindeki gecikmeler ve bazı personelin bilgi ve donanım yetersizliği gibi unsurlar, geliştirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir.

Öğrenci destek hizmetlerinin sürekliliği, erişilebilirliği ve bireyselleştirilmiş yapısı öğrenci memnuniyetini artırmakta ve akademik başarıya katkı sağlamaktadır.

Bu bağlamda, öğrenci işleri süreçlerinde dijital araçların daha kullanıcı dostu hale getirilmesi, destek hizmetlerinin etkili sunulması ile personelin iletişim becerilerinin artırılması, uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini ve sistemin genel işleyişini iyileştirmek adına önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Teknik Altyapıya İlişkin Görüşler

Teknik altyapıya ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Teknik Altyapıya İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
23. Uzaktan eğitime erişim konusunda teknik altyapı desteği (öğrenme yönetim sistemi, sanal sınıf) sağlanmaktadır.	12	2.9	27	6.6	38	9.3	199	48.7	133	32.5	4.01	0.974
24. Uzaktan eğitimde verilen teknik destek, uzaktan eğitim sisteminin ve uygulamalarının kullanımını kolaylaştırmaktadır.	17	4.2	28	6.8	48	11.7	202	49.4	114	27.9	3.90	1.018
25. Uzaktan öğrenme yazılımlarının (öğrenme yönetim sistemi, sanal sınıf) nasıl kullanılacağı konusunda gerekli bilgiler verilmektedir.	22	5.4	29	7.1	47	11.5	190	46.5	121	29.6	3.88	1.080
26. Sisteme erişimde sorun yaşanması durumunda teknik destek sağlanmaktadır.	26	6.4	39	9.5	87	21.3	157	38.4	100	24.4	3.65	1.137
27. Derslere erişimde sorun yaşandığında gerekli teknik destek sağlanmaktadır.	27	6.6	41	10.0	79	19.3	162	39.6	100	24.4	3.65	1.147
28. Derslerde öğretim teknolojileri etkin bir şekilde kullanılmaktadır.	22	5.4	35	8.6	63	15.4	174	42.5	115	28.1	3.79	1.106

Tablo 10 incelendiğinde teknik altyapıya ilişkin olarak öğrenciler en çok uzaktan eğitime erişim konusunda teknik altyapı desteğinin (öğrenme yönetim sistemi, sanal sınıf) sağlandığını ($\bar{X}=4.01$) belirtmişlerdir. Teknik altyapıya ilişkin öğrenci görüşlerinde en az sisteme erişimde sorun yaşanması durumunda teknik desteğin sağlandığı ($\bar{X}=3.65$) ve derslere erişimde sorun yaşandığında gerekli teknik desteğin sağlandığı ($\bar{X}=3.65$) görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. “Uzaktan eğitime erişim konusunda teknik altyapı desteği (öğrenme yönetim sistemi, sanal sınıf) sağlanmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %32.5’i tamamen katıldıklarını, %2.9’u hiç katılmadıklarını belirtmiştir. “Sisteme erişimde sorun yaşanması durumunda teknik destek sağlanmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %24.4’ü tamamen katıldıklarını, %6.4’ü hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. “Derslere erişimde sorun yaşandığında gerekli teknik destek sağlanmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %24.4’ü tamamen katıldıklarını, %6.6’sı hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre teknik altyapıya ilişkin olarak öğrenciler, uzaktan eğitime erişim sürecinde teknik altyapı desteğinin sağlandığını vurgulamışlardır. Bu destek, özellikle öğrenme yönetim sistemleri ve sanal sınıflar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin büyük bir kısmı bu desteğin yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, uzaktan öğrenme yazılımlarının kullanımı konusunda gerekli bilgilerin sağlandığını belirtmektedir. Bu durum, özellikle yeni sistemlere uyum sağlamaya çalışan öğrenciler için önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Sisteme erişimde sorun yaşayan öğrencilere teknik destek verilmesi konusunda görüşler daha çeşitlidir. Bu alanda destek sağlandığı belirtilmekle birlikte, bazı öğrenciler bu desteğin yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Derslere erişim sorunları yaşandığında teknik destek verilmesi konusunda çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Bir kısım öğrenci bu desteğin etkili olduğunu belirtirken, bazı öğrenciler ise eksiklikler olduğunu düşünmektedir. Derslerde öğretim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanıldığı konusuna katılma düzeyi fazladır. Teknolojinin eğitim sürecine entegrasyonu öğrenciler tarafından desteklenmekte, ancak bu alanda geliştirilebilecek noktalar olduğu da dile getirilmektedir.

Teknik altyapıya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde teknik altyapı desteğini çoğu zaman yeterli buldukları söylenebilir. Özellikle sistem kullanımını kolaylaştıran desteklere ve uzaktan öğrenme yazılımlarına yönelik bilgilendirmelere öğrenciler yüksek oranda katılmışlardır. Ancak, sistem veya derslere erişimde yaşanan sorunlarda verilen desteğin bazı durumlarda yetersiz bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin geri bildirimleri dikkate alınarak, teknik destek sisteminin daha kapsamlı hale getirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Süral (2015), tarafından açık ve uzaktan öğrenmede teknolojik altyapının oluşturulması ile ilgili çalışmada öğrenme yönetim sistemlerinin etkinliğinin, öğrencilerin eğitime olan erişimini kolaylaştırdığı, öğrencilerin, ders materyallerine, testlere ve forumlara kolay erişim sağlamalarının öğrenme süreçlerini hızlandığı, sanal sınıfların entegrasyonunun, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimde bulunmalarına olanak tanıdığı ve bu sınıfların, öğrencilerin sorularını anında iletmesine ve geribildirim almasına olanak verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özaydın Özkara (2023) tarafından uzaktan eğitim hizmet kalitesi hakkındaki öğrenci görüşlerine ilişkin yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun, uzaktan eğitim hizmetlerinin teknik altyapısından memnun oldukları, özellikle öğrenme yönetim sistemleri ve sanal sınıf uygulamalarının sağladığı erişim ve kullanım kolaylıkları öne

çıkıtığı, öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukları bu altyapı desteği sayesinde daha kolay aştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak, bazı öğrencilere teknik destek noktasında zaman zaman yetersiz kalındığı ve özellikle sisteme giriş sırasında yaşanan erişim sorunlarının daha hızlı çözülmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Öztürk, Kara, Özkeskin ve Uça Güneş (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin teknik altyapı süreçlerinden genel olarak memnun oldukları; ancak zaman zaman teknik aksaklıklar yaşamaları nedeniyle sistemde sunulan öğrenme materyallerine erişim sorunları yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler, eğitim sürecinin etkinliğini artıran ve eğitim teknolojilerinin doğru kullanımını sağlayan bir teknik altyapıdan memnun olmakla birlikte zaman zaman yaşanan teknik problemler ve erişim sorunlarının, bu altyapının daha da iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Martin ve Bolliger (2022) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenmenin kalitesini ve öğrencilerin genel memnuniyet düzeylerini etkileyen faktörlerden teknik altyapı sistemlerinin güvenilirliğinin ve erişilebilirliğinin son derece önemli bir faktör olduğu, öğrencilerin sistemler ve sanal sınıflar gibi teknik altyapıya ilişkin güven ve erişim sağlamasının gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilere sunulan teknik desteğin onların öğrenme süreçlerini iyileştirdiği ve bu desteklerin düzenli ve etkili olması gerektiği belirtilmiştir.

Lloyd-Jones (2021) tarafından yapılan çalışmada teknik altyapı desteği sağlanan bir ortamda öğrencilerin daha iyi performans gösterdiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye adapte olmalarını kolaylaştıran bu tür desteklerin öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırdığı, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde sunulan teknik altyapının öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı ve daha iyi akademik performans göstermelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, teknik sorunlarla karşılaştıklarında hızlı ve etkili bir destek alabileceklerini bilmelerinin, psikolojik güvenlerini artırdığı ve başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde sunulan teknik altyapı desteğinin öğrencilerin eğitim sürecindeki başarıları üzerinde belirgin bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler, öğrenme yönetim sistemleri ve sanal sınıfların sağladığı erişim kolaylıkları ve sistemlerin kullanımını kolaylaştıran teknik desteğin eğitimdeki verimliliklerini artırdığını ifade etmektedir. Ancak, bazı öğrenciler özellikle sisteme erişim sorunları ve teknik aksaklıklarla karşılaştıklarında bu desteğin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, teknik altyapının güvenilirliği ve erişilebilirliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerine

olan katılımlarını ve genel memnuniyetlerini doğrudan etkileyen önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Çalışmalar, teknik altyapının iyileştirilmesi ve kullanıcı dostu olmasının, özellikle teknolojiye daha az aşina olan öğrenciler için büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Uzaktan eğitimde sunulan teknik altyapının kalitesinin artırılmasının, öğrenci memnuniyeti ve başarısını önemli ölçüde artıracığı, ayrıca eğitim süreçlerine olan bağlılığı ve katılımı güçlendireceği değerlendirilmektedir.

Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurmaya İlişkin Görüşler

Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
29. Öğretim elemanlarına yüz yüze erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	32	7.8	69	16.9	95	23.2	131	32.0	82	20.0	3.40	1.204
30. Öğretim elemanlarına telefonla erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	36	8.8	70	17.1	99	24.2	127	31.1	77	18.8	3.34	1.214
31. Öğretim elemanlarına e-posta ile erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	23	5.6	37	9.0	68	16.6	174	42.5	107	26.2	3.75	1.111
32. Öğretim elemanları, öğrencilerle iletişimi güçlendirmek amacıyla onlarla bir araya gelerek farklı etkinlikleri teşvik etmektedir.	62	15.2	60	14.7	102	24.9	115	28.1	70	17.1	3.17	1.301
33. Öğretim elemanlarına derslerle ilgili istek ve öneriler iletilmektedir.	19	4.6	26	6.4	65	15.9	193	47.2	106	25.9	3.83	1.032
34. Derslerin öğretim elemanlarıyla rahatlıkla iletişim kurulabilmektedir.	26	6.4	34	8.3	75	18.3	163	39.9	111	27.1	3.73	1.136

Tablo 11 incelendiğinde öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin olarak öğrenciler en çok öğretim elemanlarına derslerle ilgili istek ve önerileri iletebildiklerini ($\bar{X}=3.83$) belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim

kurmaya ilişkin öğrenci görüşlerinde en az öğretim elemanlarının, öğrencilerle iletişimi güçlendirmek amacıyla onlarla bir araya gelerek farklı etkinlikleri teşvik ettikleri ($\bar{X}=3.17$) görüşünün yer aldığı görülmektedir. “Öğretim elemanlarına derslerle ilgili istek ve öneriler iletebilmektedir” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %25.9’u tamamen katıldıklarını, %4.6’sı hiç katılmadıklarını belirtmiştir. “Öğretim elemanları, öğrencilerle iletişimi güçlendirmek amacıyla onlarla bir araya gelerek farklı etkinlikleri teşvik etmektedir” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %17.1’i tamamen katıldıklarını, %15.2’si ise hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrenciler öğretim elemanlarına erişimden ve onlarla iletişim kurma hususuna yüksek düzeyde katılmışlardır. Öğretim elemanlarına yüz yüze erişim konusunda öğrencilerin katılım düzeyleri genel olarak fazla olsa da bu alanda orta düzeyde katılan ya da katılmayan öğrencilerin de var olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, yüz yüze iletişim fırsatlarının artırılmasına gereksinim duyulduğunu gösterebilir. Telefon yoluyla öğretim elemanlarına erişim konusunda öğrencilerin daha temkinli oldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak öğrencilerin bir kısmında memnun olmasına rağmen, telefonla erişim olanaklarının daha geliştirilebileceği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin katılma düzeyleri yüksek orandadır. E-posta yoluyla erişim ve derslerle ilgili isteklerin iletilmesi en yüksek memnuniyet seviyelerine sahiptir. Ancak, telefonla erişim ve sosyal etkileşim etkinliklerinin teşviki alanlarında iyileştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Yüz yüze iletişim olanaklarının geliştirilmesinin ve öğretim elemanlarının iletişim kanallarını çeşitlendirerek daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmasının yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

Agbong ve Agbong-Coates(2024) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, öğretim elemanlarının çevrimiçi derslerde kullandığı iletişim yöntemlerinin etkileşim ve katılımlarını artırdığı görülmüştür. Çevrimiçi öğretim ortamlarında öğretim elemanlarının aktif olarak yer alması ve etkili iletişim kurmasının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirdiği ve öğrencilerin katılımını artırmak için öğretim elemanlarının çeşitli iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kelly, Colella ve Sottosanti-Kusnir (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğretim elemanlarının esnek, empatik, katılımcı ve düzenli iletişim kurmalarını değerli buldukları, öğretim elemanlarının öğrenme yönetim sistemlerini düzenli ve açık bir şekilde kullanmalarının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu

yönde etkilediği ve öğrenme süreçlerinde daha fazla destek ve etkileşim almaları için öğretim elemanlarının iletişim becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Aktuğ (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, öğretim elemanlarıyla e-posta yoluyla iletişimi daha verimli ve etkili buldukları ancak, telefonla iletişime geçmenin genellikle zorlayıcı olduğu, yüz yüze erişimin ise sınırlı olduğu durumlarda yetersiz kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı, öğretim elemanları ile çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirilen tartışma forumları ve geri bildirim süreçlerinden memnun olduklarını ancak yüz yüze iletişim fırsatlarının daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çevrimiçi iletişim kanallarının etkin kullanımının öğrencilerin memnuniyetini artırdığı ancak uzaktan eğitimde bu fırsatlar sınırlı olduğu ve artırılmasına gereksinim duyulduğu, telefon yoluyla erişim konusunda öğrencilerin temkinli davrandığı ve bu kanalın daha verimli hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Demir ve Özdaş (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun, derslerle ilgili öğretim elemanlarıyla iletişimde e-posta ve çevrimiçi mesajlaşma sistemlerini tercih ettiği ve bu yöntemlerin, öğrencilerin hızlı geri bildirim almasına olanak sağladığı, telefonla yapılan iletişimde, öğrencilerin öğretim elemanlarının zamanını çok fazla aldığı ve bu nedenle telefonla iletişime geçmekten kaçındıkları bu durumun öğrencilerde memnuniyetsizlik yarattığı anlaşılmıştır. Çevrimiçi iletişim yöntemlerinin zaman yönetimi açısından öğrencilere kolaylık sağladığı, öğretim elemanları ile yüz yüze iletişim fırsatlarının artırılması gerektiği, öğrencilerin ders dışında öğretim elemanlarıyla daha fazla etkileşimde bulunabilmeleri için etkinlikler düzenlenmesinin önemli olduğu, telefonla iletişimin daha etkin hale getirilmesi için öğretim elemanlarının bu kanalı daha fazla kullanmalarının ve zamanlarını daha verimli organize etmelerinin gerekmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya Samut (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının, öğretim elemanlarına erişimde herhangi bir zorluk yaşamadıkları; ancak bazı öğrencilerin, telefonla erişim konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının daha hızlı ve etkili bir şekilde geri bildirimde bulunmalarının öğrenci memnuniyetini artıracak, öğrencilerin bireysel ilgi bekledikleri ve bu konuda öğretim elemanlarının daha fazla zaman ayırması gerektiği, telefonla erişim yönteminin geliştirilmesinin, öğrencilerin öğretim elemanlarına daha kolay ulaşmalarını sağlayacağı vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde öğretim elemanlarına erişim ve iletişim konusuna öğrencilerin genel

olarak katıldıkları görülmüştür. E-posta ve çevrimiçi mesajlaşma sistemlerinin etkin kullanımı, öğrencilere hızlı geri bildirim alma fırsatı sunmakta ve öğretim elemanlarıyla iletişimi kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler, yüz yüze iletişim fırsatlarının artırılmasını istek etmekte ve telefonla iletişime geçmenin genellikle zorluklar içerdiğini belirtmektedirler. Ayrıca, öğretim elemanlarının çevrimiçi derslerde aktif katılım ve rehberlik sunmaları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmekte ve öğrencilerle daha güçlü bir etkileşim kurmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin bireysel ilgi ve esneklik istekleri, öğretim elemanlarının öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, yüz yüze etkileşim fırsatlarının sınırlı olması, öğrencilerde iletişim kanallarının çeşitlendirilmesi ve sosyal etkileşimi artırma ihtiyacı yaratmaktadır. Öğretim elemanlarının, özellikle telefonla iletişim ve çevrimiçi platformlar üzerinden etkin geri bildirim süreçleri konusunda daha fazla çaba göstermelerinin onlar arasındaki iletişimi iyileştireceği, bu sürecin daha verimli hale gelmesine katkı sağlayacağı, öğrenci başarısını destekleyeceği ve öğrenme ortamının daha etkileşimli olmasına olanak tanıyacağı değerlendirilmektedir.

Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurmaya İlişkin Görüşler

Yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurmaya İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
35. Fakülte yöneticilerine yüz yüze erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	32	7.8	69	16.9	95	23.2	131	32.0	82	20.0	3.40	1.204
36. Fakülte yöneticilerine telefonla erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	52	12.7	48	11.7	121	29.6	131	32.0	57	13.9	3.23	1.206
37. Fakülte yöneticilerine e-posta ile erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	42	10.3	34	8.3	106	25.9	159	38.9	68	16.6	3.43	1.168
38. Fakülte yöneticileri öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı duyarlıdır.	44	10.8	32	7.8	107	26.2	156	38.1	70	17.1	3.43	1.180

Tablo 12 incelendiğinde yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin olarak öğrenciler en çok fakülte yöneticilerine e-posta ile erişimin yeterli düzeyde sağlandığını ($\bar{X}=3.43$) ve Fakülte yöneticileri öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı duyarlı olduğunu ($\bar{X}=3.43$) belirtmişlerdir. Yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin öğrenci görüşlerinde en az fakülte yöneticilerine telefonla erişimin yeterli düzeyde sağlandığı ($\bar{X}=3.23$) görüşünün yer aldığı görülmektedir. “Fakülte yöneticilerine e-posta ile erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %16.6’sı tamamen katıldıklarını, %10.3’ü hiç katılmadıklarını belirtmiştir. “Fakülte yöneticileri öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı duyarlıdır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %17.1’i tamamen katıldıklarını, %10.8’i hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. “Fakülte yöneticilerine telefonla erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %13.9’u tamamen katıldıklarını, %12.7’si hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin, yöneticilere erişim ve onlarla iletişim kurmaya ilişkin olarak katılma düzeyleri yüksek orandadır. Yüz yüze erişim konusunda öğrencilerin çeşitli görüşleri olduğu gözlemlenmiştir. Katılan öğrencilerin yanı sıra, orta düzeyde veya katılmayan öğrencilerin de varlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, yüz yüze erişimin her zaman istikrarlı veya yeterince elverişli olmadığına işaret etmektedir. Yoğun programlar veya yöneticilerin zaman kısıtlamaları, yüz yüze erişimdeki bu farklılıkların temel nedeni olabilir. Telefonla erişim konusunda öğrencilerin görüşleri daha farklılık göstermektedir.

Telefonla erişimin teknik veya zamansal nedenlerle sınırlı olması, bazı öğrencilerin bu yöntemi yetersiz bulmasına yol açmaktadır. Buna karşın, katılma düzeyi fazla olan öğrencilerin, telefonla erişimin hızlı bir çözüm sunduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Bu durum, telefonla erişim olanaklarının iyileştirilmesine yönelik potansiyel bir ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Fakülte yöneticilerine e-posta yoluyla erişim konusuna öğrencilerin genel olarak katıldıkları görülmektedir. Bu durum, e-posta iletişiminin öğrenciler tarafından etkin bir kanal olarak kullanıldığını ve yöneticilerin de bu kanala yeterli önemi verdiğini işaret etmektedir. E-posta erişiminin kolaylığı ve esnekliği, öğrencilerin bu yöntemi tercih etmesinde önemli bir faktör olmuştur. Fakülte yöneticilerinin öğrenci sorun ve önerilerine karşı duyarlılığı konusundaki görüşlere katılma düzeyi genel olarak yüksek orandadır. Bu durum, yöneticilerin öğrenci görüşlerini önemsediklerini ve geri bildirim mekanizmalarını etkin bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Ancak, bu alanda

kararsız veya olumsuz görüş belirten öğrencilerin varlığı, duyarlılığın tüm öğrenciler tarafından hissedilmediğini düşündürmektedir.

Yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak fakülte yöneticilerine erişim ve iletişim kurma yolları konusunda öğrencilerin bu görüşe katıldıkları söylenebilir. E-posta yolu, katılma düzeyi en fazla olan ve geri bildirim alınan iletişim kanallarından biri olurken, telefonla erişim konusunda daha fazla geliştirme ihtiyacı olduğu görülmektedir. Yüz yüze erişim ise orta düzeyde bir memnuniyet sergilemektedir. Yöneticilerin öğrenci sorunlarına duyarlılığına ilişkin katılma düzeyleri genel olarak fazla olsa da bu duyarlılığın herkese ulaşması için daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Arık (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yöneticilerle olan iletişimlerinin, genel eğitim memnuniyetlerini anlamlı ve olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Özellikle yöneticilerin e-posta yanıt hızları, öğrenci sorunlarına duyarlılıkları ve yardımseverlikleri, memnuniyet düzeyini artıran faktörler olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerin yöneticilerle etkili iletişim kurabilmelerinin, genel eğitim memnuniyetlerini artırdığı ve yükseköğretim kurumlarının öğrenci odaklı yaklaşımlar benimsemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Çakır (2024) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin iletişim becerileri ile uzaktan eğitim sistemlerini kullanabilme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İletişim becerileri yüksek olanların, uzaktan eğitim sistemlerini daha etkin kullandıkları ve yöneticilerle daha sağlıklı iletişim kurabildikleri anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin yöneticilere erişimi ve iletişim kurma becerilerinin bireysel iletişim yetenekleriyle doğrudan ilişkili olduğu ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Bolatan ve Bolatan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, uzaktan eğitimde yöneticilerle iletişim kurmada zorluklar yaşadıkları ve bu durumun ders başarısını olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Sorularına zamanında yanıt alamama gibi sorunlar, öğrencilerin yöneticilere erişiminde engel oluşturmuştur. Uzaktan eğitimde öğrencilerin yöneticilere erişimde yaşanan sorunların, eğitimin niteliğini düşürdüğü ve öğrenci memnuniyetini azalttığı belirtilmiştir.

Karakuş ve Yanpar Yelken (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde internet ve teknolojik altyapı yetersizliklerinin, öğrencilerin derslere katılımını ve yöneticilere erişimini zorlaştırdığı görülmüştür. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin, öğrencilerin yöneticilerle etkili iletişim kuramamasına neden olduğu belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimde yöneticilere erişim ve iletişimde yaşanan sorunların, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırdığı ve öğrenci memnuniyetini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Rye ve Zubaidah (2008) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin internet erişiminde yaşadığı zorluklar incelenmiştir. Teknolojik altyapı eksiklikleri ve sosyal sınırlamaların, öğrencilerin yöneticilere ve öğretim elemanlarına erişimini kısıtlamadığı görülmüştür. Uzaktan eğitimde internet erişimi ve teknolojik altyapının, öğrencilerin yöneticilerle etkili iletişim kurabilmesi için temel unsurlar olduğu vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencilerin fakülte yöneticilerine erişimi ve iletişim kurma yolları konusuna genel olarak katıldıkları belirlenmiştir. Özellikle e-posta ile iletişim, öğrenciler tarafından en etkin ve tercih edilen kanal olarak öne çıkarken; bu yöntemin kolaylığı, esnekliği ve yöneticiler tarafından dikkate alınması, memnuniyet düzeyini artıran temel faktörler arasında yer almıştır.

Yüz yüze erişim konusunda ise görüşler çeşitlilik göstermekte olup, öğrencilerin bir kısmı bu yöntemden memnuniyet duyarken, diğer kısmı erişim güçlükleri ve zaman kısıtlamaları nedeniyle kararsız ya da olumsuz görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, telefonla erişimde de teknik ve zamansal sınırlamalar nedeniyle memnuniyet düzeyi değişkenlik göstermiştir.

Bu bulgular yapılan alanyazın çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmekte; yöneticilere etkili erişimin ve iletişim kurmanın öğrenci memnuniyetini ve genel eğitimin niteliğini artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin iletişim becerileri ile uzaktan eğitim sistemini etkin kullanabilme kapasiteleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak, internet ve teknolojik altyapı yetersizlikleri, iletişimde ve erişimde yaşanan sorunların temel nedenlerinden biri olarak öne çıkmakta ve bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir.

Uzaktan eğitimde yöneticilere erişim ve iletişim kurma süreçlerinin etkinliğinin kullanılan iletişim kanallarının erişilebilirliği, yöneticilerin öğrenciye yönelik duyarlılığı, bireysel iletişim becerileri ve teknolojik altyapı olanakları ile doğrudan ilişkili olduğu ve öğrenci memnuniyetini artırmak ve bu süreci daha verimli hale getirmek için yöneticilerin daha ulaşılabilir olmalarının çok kanallı iletişim stratejilerinin geliştirilmesi ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi açısından büyük önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşime İlişkin Görüşler

Diğer öğrencilerle sosyal etkileşime ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşime İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
39. Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle yüz yüze iletişim teşvik edilmektedir.	47	11.5	85	20.8	112	27.4	112	27.4	53	13.0	3.10	1.206
40. Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle telefonla iletişim sağlanmaktadır.	27	6.6	41	10.0	62	15.2	191	46.7	88	21.5	3.67	1.119
41. Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle e-posta ile iletişim sağlanmaktadır.	31	7.6	43	10.5	85	20.8	180	44.0	70	17.1	3.53	1.122
42. Yöneticiler ve öğretim elemanları öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin gelişmesini desteklemektedir.	36	8.8	46	11.2	110	26.9	147	35.9	70	17.1	3.41	1.158

Tablo 13 incelendiğinde diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurmaya ilişkin olarak öğrenciler en çok uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle telefonla iletişimin sağlandığını ($\bar{X}$ =3.67) belirtmişlerdir. Diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurmaya ilişkin öğrenci görüşlerinde en az uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle yüz yüze iletişimin teşvik edildiği ($\bar{X}$ =3.10) görülmektedir. “Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle telefonla iletişim sağlanmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %21.5’i tamamen katıldıklarını, %6.6’sı hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. “Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle yüz yüze iletişim teşvik edilmektedir” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %13.0’ı tamamen katıldıklarını, %11.5’i ise hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrenciler, diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurmaya orta düzeyde katılmışlardır. Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle yüz yüze iletişimin teşviki konusunda daha düşük bir katılım olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, uzaktan eğitimin doğası gereği fiziksel etkileşim fırsatlarının sınırlı olmasından

kaynaklanabilir. Yüz yüze etkileşimin, sosyalleşme üzerindeki olumlu etkisine rağmen, uzaktan eğitim sürecinde bu tür fırsatların yaratılması zor olmaktadır.

Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle telefon aracılığıyla iletişim sağlanmasına öğrenciler genel olarak katılmışlardır. Bu durum, telefonun hızlı ve anında yanıt alınabilen bir iletişim aracı olmasından kaynaklanabilir. Telefonla iletişim, öğrencilerin birbirleriyle sosyal bağlarını sürdürmesi ve ders dışı etkileşimlerde bulunmasına olanak sağlamaktadır.

Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle e-posta aracılığıyla iletişim kurulmasına da öğrenciler yüksek düzeyde katılmışlardır. E-posta, resmi ve yazılı iletişim ihtiyacını karşılamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu aracın, düşüncelerin daha ayrıntılı aktarılmasına olanak tanıdığı için tercih edildiği söylenebilir. Yöneticiler ve öğretim elemanlarının öğrencilerin sosyal etkileşimlerini desteklemesi konusundaki görüşlere öğrenciler orta düzeyde katılmıştır. Bu desteğin var olmasına rağmen, bazı öğrencilerin bu konuda kararsız olduğu veya destek eksikliği hissettiği görülmüştür. Daha fazla teşvikin sosyal bağları güçlendirebileceği söylenebilir.

Diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurmaya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal etkileşim sağlama yollarında farklı iletişim kanallarını tercih ettikleri görülmektedir. Telefon ve e-posta gibi kolay erişilebilir ve yaygın olarak kullanılan araçlar daha çok benimsenirken, yüz yüze iletişim sınırlı kalmaktadır. Bu durum, uzaktan eğitimin fiziksel sınırlarından kaynaklansa da dijital ortamda yüz yüze etkileşim fırsatlarını artıracak etkinlik ve uygulamalara yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır. Yöneticiler ve öğretim elemanlarının sosyal etkileşim konusundaki desteklerinin sürdürülmesi ve geliştirilmesinin, öğrencilerin sosyalleşme düzeyine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Ercan ve Bülbül (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal iletişime ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ancak cinsiyet, yaş ve çalışma durumu değişkenlerinin bu durum üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Arkadaş canlısı, etki bırakan ve ilgili iletişim biçimlerine sahip öğrencilerde diğer öğrencilerle kurulan etkileşimin daha yüksek olduğu, tartışmacı iletişim biçimine sahip öğrencilerde bu algının daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Diğer öğrencilerle sosyal etkileşimin öğrencilerin iletişim tarzlarıyla ilişkili olduğu, sosyal etkileşim arttıkça öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyetlerinin ve başarılarının da arttığı anlaşılmıştır. Yöneticilerin, öğrencilerin sosyal etkileşimini güçlendiren ortamlar yaratmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Gray ve Dilorreto (2016) tarafından yapılan çalışmada sosyal etkileşimin, öğrenci memnuniyeti ve katılımı üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler, diğer öğrencilerle sohbet edebildikleri, fikir alışverişinde bulunabildikleri forumları ve canlı oturumları yararlı bulmuşlardır. Sosyal etkileşimde bulunan öğrencilerin ders başarısının ve devamlılığının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sosyal etkileşimin artırılması için eş zamanlı grup etkinlikleri ve forumların teşvik edilmesi ve öğrenciler arası etkileşimin artırılmasının, öğrenme topluluğu oluşturma açısından kritik önemde olduğu belirtilmiştir.

Yılmazsoy ve Kahraman (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal etkileşimde bulundukları sosyal ağların aktif kullanımının (örneğin WhatsApp grupları, Facebook sayfaları) öğrencilerin derse ilgisini ve ders dışı etkileşimini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin sosyal medyada da öğrencilere ulaşabilmesinin, öğretim sürecine katılımı ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Uzaktan eğitimde sosyal ağların, sadece bilgi paylaşımı için değil, aynı zamanda diğer öğrencilerle sosyal etkileşimi sağlamak için kullanıldığı ve dijital etkileşim kanallarının aktif ve yönlendirici biçimde kullanılmasının öğrencilerin başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Richardson ve Swan (2003) tarafından yapılan çalışmada sosyal etkileşimin öğrencilerin katılımı, motivasyonu, ders ve öğretim elemanı memnuniyeti ile öğrenme algısı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Sosyal etkileşimin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin memnuniyetini ve öğrenme deneyimlerini artıran kritik bir faktör olduğu, etkili bir sosyal etkileşimin, öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermesine ve daha yüksek öğrenme sonuçları elde etmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Lai, Lin, Lin, Tho (2019) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde ekran etkileşiminin, öğrencilerin öğrenme katılımını artırdığı, yüksek etkileşimde bulunan öğrencilerin, daha yüksek öğrenme başarısı ve katılım gösterdiği, “merkez” konumundaki öğrencilerin “çevre” konumundaki öğrencilere göre daha yüksek öğrenme başarısı ve katılım sergilediği görülmüştür. Akran etkileşiminin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme katılımını ve başarısını artıran önemli bir faktör olduğu, öğrencilerin etkileşim düzeylerinin öğrenme topluluğundaki konumları ile ilişkili olduğu ve bu durumun öğrenme sonuçlarını etkilediği vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencilerin diğer öğrencilerle doğrudan, yüz yüze etkileşim kurmadan da sosyal açıdan belirli düzeyde memnuniyet yaşadıklarını, ancak yüz yüze iletişime yönelik katılımın düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, uzaktan eğitimin fiziksel sınırlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Öğrencilerin telefon ve e-posta gibi araçlarla gerçekleştirdikleri iletişimde ise daha yüksek memnuniyet bildirmeleri, bu araçların erişilebilirliği ve kullanım kolaylığı nedeniyle sosyal etkileşimde tercih edildiğini göstermektedir. Öğrenciler bu kanallar aracılığıyla ders dışı konularda iletişim kurma, sosyal bağlarını sürdürme ve fikir alışverişinde bulunma konusunda daha istekli olmuşlardır. Ayrıca, yöneticiler ve öğretim elemanları tarafından sağlanan sosyal etkileşimi destekleyici yaklaşımlar, öğrenciler tarafından genel olarak olumlu bulunmuş; ancak bu konuda kararsız kalan ya da destek eksikliği hisseden öğrencilere de rastlanmıştır.

Araştırma bulguları, alan yazında yer alan birçok çalışma ile örtüşmektedir. Uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin öğrencilerin memnuniyeti, derslere katılımı, öğrenme motivasyonu ve başarı düzeyi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu, özellikle dijital ortamda forumlar, canlı oturumlar ve grup etkinlikleri gibi sosyal etkileşimi destekleyen uygulamaların öğrencilerin sürece olan bağlılıklarını artırdığı ve öğrenme topluluğu oluşturma açısından kritik öneme sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, sosyal varlık algısı yüksek olan öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecine daha bağlı oldukları, öğrenme sürecine daha motive katıldıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, bireysel özelliklerin sosyal etkileşim düzeyi üzerinde etkili olduğu; arkadaş canlısı ve ilgili iletişim biçimlerine sahip öğrencilerin diğer öğrencilerle daha sık etkileşim kurduğu bulgusu da araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Bununla birlikte alanyazındaki bazı çalışmalar, araştırma bulgularıyla kısmen ayışan yönler de ortaya koymaktadır. Örneğin, bazı çalışmalarda öğrenciler arasında daha yaygın bir yüz yüze etkileşim beklentisi olduğu, dijital ortamdaki etkileşimlerin sınırlı kaldığı durumlarda öğrencilerin sosyalleşme ihtiyacını yeterince karşılayamadıkları ifade edilmiştir. Araştırmamızda ise öğrenciler yüz yüze etkileşime sınırlı katılım gösterse de genel olarak memnuniyet düzeyleri orta seviyede kalmıştır. Bu durum, öğrencilerin sosyal gereksinimlerini farklı iletişim araçlarıyla giderme eğiliminde olduklarını ve uzaktan eğitim koşullarına uyum sağlama becerileri geliştirdiklerini göstermektedir.

Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle sosyal etkileşimin, öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılıklarını, memnuniyetlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, bu nedenle uzaktan eğitim ortamlarının sadece bilgi aktarımına değil, aynı zamanda öğrenciler arasında anlamlı sosyal bağlar kurmaya olanak sağlayacak ve psikolojik ve sosyal gereksinimlerini karşılayacak biçimde desteklenmesi şeklinde yapılandırılması ve öğretim elemanları ve yöneticilerin bu süreci bilinçli şekilde desteklemesi gerektiği, sosyal ağların ve dijital platformların (örneğin WhatsApp, Facebook) aktif kullanımının ise öğrencilerin hem derse olan ilgisini hem de ders dışı etkileşimini artırarak sosyal bağları güçlendireceği, öğretim elemanları ve yöneticilerin bu yönde teşvik edici stratejiler geliştirmelerinin öğrenme sürecine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Ders İçerikleri ve Materyaline İlişkin Görüşler

Ders içerikleri ve materyaline ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Ders İçerikleri ve Materyaline İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
43. Ders içerikleri, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmıştır.	28	6.8	38	9.3	74	18.1	174	42.5	95	23.2	3.66	1.135
44. Ders içerikleri öğrenme kazanımlarına göre hazırlanmıştır.	24	5.9	34	8.3	60	14.7	187	45.7	104	25.4	3.77	1.100
45. Ders içerikleri öğretim programının amacına uygun hazırlanmıştır.	23	5.6	25	6.1	53	13.0	201	49.1	107	26.2	3.84	1.058
46. Ders içerikleri öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve davranışları içermektedir.	24	5.9	22	5.4	58	14.2	198	48.4	107	26.2	3.84	1.060
47. Ders içerikleri güncel bilgileri kapsamaktadır.	18	4.4	25	6.1	49	12.0	207	50.6	110	26.9	3.89	1.010
48. Ders materyali öğrenme kazanımlarının gerçekleşmesi için gereksinimi karşılamaktadır.	34	8.3	27	6.6	44	10.8	207	50.6	97	23.7	3.75	1.139

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

Öğrencilerin Ders İçerikleri ve Materyaline İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
49. Ders materyali, güncel bilgileri kapsamaktadır.	23	5.6	19	4.6	37	9.0	226	55.3	104	25.4	3.90	1.015
50. Ders materyali dışında farklı bir belgeye gereksinim duyulmamaktadır.	49	12.0	36	8.8	49	12.0	189	46.2	86	21.0	3.56	1.251
51. Ders materyaline rahatlıkla ulaşılabilmektedir.	23	5.6	23	5.6	39	9.5	222	54.3	102	24.9	3.87	1.031

Tablo 14 incelendiğinde ders içerikleri ve materyaline ilişkin olarak öğrenciler en çok ders materyalinin, güncel bilgileri kapsadığını ($\bar{X}=3.90$) belirtmişlerdir. Ders içerikleri ve ders materyaline ilişkin öğrenci görüşlerinde en az görüşün ders materyalinin dışında farklı bir belgeye gereksinim duyulmadığı ($\bar{X}=3.54$) olduğu görülmektedir. “Ders materyali, güncel bilgileri kapsamaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %25.4’ü tamamen katıldıklarını, %5.6’sı ise hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. “Ders materyali dışında farklı bir belgeye gereksinim duyulmamaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %21.0’ı tamamen katıldıklarını, %12.0’ı hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin ders içerikleri ve materyaline ilişkin görüşlere yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ders içeriklerinin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Bu durum, içeriklerin genel olarak öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlendiği izlenimini vermektedir. Bununla birlikte, kayda değer bir kısım öğrenci ise ya kararsız kalmış ya da bu görüşe katılmamıştır. Bu durum, içeriklerin herkes için eşit derecede etkili olmadığına işaret etmektedir. Öğrenciler, ders içeriklerinin öğrenme kazanımlarını destekleyecek şekilde hazırlandığını düşünmektedir. Orta düzeyde katılan veya katılmayan öğrenciler olsa da katılan öğrencilerin daha fazla olması, bu konuda genel bir memnuniyet olduğunu göstermektedir.

Ders içeriklerinin öğretim programının genel amacına uygun olduğu yönündeki görüşe öğrencilerin büyük bir kısmı katılmıştır. Katılan öğrencilerin oranının yüksek olması, içeriklerin program hedefleriyle bütünleştiği izlenimini vermektedir. Ders içeriklerinin, hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaya yönelik olduğuna

çoğu öğrencinin katılması, öğrenme sürecinin amaca uygun ilerlediğini göstermektedir. Ancak, az da olsa katılmayan bir grup öğrencinin olması iyileştirme ihtiyacının bulunduğu işaret etmektedir. Ders içeriklerinin güncel bilgi içermesi konusuna öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu katılmaktadır. Bu durum, içeriklerin zamana ayak uydurduğunu ve öğrencilerin bu konudaki beklentilerini karşıladığını göstermektedir. Ders materyallerinin, öğrenme kazanımlarını desteklediği konusuna genel olarak öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Bu materyallerin öğrenme gereksinimlerini karşılamada önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Ders materyallerinin güncelliği konusuna öğrencilerin katılımlarının yüksek olması materyallerden beklentilerin karşılandığını göstermektedir. Bu durum, ders materyallerinin de içeriklerle uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Bazı öğrenciler, ders materyalinin yeterli olduğunu düşünse de azımsanmayacak bir kısım farklı belgelerin de verilmesinin gerekli olduğu görüşündedir. Bu durum, materyallerin bazı öğrenciler için tam anlamıyla yeterli olmadığını göstermektedir. Ders materyallerine erişim konusuna ilişkin görüşlere öğrenciler genel anlamda katılmışlardır. Bu durum, teknik altyapının yeterliliği olduğunu ve erişim kolaylığının sağlandığını göstermektedir.

Ders içerikleri ve materyaline ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin çoğu ders içerikleri ve materyallerinin öğrenme sürecini desteklediğini, güncel bilgileri kapsadığını ve öğrenme kazanımlarına uygun olduğunu düşünmektedir. Ancak, bazı alanlarda kararsız ya da olumsuz görüş bildiren öğrencilerin olması belirli düzenlemelere ve iyileştirmelere gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Ders materyallerinin yeterliliği ve farklı belge ihtiyacı gibi konuların daha fazla üzerinde çalışılması ve geliştirilmesi gereken konular olduğu değerlendirilmektedir.

Stracke, Bozkurt, Mcgreal ve Zwacki-Richter (2023) tarafından yapılan çalışmada ders içeriklerinin büyük ölçüde dijital ortama adapte edildiği ve bu süreçte öğrencilerin genel olarak içeriklerden memnun kaldığı belirlenmiştir. Ders içeriklerinin bazı öğrenciler için fazla teorik veya soyut kaldığı, uygulamaya dönük materyallerin eksik olduğu ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerinin amaca uygunluğu, güncelliği ve erişilebilirliğinin temel başarı kriterlerinden olduğu, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için erişim sorunlarının giderilmesi ve içeriklerin çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Fidalgo, Kulyk ve Lencastre (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bölümünün uzaktan eğitimde sunulan ders içeriklerini yeterli ve güncel buldukları görülmüştür. Ancak bir kısım öğrenci içeriklerin karmaşık, motivasyonu düşüren ve

bireysel öğrenme stillerine uygun olmayan nitelikte olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, erişim kolaylığı, içerik güncelliği ve öğretmenlerin geri bildirim süreci öğrenci memnuniyetini artıran temel faktörler olmuştur. İçerik ve materyal kalitesinin, öğrenci memnuniyetini doğrudan etkilediği, öğrenme sürecinde bireysel farklara duyarlı, sade, güncel ve etkileşimli içerikler geliştirilmesi gerektiği ve uzaktan eğitimde başarılı bir öğrenme deneyimi için erişilebilirlik kadar pedagojik uyumun da önemli olduğu vurgulanmıştır.

Lin ve Chen (2016) tarafından yapılan çalışmada derslerin içeriği ve görsel zenginliğinin ve pratik uygulama örneklerinin, öğrencilerin derse katılım düzeyini önemli ölçüde etkilediği, kısa ve öz anlatımlı, dikkat çekici görseller içeren materyallerin öğrenme başarısını artırdığı, etkileşimli materyallerin bulunduğu derslerde, öğrencilerin memnuniyeti ve kavrama düzeyinin daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Materyal biçimi ve sunum yönteminin, içeriğin pedagojik etkisi kadar önemli olduğu, etkileşimli, görsel ve uygulamaya dönük materyallerin, öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan desteklediği ve video içerikleri de dahil olmak üzere materyallerin tasarımının, öğrenci odaklı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Al-Fraihat, Joy ve Sinclair (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin e-öğrenme platformlarına yönelik memnuniyet düzeyinin doğrudan içerik kalitesi, teknik destek ve erişim kolaylığı ile ilişkili olduğu, içeriklerin güncelliğinin, amaca uygunluğunun ve sunum tarzının, başarı hissiyle güçlü bir ilişki gösterdiği, sistemsel teknik aksaklıklar veya karmaşık yapının öğrenci motivasyonunu ve ders başarısını olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Uzaktan eğitim sistemlerinin başarısının içerik kalitesi, erişim altyapısı ve kullanıcı dostu tasarımla yakından ilişkili olduğu, öğrenci memnuniyetinin, yalnızca içeriğin varlığı değil, aynı zamanda içeriğe ne kadar kolay ve etkili şekilde erişilebildiğiyle de belirlendiği ve bu nedenle dijital içeriklerin teknik ve pedagojik açıdan bütüncül şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmiştir.

Bozkurt ve Sharma (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ders içeriklerinin öğrenme sürecini destekleyecek şekilde düzenlendiği ve hedeflere ulaşmaya yardımcı olduğu, içeriklerin güncelliği konusunda öğrencilerin çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği özellikle internet üzerinden sunulan ders materyallerinin güncel bilgiler sunduğu, öğrencilerin materyallerin erişilebilirliği ve görsel içeriğinin etkisini olumlu gördüğü, ders materyallerinin öğrencilere etkili bir öğrenme deneyimi sunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ancak, bazı öğrencilerin ders materyallerinin yetersiz olduğunu, özellikle daha fazla örnek ve çeşitli materyale

gereksinim duyduklarını belirttikleri ve bu görüşün, ders materyallerinin çeşitliliği ve farklı kaynakların sağlanması gerektiğine işaret ettiği görülmüştür. Ders içerikleri ve materyallerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek adına iyi bir şekilde yapılandırıldığı, ancak bazı öğrencilerin materyallerin yetersiz olduğu görüşüne sahip oldukları, ders içerikleri ve materyallerinin çeşitlendirilmesinin, örneklerinin artırılmasının ve daha fazla etkileşimli içerik sunulması gerektiği, güncel materyallerin sağlanması ve erişilebilirliğin artırılmasının, öğrencilerin genel memnuniyetini ve öğrenme verimliliğini artıracakları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baturay ve Toker (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun, ders içeriklerini öğrenme hedefleriyle uyumlu bulduğu ve bu içeriklerin öğrenme sürecine yardımcı olduğu görülmüştür. Ancak, bazı öğrenciler ders içeriklerinin bazı konularda eksik veya yetersiz olduğu, bu nedenle daha fazla materyale gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Ders materyallerin öğrenme yönetim sistemleri üzerinden erişilebilir olması öğrenciler tarafından genellikle olumlu olarak bulunmuş ayrıca erişim kolaylığı ve platform kullanımı hakkındaki görüşlerinde de öğrencilerin olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin, görsel ve işitsel materyallerin öğrenme süreçlerini daha etkili kıldığı, ancak daha fazla etkileşimli içerik bekledikleri bulgularına da ulaşılmıştır.

Doğrukök, Kurnaz, Şentürk Barışık ve Kaynar (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, ders içeriklerinin genellikle anlaşılır ve öğretici olduğu ancak bazı öğrencilerin, ders materyallerinin yetersiz olduğu ve daha fazla örnek ve açıklama istedikleri, öğrencilerin çoğunun, ders materyallerine internet üzerinden kolayca erişebildikleri ancak bazı öğrencilerin teknik sorunlar nedeniyle erişim zorlukları yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ders içeriklerinin ve materyallerinin daha zengin ve çeşitli hale getirilmesi gerektiğinin öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamak adına önemli olduğu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine bu gereksinimlerin karşılanması durumunda genel olarak olumlu yaklaştıkları, ancak bazı alanlarda iyileştirmelere gereksinim duydukları sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde ders içerikleri ve materyallerine ilişkin öğrencilerin büyük çoğunluğunun, ders içeriklerinin ve materyallerinin öğrenme sürecini kolaylaştırdığına dair görüş bildirdiği görülmüştür. Bu durum, ders içeriklerinin ve materyallerinin öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir şekilde düzenlendiğini göstermektedir. Benzer şekilde yapılan diğer çalışmalarda da ders içeriklerinin ve materyallerinin öğrenme sürecini

desteklediği, güncel bilgiler içerdiği, öğrenciler tarafından kolay erişim sağlandığı ve beklentileri karşıladığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun ders materyallerine kolay erişebilmelerinde teknik altyapının önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ders materyallerinin öğrencilere rahat bir şekilde sunulduğunu ve altyapı sorunlarının genel olarak aşılmış olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler ders materyallerinin yeterli olmadığı, daha fazla doküman ve örneğe gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin içeriklerin daha fazla çeşitlendirilmesi ve farklı materyallerle desteklenmesi gerektiği görüşü, materyallerin çeşitliliğine dair istekli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğu ders içeriklerinin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı olduğunu belirtirken, bazı öğrencilerin kararsız veya olumsuz görüş bildirdiği de ortaya çıkmıştır. Diğer çalışmalarda ise genellikle öğrenci memnuniyetinin yüksek olduğu ve içeriklerin öğrenciler için uygun olduğu vurgulanmıştır. Uzaktan eğitimde ders içerikleri ve materyallerinin, öğrencilerin genel memnuniyetini artırmada önemli bir rol oynadığı; ancak bazı alanlarda iyileştirmeler yapılması gerektiği, öğrencilere daha fazla çeşitlilik ve etkileşimli içerik sunulmasının önemli olduğu, içeriklerin güncel kalması ve öğrenci erişimini kolaylaştıran altyapı sorunlarının giderilmesinin eğitimdeki etkinliği artıracak değerlendirilmektedir.

Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Görüşler

Ders dışı etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
52. Öğrencilere ders dışı bilimsel etkinlikler sunulmaktadır.	82	20.0	104	25.4	110	26.9	77	18.8	36	8.8	2.71	1.231
53. Öğrencilere ders dışı sanatsal etkinlikler sunulmaktadır.	80	19.6	104	25.4	114	27.9	77	18.8	34	8.3	2.71	1.215

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
54. Öğrencilere ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikler sunulmaktadır.	81	19.8	98	24.0	108	26.4	86	21.0	36	8.8	2.75	1.239
55. Sunulan ders dışı etkinlikler sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif gelişime katkı sağlamaktadır.	81	19.8	93	22.7	114	27.9	86	21.0	35	8.6	2.76	1.232
56. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenci kulüpleri bulunmaktadır.	78	19.1	76	18.6	145	35.5	73	17.8	37	9.0	2.79	1.204

Tablo 15 incelendiğinde ders dışı etkinliklere ilişkin olarak öğrenciler ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenci kulüpleri bulunduğunu ($\bar{X}=2.79$) belirtmişlerdir. Ders dışı etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinde en az görüşün ders dışı bilimsel etkinliklerin sunulduğu ($\bar{X}=2.71$) ve ders dışı sanatsal etkinliklerin sunulduğu ($\bar{X}=2.71$) olduğu görülmektedir. “Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenci kulüpleri bulunmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %9.0’ı tamamen katıldıklarını, %19.1’i ise hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. “Öğrencilere ders dışı bilimsel etkinlikler sunulmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %8.8’si tamamen katıldıklarını, %20.0’ı ise hiç katılmadıklarını belirtmiştir. “Öğrencilere ders dışı sanatsal etkinlikler sunulmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %8.3’ü tamamen katıldıklarını, %19.6’sı hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrenciler ders dışı etkinliklere ilişkin genel olarak orta düzeyde katılım sağlamıştır. Ders dışı bilimsel etkinlikler konusunda öğrencilerin büyük bir kısmının ya kararsız olduğu ya da olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, bilimsel etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Sanatsal etkinlikler konusunda da benzer bir durum söz konusudur. Kararsız veya olumsuz görüş bildiren öğrencilerin sayısının fazla olması, bu tür etkinliklerin yeterli düzeyde yapılmadığını göstermektedir. Sosyal ve kültürel etkinlikler konusunda da öğrencilerin birçoğunun ya orta düzeyde katıldığı ya da katılmadığı

şeklinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Bu durum etkinliklerin çeşitliliğinin veya yaygınlığının yeterli olmadığı anlamına gelmektedir.

Ders dışı etkinliklerin sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif gelişime katkı sağladığı görüşü de benzer bir tablo sergilemektedir. Orta düzeyde katılan veya katılmayan öğrencilerin fazlalığı, bu etkinliklerin etkinliği konusunda soru işaretlerine yol açmaktadır. Öğrenci kulüplerinin ilgi ve yeteneklere uygun olduğu konusunda kararsız olanlar ve olumsuz görüş bildirenler çoğunluktadır. Bu durum, kulüplerin çeşitliliğinin ya da bilinirliğinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Ders dışı etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kararsız ya da olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, etkinliklerin yeterli çeşitlilikte veya nitelikte olmadığı ya da öğrencilere yeterince tanıtılmadığı anlamına gelmektedir. Etkinliklerin daha fazla öğrenciye ulaşmasını sağlamak için hem çeşitlilik hem de bilinirlik açısından iyileştirme yapılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Liu ve Lin (2024) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde öğrenci kulüpleri ve sosyal etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıları incelenmiştir. Öğrenciler, sosyal etkinliklerin kişisel gelişimlerini ve sosyal becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Ancak, bilimsel etkinliklerin yeterli olmadığını ve daha fazla bilimsel faaliyet istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğrenci kulüplerinde daha fazla yer almak istediklerini belirtmişlerdir.

Ders dışı etkinliklerde öğrenci kulüplerinin sosyal ve kültürel gelişime katkı sağladığı ancak bilimsel etkinliklerin daha fazla çeşitlendirilmesi ayrıca etkinliklerin daha fazla öğrenciye sunulması ve etkinliklerin içeriğinin öğrencilerin ilgi alanlarına uygun hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Aydın Güngör ve Çakır (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde öğrenci katılımı ile ders dışı etkinliklerin etkisi incelemiştir. Öğrencilerin, sosyal ve kültürel etkinliklerinin kişisel gelişimlerine katkı sağladığı ancak sanatsal etkinliklerin eksik olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğu, etkinliklerin yeterli çeşitlilikte olmadığı ve daha iyi tanıtılması gerektiğini ifade etmiştir.

Uzaktan eğitimde ders dışı etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve öğrencilere daha fazla fırsat tanınması, etkinliklerin öğrencilere daha iyi tanıtılması, etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine olan katkılarının artırılabilmesi için önemli bir faktör olarak belirtildiği ve bu hususların öğrencilerin etkinliklere olan ilgisi çeşitlilik ve etkileşimli içerikle daha fazla artacağı vurgulanmıştır.

Yıldız ve Tüzün (2023) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde öğrenci katılımı ve ders dışı etkinliklerin öğrenme sürecine olan etkisi araştırılmıştır. Özellikle sanatsal etkinlikler ve bilimsel faaliyetlerin eksik olduğu, sosyal etkinliklerin katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı, etkinliklerin yeterli sayıda olmadığını ve öğrencilere daha fazla fırsat tanınması gerektiğini belirtmiştir. Uzaktan eğitimde ders dışı etkinliklere katılımın başarı ile arasında güçlü bir ilişki olduğu ancak, etkinliklerin çeşitliliği ve içeriği konusunda eksiklikler olduğu ve öğrencilere daha fazla etkinlik sunulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Berry (2019) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin ders dışı etkileşimleri incelenmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda sosyal medya ve grup mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla ilişkiler geliştirdiği ayrıca yüz yüze çalışma grupları ve spor etkinlikleri gibi faaliyetlerle etkinliklerde bulunduğu, ders dışı bilimsel etkinliklere katılım konusunda düşük seviyelerde kaldıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Ders dışı etkinliklerin öğrencilere aidiyet ve topluluk duygusu kazandırdığı öğrencilerin uzaktan eğitime ek olarak yüz yüze etkinliklere katıldıklarında daha güçlü bir topluluk duygusu geliştirdikleri ve uzaktan eğitimde daha sosyal bir deneyim yaratmada ders dışı etkinliklerin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Uzun ve Bolat (2023) tarafından yapılan çalışmada ders dışı etkinliklere katılımın, öğrencilerin sosyal sermayelerini, sosyal ağlarını ve birbirleriyle olan etkileşimlerini artırdığı, spor, sanat ve kulüp etkinliklerinin bu tür ağların güçlendirilmesinde önemli rol oynadığı, öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğu; ancak bu etkinliklerin türüne ve katılım sürekliliğine göre başarı düzeylerinde farklılıklar gözlemlendiği, öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına uygun etkinliklere katılım gösterdiklerinde daha yüksek düzeyde sosyal sermaye kazandıkları ve bu durumun akademik başarılarını olumlu etkilediği, spor etkinliklerine katılımın, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ve takım çalışması ve grup liderliği gibi görevlerde yer alarak öğrencilerin liderlik becerilerini pekiştirdiği, bulgularına ulaşılmıştır. Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sağladığı, özellikle takım çalışması ve liderlik becerileri üzerinde pozitif etkiler yarattığı, onların akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve bu durumun da ders dışı etkinliklerin öğrenciler için önemini bir kez daha ortaya koyduğu vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal, kültürel ve akademik

gelişimlerine önemli katkılar sağladığı; ancak etkinliklerin çeşitliliği ve erişilebilirliği konusunda bazı eksiklikler bulunduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin büyük bir kısmının ders dışı etkinliklerden genel olarak orta düzeyde memnun olduğunu, ancak bilimsel ve sanatsal etkinliklerin genellikle yetersiz olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Öğrenciler, özellikle bilimsel etkinliklere daha fazla katılım olanağı tanınması gerektiğini, sanatsal etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini ve sosyal etkinliklerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenci kulüplerinin etkinliklerinin öğrencilere daha iyi tanıtılması ve kulüp çeşitliliğinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Etkinliklerin öğrencilere daha geniş bir yelpazede sunulması ve içeriklerinin öğrencilerin ilgi alanlarına uygun hale getirilmesi, etkinliklerin öğrenme sürecine olan katkılarının artırılması açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin daha fazla etkinlik sunulmasına, etkinliklerin içeriği ve çeşitliliğinin geliştirilmesine, etkinliklerin daha etkili bir şekilde tanıtılmasına ve öğrenci katılımını artıracak stratejilerin oluşturulmasına yönelik kapsamlı bir iyileştirme sürecine gereksinim duyulduğu ve bu doğrultuda yapılacak düzenlemelerin ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve genel gelişimlerine daha fazla katkı sağlamasını mümkün kılacağı değerlendirilmektedir.

Derslerin Zamanı ve Süresine İlişkin Görüşler

Derslerin zamanı ve süresine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Derslerin Zamanı ve Süresine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
57. Canlı dersler, belirtilen zaman ve sürede yapılmaktadır.	26	6.4	39	9.5	55	13.4	173	42.3	116	28.4	3.77	1.149
58. Öğretim elemanları ders saatlerini etkin bir şekilde kullanmaktadır	24	5.9	26	6.4	56	13.7	171	41.8	132	32.3	3.88	1.110
59. Dersler kayıt altına alınmaktadır.	9	2.2	15	3.7	23	5.6	166	40.6	196	47.9	4.28	0.895
60. Canlı derslerin süresi öğrenme için yeterlidir.	16	3.9	22	5.4	59	14.4	180	44.0	132	32.3	3.95	1.017
61. Canlı ders zamanlarının öğrencilerin istemine göre düzenlenmesi, derslere olan katılımı artırmaktadır.	16	3.9	18	4.4	49	12.0	180	44.0	146	35.7	4.03	1.003
62. Ders kayıtlarını indirebilme olanağının olması dersin öğrenilmesine katkı sağlamaktadır.	17	4.2	17	4.2	33	8.1	171	41.8	171	41.8	4.13	1.012
63. Ders kayıtlarının sistemde kalma süresi yeterlidir.	39	9.5	30	7.3	49	12.0	157	38.4	134	32.8	3.78	1.246

Tablo 16 incelendiğinde derslerin zamanı ve süresine ilişkin olarak öğrenciler en çok derslerin kayıt altına alındığını ($\bar{X}=4.28$) belirtmişlerdir. Derslerin zamanı ve süresine ilişkin olarak öğrenci görüşlerinde en az görüşün canlı derslerin, belirtilen zaman ve sürede yapıldığı ($\bar{X}=3.77$) görülmektedir. “Dersler kayıt altına alınmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %47.9’u tamamen katıldıklarını, %2.2’si hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. “Canlı dersler, belirtilen zaman ve sürede yapılmaktadır” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %28.4’ü tamamen katıldıklarını, %6.4’ü hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrenciler derslerin zamanı ve süresinden genel olarak memnundur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu canlı derslerin zaman ve süre

olarak uygun olduğunu belirtmektedir. Ancak bu görüşe katılmayan veya kararsız olan öğrencilerin de var olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu, öğretim elemanlarının ders saatlerini etkin kullandığını ifade etmektedir. Ancak az da olsa bu konuda memnun olmayan veya kararsız olan öğrencilerin de var olması dikkate değerdir.

Ders kayıtlarının alınması konusunda öğrencilerde çok büyük bir memnuniyet görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders kayıtlarına erişim olanağından yararlandıklarını ve bunu önemsediklerini göstermektedir.

Canlı ders sürelerinin yeterliliği konusuna öğrencilerin çoğu katılmıştır. Bununla birlikte, sürenin yeterli olmadığını düşünen veya kararsız kalan öğrenciler de mevcuttur. Ders zamanlarının öğrenci isteğine göre ayarlanmasının katılımı arttırdığına dair çok sayıda görüş mevcuttur. Bununla birlikte, bu uygulamanın yararına inanmayan veya kararsız kalan az sayıda öğrenci de vardır.

Öğrencilerin ders kayıtlarının indirebilme olanağının olmasının öğrenmeye büyük katkı sağladığı yönünde genel görüşlerinin olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin dersleri tekrar izleyerek öğrenme sürecini desteklediklerini göstermektedir. Ders kayıtlarının sistemde kalma sürelerinin yeterliliği konusunda öğrencilerin çoğunluğu bu görüşe katılırken, sürenin uzatılmasını isteyen veya bu konuya katılmayan öğrencilerin de olduğu görülmektedir.

Derslerin zamanı ve süresine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak canlı derslere ve ders kayıtlarına ilişkin katılma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Derslerin kaydedilmesi, ders saatlerinin etkin kullanılması ve ders sürelerinin yeterliliği önemli bir memnuniyet kaynağıdır. Ancak belirli konularda (ders zamanlaması, sistemde kalma süreleri) iyileştirme ihtiyacı olduğu ve bu tür geri bildirimlerin, uzaktan eğitim süreçlerini daha etkili hale getirmek için önemli ipuçları sunduğu değerlendirilmektedir.

Özaydın Özkara (2023) tarafından yapılan çalışmada canlı derslerin süresi ve zamanlaması konusunda bazı öğrencilerin kararsız veya olumsuz görüş bildirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde derslerin zamanlaması ve süresinin öğrenci memnuniyetini etkileyen önemli faktörlerden olduğu, ders kayıtlarının erişilebilirliğinin öğrencilerin öğrenme sürecini desteklediği, derslerin zamanlaması ve süresi konusunda iyileştirmeler yapılmasının öğrenci memnuniyetini artıracığı vurgulanmıştır.

Benzer, Benzer ve Çalışıcı (2022) tarafından yapılan çalışmada bazı öğrencilerin ders sürelerinin kısalığına ilişkin olumsuz görüşte bulundukları görülmüştür. Uzaktan eğitimin zaman yönetimi açısından avantajlar sunduğu görülmekle birlikte ders

sürelerinin artırılmasının özellikle mesleki gelişim programları için uzaktan eğitimin tercih edilmesini sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Talan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitimde ders saatlerinin uygun olduğu ve ders sürelerinin yeterli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde derslerin zamanlaması ve süresinin öğrenci memnuniyetini etkileyen önemli faktörlerden olduğu ve öğrencilerin öğrenme sürecini desteklediği vurgulanmıştır.

Ferguson ve DeFelice (2010) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde yoğunlaştırılmış kısa dönemde veya tüm dönemde verilen derslerin süresinin öğrenci memnuniyetini ve algılanan öğrenmeyi etkilediğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Yoğunlaştırılmış kısa dönem derslerinde öğrencilerin, ders süresinin kısalığı nedeniyle kendilerinin daha fazla stres ve zaman baskısı altında hissettikleri görülmüştür. Ders süresinin, öğrenci memnuniyeti ve öğrenme algısı üzerinde önemli bir etki gösterdiği, öğrencilerin derslerin zamanlaması ve süresinin uygun olması durumunda daha yüksek memnuniyet ve başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Wang, Hassan, Pyng ve (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde verilen derslerin zamanlaması ve süresinin öğrenme deneyimlerini etkilediği ve derslerin uygun zamanlarda planlanması ve yeterli süreyle sunulmasının öğrenci memnuniyetini artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Derslerin zamanlaması ve süresinin uzaktan eğitimde öğrenme memnuniyetinde önemli bir rol oynadığı ve yükseköğretim kurumlarının ders programlarını öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenlemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde derslerin zamanı ve süresine ilişkin öğrenci görüşlerinin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu canlı derslerin zamanlamasını ve süresini uygun bulmakta, öğretim elemanlarının ders saatlerini etkin kullandığını ifade etmektedir. Özellikle ders kayıtlarının alınması ve bu kayıtlara erişim olanağı, öğrenciler açısından öğrenmeyi destekleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin canlı ders sürelerinin yetersiz olduğunu düşündüğü ya da derslerin zamanlamasının kendi günlük programlarıyla uyumsuz olduğunu ifade ettikleri de görülmüştür. Bu durum, bireysel farklılıkların uzaktan eğitim planlamalarında dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir. Özellikle ders saatlerinin etkin kullanımı, canlı derslerin zamanlaması ve süresinin genel olarak yeterli

bulunması, kayıtların erişilebilirliğinin öğrenme sürecine katkı sağlaması gibi unsurlar, benzer biçimde diğer araştırmalarda da öğrenci memnuniyetini artıran faktörler olarak tanımlanmıştır.

Derslerin öğrencilerin gereksinimlerine göre planlanmasının hem katılımı hem de akademik başarıyı olumlu etkilediği bulgusu da mevcut alanyazın ile uyum göstermektedir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda öğrencilerin bir kısmının canlı ders sürelerini yetersiz bulduğu, ders saatlerinin günlük yaşam programlarına uymadığını belirttiği ve bu nedenle derslere katılımda zorluk yaşadıklarını ifade ettiği görülmüştür. Bu farklılaşmalar, uzaktan eğitim uygulamalarının tüm öğrenciler için eşit derecede etkili olmayabileceğini ve daha esnek, bireyselleştirilmiş yaklaşımların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Uzaktan eğitimde derslerin zamanı ve süresine ilişkin uygulamaların öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak esnek ve erişilebilir biçimde ve alternatif saat seçenekleri oluşturularak planlanmasının, kayıtların uzun süreli erişime açık tutulmasının ve ders süresinin içeriğe uygun biçimde yeniden değerlendirilmesi gibi uygulamaların yapılmasının hem öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine katılımını ve akademik başarılarını artıracak hem de öğrenme sürecini destekleyerek uzaktan eğitimin sadece erişilebilirliğini değil etkililiğini de güçlendireceği vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel yaşam koşullarının, iş yükü ve günlük programlarının farklılık göstermesi nedeniyle canlı derslerin farklı zaman dilimlerinde tekrarlanması ya da aynı dersin birden fazla oturum seçeneğiyle sunulmasının derslere katılım oranlarını artırabileceği, öğrencilerin tekrar izleyebilmesi için ders kayıtlarının sistemde kalma süresinin uzatılması, indirilebilir formatta sunulması, tüm derslerin standart sürelerle sınırlandırılması yerine dersin niteliğine ve konunun yoğunluğuna göre süre esnekliği sağlanması, derslerin zamanlaması ve süresiyle ilgili bireysel sorun yaşayan öğrenciler için akademik danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesi ve özellikle çalışan öğrenciler veya özel durumu olanlar için destekleyici stratejiler sunulması gerektiği değerlendirilmektedir.

Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		$\bar{X}$	SD
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
64. Derslerde anlatım, tartışma, örnek olay, bireysel çalışma, problem çözme, işbirlikçi öğrenme gibi farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.	23	5.6	39	9.5	64	15.6	187	45.7	96	23.5	3.72	1.097
65. Derslerde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenmeyi daha kalıcı duruma getirmektedir.	23	5.6	29	7.1	50	12.2	203	49.6	104	25.4	3.82	1.066
66. Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri yüz yüze verilen eğitim kadar etkilidir.	44	10.8	57	13.9	83	20.3	143	35.0	82	20.0	3.40	1.252
67. Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmektedir.	35	8.6	29	7.1	82	20.0	177	43.3	86	21.0	3.61	1.147
68. Derslerde verilen ödevler öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır.	32	7.8	24	5.9	60	14.7	184	45.0	109	26.7	3.77	1.141
69. Sınavlarda sorulan sorular, ders içerikleriyle tutarlıdır.	28	6.8	31	7.6	51	12.5	161	39.4	138	33.7	3.86	1.168
70. Sınavlar, ödev/proje şeklinde de değerlendirilmektedir.	48	11.7	35	8.6	29	7.1	160	39.1	137	33.5	3.74	1.320
71. Ödevler /sınavlar nesnel (objektif) bir şekilde değerlendirilmektedir.	27	6.6	14	3.4	31	7.6	180	44.0	157	38.4	4.04	1.092
72. Ödevler/sınavlar bilgi-beceri ölçecek şekilde hazırlanmaktadır.	29	7.1	25	6.1	41	10.0	172	42.1	142	34.7	3.91	1.151
73. Ödevler ve sınavlarda verilen süreler yeterlidir.	35	8.6	23	5.6	33	8.1	171	41.8	147	35.9	3.91	1.196

Tablo 17 incelendiğinde öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirmeye ilişkin olarak öğrenciler en çok ödevlerin/sınavların nesnel (objektif) bir şekilde değerlendirildiğini ($\bar{X}=4.04$) belirtmişlerdir. Öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirmeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinde en az görüşün derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin yüz yüze verilen eğitim kadar etkili olduğu ($\bar{X}=3.40$) görülmektedir.

“Ödevler /sınavlar nesnel (objektif) bir şekilde değerlendirilmektedir” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %38.4’ü tamamen katıldıklarını, %6.6’sı ise hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

“Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri yüz yüze verilen eğitim kadar etkilidir.” görüşüne katılım dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %20.0’ı tamamen katıldıklarını, %10.8’i hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrenciler öğretim yöntemleri ile ölçme değerlendirme süreçlerinden genel olarak memnundur. Öğrencilerin derslerde çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına yüksek düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, katılmayan bir grup da mevcuttur. Bu durum, bazı öğrencilerin bu yöntemlerin etkili olmadığına dair düşünceleri olduğunu göstermektedir. Farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu bu görüşe katılırken, az sayıda öğrencide aksi görüş oluşmuştur. Bu farklılıklar bireysel öğrenme stillerinden kaynaklanabilir.

Derslerdeki öğretim yöntemlerinin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğuna dair görüşlerde katılım daha düşüktür. Kararsızların ve katılmayanların oranının nispeten yüksek olması, yüz yüze eğitimin daha fazla tercih edildiğini gösterebilir. Derslerdeki öğretim yöntemlerinin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği görülmektedir. Ancak, bir kısım öğrenci bu konuda olumsuz düşünmektedir. Bu farklılık, yöntemlerin uygulama biçiminden kaynaklanabilir.

Ödevlerin öğrencilerde kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı görülmektedir. Ancak katılmayanların varlığı, bazı öğrencilerin ödevlerin niteliği konusunda çekinceleri olduğunu göstermektedir. Sınav sorularının ders içerikleriyle uyumlu olduğuna ilişkin öğrencilerin katılma düzeyleri yüksektir. Ancak bir kısım öğrenci bu duruma katılmamaktadır. Bu durum soruların niteliksel farklılıklarından kaynaklanabildiğine işaret edebilir.

Öğrencilerin sınavlarda ödev ve proje değerlendirmesinin yapılmasına yönelik görüşe katılma düzeyleri yüksek orandadır. Ancak farklı görüşler de mevcuttur. Bu, değerlendirme ölçütlerinin farklı algılanmasından kaynaklanabilir. Ödev ve sınavlarda objektif (nesnel) değerlendirme yapıldığı düşüncesi çoğunluktadır. Az sayıda olumsuz görüş olması, genel olarak adil bir değerlendirme sisteminin mevcut olduğunu gösterebilir.

Öğrenciler, ödev ve sınavların bilgi ve beceriyi ölçecek şekilde hazırlandığı görüşüne öğrenciler genel olarak katılmıştır. Ancak karşıt düşünceler, bazı sınavların bu

yönde olmadığına işaret etmektedir. Ödev ve sınavlarda verilen sürelerin yeterli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin bu konuda sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu durum bireysel çalışma hızlarındaki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin öğretim yöntemleri, değerlendirme sistemleri ve ödevlerin öğrenmeye katkısı konusuna genel olarak katıldıkları görülmüştür. Ancak her bir görüşte belirli bir oranda kararsız ve olumsuz katılımın varlığı, bireysel farklılıkların ve yöntemlerin uygulanış biçimiyle açıklanabilir. Daha kapsayıcı öğretim stratejilerine ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşıma gereksinim duyulduğu değerlendirilmektedir.

Özyürek, Bedge, Yavuz ve Özkan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, uzaktan eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerinin genellikle kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ifade ettikleri; ancak bazı öğrencilerin yüz yüze eğitimin daha etkili olduğuna inandıkları, uzaktan eğitimde çeşitli öğretim yöntemlerinin etkili olduğu; ancak yüz yüze eğitimdeki etkileşimin yerini tutmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğretim yöntemlerinin yeterli esnekliği sağladığını düşünmektedir; fakat bazıları daha fazla pratik ve yüz yüze etkileşime gereksinim duyduklarını ifade etmiştir.

Çalışmada uzaktan eğitimde uygulanan öğretim yöntemlerinin genel olarak kalıcı öğrenmeyi teşvik ettiği ancak yüz yüze eğitimin yerini tam anlamıyla tutamadığı ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre daha da çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin, Uysal, Uysal, Çolak Uysal ve Toraman (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimde uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin genel olarak adil olduğunu düşündükleri; ancak bazı öğrencilerin değerlendirme kriterlerinin net olmadığından ve bilgilendirmenin yetersiz olduğundan şikayet ettikleri, ölçme araçlarının çeşitliliği konusunda öğrenciler arasında bazı çekinceler bulunduğu, sınavlar ve ödevlerin, öğrencilere bilgi ve becerilerini ölçme olanağı sağladığı; ancak bazı öğrencilerin sınav sorularının ders içeriğiyle her zaman tam uyumlu olmadığını belirttiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmada belirli alanlarda netlik ve şeffaflık eksiklikleri bulunduğu, öğrencilerin sınav sorularının ve ödevlerin daha tutarlı ve açık olmasını istedikleri; bu bağlamda, öğretim elemanlarının değerlendirme kriterlerini daha açık ve anlaşılır bir şekilde sunmalarının öğrencilerin değerlendirme süreçlerine olan güvenlerini artırabileceği vurgulanmıştır.

Ogange, Agak, Okelo ve Kiprotich (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını düşündükleri, biçimlendirici değerlendirmelerde öğrencilere verilen geri bildirimlerin önemli bir etken olduğu; ancak geri bildirimlerin zamanlaması ve niteliği konusunda farklı görüşler ve bazı öğrencilerin geri bildirimlerin geç alındığı ve yeterli olmadığına dair şikayetlerde bulunduğu görülmüştür.

Biçimlendirici değerlendirmelerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini güçlendirdiği ve öğrencilerin performanslarını geliştirmeye yardımcı olduğu, öğretim elemanlarının geri bildirim süreçlerini daha etkili ve zamanında sunmaları gerektiği, ayrıca geri bildirimlerin içeriğinin de öğrencilerin gelişim gereksinimlerine uygun olması gerektiği vurgulanmıştır.

Cacheiro-González ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme platformlarının genel olarak etkili olduğunu düşündükleri; ancak öğrencilerin teknik sorunlar ve platformlar arası etkileşim eksikliğinden dolayı bazı zorluklar yaşadıklarını belirttikleri ve etkileşimli ve katılımcı özelliklerin eksikliğinin öğrencilerin öğrenme deneyimini olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrenme platformlarının, uzaktan eğitimde etkili bir şekilde kullanıldığı; ancak teknik problemler ve etkileşim eksikliklerinin öğrenme sürecini zorlaştırdığı, öğrenme platformlarının, öğrencilerin katılımını artıracak ve etkileşimli özellikler sunacak şekilde geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cole, Shelley ve Swartz (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimdeki memnuniyet düzeylerinin öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ve esnekliği ile ilgili olumlu görüşler bildirdiği; ayrıca ölçme-değerlendirme sistemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetinin, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ve değerlendirme süreçlerinin adil ve açık olmasına bağlı olduğu, öğrencilerin memnuniyetini artırmak için, öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçlarının daha da çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirmeyle ilişkin öğrencilerin genel olarak katılma düzeylerinin yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, uzaktan eğitim ortamlarında kullanılan öğretim yöntemleri ve değerlendirme

uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair alan yazında yer alan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Öğrenciler derslerde çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını büyük ölçüde desteklemekte ve bu yöntemlerin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını düşünmektedir. Bununla birlikte, bir grup öğrencinin bu yöntemleri etkili bulmadığı, yüz yüze eğitimin daha yararlı olduğuna inandığı ve bazı yöntemlerin yaratıcı düşünmeyi yeterince geliştirmediğini düşündüğü görülmüştür. Bu durumun bireysel öğrenme stillerinden ve öğretim yöntemlerinin uygulanış biçiminden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.

Ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik olarak öğrenciler, sınav ve ödevlerin genellikle bilgi ve beceriyi ölçtüğünü, verilen sürelerin yeterli olduğunu ve değerlendirmelerin büyük oranda objektif yapıldığını ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler, değerlendirme kriterlerinin açık olmaması, soruların ders içeriğiyle uyumunun yetersiz olması ve geri bildirimlerin zamanında ve yeterli düzeyde verilmemesi gibi konularda olumsuz görüş bildirmiştir.

Farklı öğretim yöntemlerinin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı, değerlendirme süreçlerinin genel olarak adil algılandığı; ancak bazı öğrencilerin ölçme araçlarının güvenilirliği ve kriterlerin netliğine ilişkin endişeler taşıdığı vurgulanmıştır. Ölçme-değerlendirme araçlarının daha güvenilir bulunduğu ya da öğretim yöntemlerinin daha yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği yönünde de sonuçlara ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimde öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirmeye ilişkin olarak öğretim süreçlerinin ve değerlendirme uygulamalarının daha kapsayıcı hale getirilmesinin, bireysel farklılıkları gözetken esnek yaklaşımlar geliştirilmesinin ve öğrenci geri bildirimlerine dayalı iyileştirmeler yapılmasının uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğini artırabileceği değerlendirilmiştir.

Yaşa İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Yaşa Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Eğitimin Gerekliliği	Gruplar Arası	130,919	6	21,820	1,516	,171
	Grup İçi	5786,044	402	14,393		
Sürecin Esnekliği	Gruplar Arası	75,823	6	12,637	1,284	,263
	Grup İçi	3957,115	402	9,844		
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Gruplar Arası	520,926	6	86,821	,652	,688
	Grup İçi	53509,774	402	133,109		
Teknik Altyapı	Gruplar Arası	241,946	6	40,324	1,221	,295
	Grup İçi	13280,880	402	33,037		
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	484,528	6	80,755	2,270	,036
	Grup İçi	14299,668	402	35,571		
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	197,876	6	32,979	1,982	,067
	Grup İçi	6688,300	402	16,638		
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	126,925	6	21,154	1,336	,240
	Grup İçi	6363,085	402	15,829		
Ders İçerikleri ve Materyali	Gruplar Arası	466,729	6	77,788	1,134	,342
	Grup İçi	27583,921	402	68,617		
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	106,894	6	17,816	,512	,799
	Grup İçi	13989,771	402	34,800		
Derslerin Zamanı ve Süresi	Gruplar Arası	296,807	6	49,468	1,358	,230
	Grup İçi	14640,518	402	36,419		
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	392,076	6	65,346	,804	,567
	Grup İçi	32673,230	402	81,277		

Tablo 18’de yer alan sonuçlara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerleri Eğitimin Gerekliliği ($p = 0.171 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($p = 0.263 > 0.05$), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri ($p = 0.688 > 0.05$), Teknik Altyapı ($p = 0.295 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.067 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($p = 0.240 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Ders Materyali ($p = 0.342 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($p = 0.799 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($p = 0.230 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri

ve Ölçme Değerlendirme ($p = 0.567 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma boyutunda ($p = 0.036 < 0.05$) olması nedeniyle yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bir başka deyişle öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri yaşlarına göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin yaşlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde sadece "Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma" boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, farklı yaş gruplarının öğretim elemanlarıyla iletişim kurma konusunda farklı deneyimler yaşadığını göstermektedir. Ancak diğer boyutlarda yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı için genel olarak yaşı belirleyici bir faktör olmadığı ileri sürülebilir.

Moore ve Kearsley (2012) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde yaşı, öğrencilerin teknoloji kullanım becerileri veya ders tasarımı ile ilgili görüşlerinde anlamlı fark yaratmadığı, öğretim elemanlarıyla etkileşimde, genç öğrencilerin asenkron iletişim araçlarından (forumlar) çok senkron araçları (video görüşme) tercih ettiği, yetişkin öğrencilerin ise yapılandırılmış e-postaları benimsediği bulgularına ulaşılmıştır.

Yaşı, özellikle öğretim elemanlarıyla etkileşim biçimlerinde farklılık yarattığı ancak genel sistem başarısı üzerinde etkisinin sınırlı olduğu, uzaktan eğitimin başarısının daha çok sistem tasarımı, içerik organizasyonu ve kurumsal destek yapılarının etkinliğine bağlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bernard ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerde yaşı teknik altyapı kullanımı, esneklik algısı ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, 25 yaş üstü öğrencilerin öğretim elemanlarından bireyselleştirilmiş geri bildirim ve yönlendirme beklentisi içinde oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Yaş faktörünün uzaktan eğitimde genel başarıdan çok öğretim elemanı ile kurulan etkileşimin yapısını ve beklenti düzeylerini etkilediği, özellikle yetişkin öğrencilerin mentorluk temelli daha bireysel ilişkiler beklediği vurgulanmıştır.

Kuo, Walker, Belland ve Schroder (2013) tarafından yapılan çalışmada 18-24 yaş grubu öğrencilerin, öğretim elemanlarıyla WhatsApp, Slack gibi anlık mesajlaşma uygulamaları üzerinden iletişim kurmayı tercih ettikleri; 35 yaş ve üzerindeki öğrencilerin ise e-posta ve telefon gibi daha resmi ve zaman kayması olan kanalları kullanmayı tercih ettikleri, ders materyallerinin niteliği, öğrenci etkileşimi ve teknik desteğin yaşa göre farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Yaşın, temel öğrenme deneyimlerinden çok iletişim biçimlerinde belirleyici olduğu, yükseköğretim kurumlarının tüm yaş gruplarına hitap edecek çoklu iletişim kanalları sunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kancınar (2024) tarafından yapılan çalışmada kayıt süreci ve ders içeriklerine yönelik öğrenci görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği, 30 yaş ve üzerindeki öğrencilerin, haftalık düzenli e-posta bilgilendirmesi gibi daha programlı ve resmi iletişim yollarını tercih ettikleri anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimde yaş farklılıklarının çoğunlukla iletişim noktasında kendini gösterdiği, bu durumun, öğretim elemanlarının iletişim tarzlarında esneklik ve çok kanallı yaklaşımlar geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde X kuşağı öğrencilerinin randevulu ve planlı iletişimi tercih ederken; Z kuşağı öğrencilerinin Instagram DM ve WhatsApp gibi iletişim kanallarını kullandıkları görülmüştür. Tüm kuşaklar teknik altyapı sorunlarına benzer tepkiler göstermiştir. Çalışmada uzaktan eğitimde iletişim biçimlerinin kuşaklara göre değiştiği, yükseköğretim kurumlarının bu farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim elemanlarını dijital etkileşim çeşitliliği konusunda bilinçlendirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aruğaslan ve Çivril (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle 23 yaş ve üzeri öğrencilerin, uzaktan eğitim süreçlerine daha olumlu yaklaştıkları ve bu gruptaki öğrencilerin daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Yaşın, uzaktan eğitime yönelik tutumlar açısından anlamlı bir değişken olarak öne çıktığı, ileri yaştaki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine daha olumlu yaklaştıkları ve bu süreci kişisel gelişim fırsatı olarak değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaş faktörü açısından uzaktan eğitimin genel işleyişine, teknik altyapısına, ders içeriklerine, destek hizmetlerine ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik benzer görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Yaş grupları arasında özellikle eğitimin esnekliği, kayıt süreci, ders dışı etkinlikler, sosyal etkileşim ve yöneticilerle iletişim gibi alanlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular, yaşın uzaktan eğitimin temel yapı taşlarına yönelik öğrenci memnuniyetinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, sadece “öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma” boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklar saptanmıştır.

Özellikle yaşın uzaktan eğitimin teknik altyapısı, ders materyali tasarımı, ölçme-değerlendirme, kayıt süreci ve sosyal etkileşim gibi boyutlarda belirgin bir farklılık yaratmadığını gösteren çalışmalar ile araştırma bulguları örtüşmektedir. Ayrıca, bazı çalışmaların bulgularına paralel olarak, genç öğrencilerin daha hızlı geri bildirim istedikleri ve senkron/anlık iletişim araçlarını tercih ettikleri; daha ileri yaş gruplarının ise yapılandırılmış, resmi ve zaman gecikmeli iletişim biçimlerine yöneldikleri görülmüştür. Bu yönüyle yaş faktörünün, öğretim elemanlarıyla etkileşim biçimleri ve iletişim tarzı üzerinde etkili olduğu bulgusu alanyazınla örtüşmektedir.

Bununla birlikte, bazı alanyazın kaynakları ile bulgular arasında örtüşmeyen durumlar da yer almaktadır. Özellikle bazı çalışmalarda, ileri yaş grubundaki öğrencilerin uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bu tür bulgular yaşın, genel öğrenme motivasyonu ve tutumlar üzerinde etkili bir değişken olabileceğine işaret etmektedir. Ancak mevcut araştırma kapsamında yaşın genel memnuniyet, motivasyon ya da tutumlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması, bu noktada alanyazınla kısmi bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum, uzaktan eğitimin uygulanış biçiminin, kurumsal yapıların, kültürel faktörlerin veya örneklem yapısının farklılığına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Yaşın uzaktan eğitimde genel sistem unsurlarından çok öğretim elemanlarıyla kurulan iletişim yapısı ve hızı üzerinde etkili olduğu, öğretim sürecinin planlanmasında esnek iletişim kanallarının tüm yaş gruplarını kapsayacak şekilde tasarlanmasının önem arz ettiği değerlendirilmektedir.

Cinsiyete İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği T-testi ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Cinsiyete Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren T-testi Sonuçları

Boyutlar	Levene'nin Varyans Eşitliği	Ortalamaların Eşitliği İçin T-testi						
		F	p	t	Serbestlik Derecesi (sd)	p (Çift)	95% Ortalama Güven Aralığı	
							Alt	Üst
Eğitimin Gerekliliği	Varyansların eşit varsayılması	,314	,576	-,004	407	,997	-,78983	,78648
	Varyansların eşit varsayılmaması			-,004	252,501	,997	-,80817	,80482
Sürecin Esnekliği	Varyansların eşit varsayılması	1,862	,173	1,092	407	,275	-,28872	1,01076
	Varyansların eşit varsayılmaması			1,068	251,405	,287	-,30498	1,02701
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Varyansların eşit varsayılması	,547	,460	-,695	407	,487	-3,2220	1,53850
	Varyansların eşit varsayılmaması			-,688	259,539	,492	-3,2513	1,56780
Teknik Altyapı	Varyansların eşit varsayılması	,059	,808	,581	407	,562	-,8392	1,54281
	Varyansların eşit varsayılmaması			,579	264,247	,563	-,8455	1,54909
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Varyansların eşit varsayılması	,017	,897	-,197	407	,844	-1,3706	1,12091
	Varyansların eşit varsayılmaması			-,198	270,210	,843	-1,3665	1,11676
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Varyansların eşit varsayılması	,242	,623	-1,289	407	,198	-1,4048	,29219
	Varyansların eşit varsayılmaması			-1,291	268,023	,198	-1,4046	,29201
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Varyansların eşit varsayılması	,004	,952	,169	407	,866	-,75464	,89619
	Varyansların eşit varsayılmaması			,168	262,525	,867	-,76109	,90264
Ders İçerikleri ve Materyali	Varyansların eşit varsayılması	4,815	,029	1,056	407	,292	-,79342	2,63403
	Varyansların eşit varsayılmaması			1,006	235,780	,315	-,88215	2,72275
Ders Dışı Etkinlikler	Varyansların eşit varsayılması	,047	,828	,001	407	,999	-1,2160	1,21699
	Varyansların eşit varsayılmaması			,001	269,803	,999	-1,2127	1,21363
Derslerin Zamanı ve Süresi	Varyansların eşit varsayılması	1,010	,315	,351	407	,726	-1,0283	1,47582
	Varyansların eşit varsayılmaması			,344	252,740	,731	-1,0570	1,50447
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Varyansların eşit varsayılması	2,223	,137	,252	407	,801	-1,6238	2,10221
	Varyansların eşit varsayılmaması			,242	238,597	,809	-1,7108	2,18920

Tablo 19'da yer alan bulgulara göre Levene Testi'nde p değerleri Eğitimin Gerekliliği (0.576 > 0.05), Sürecin Esnekliği (0.173 > 0.05), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri (0.460 > 0.05), Teknik Altyapı (0.808 > 0.05), Öğretim Elemanlarına Erişim ve

İletişim Kurma (0.897> 0.05), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma (0.623> 0.05), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim (0.952> 0.05), Ders Dışı Etkinlikler (0.828> 0.05), Derslerin Zamanı ve Süresi (0.315> 0.05), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme (0.137> 0.05) bulunmuştur ve varyanslar eşittir. Ders İçerikleri ve materyalinin (0.029 p < 0.05) olması nedeniyle varyanslar eşit değildir.

Ders içerikleri ve materyali dışında tüm boyutlarda varyansların eşit olması kadın ve erkek öğrencilerin cevaplarının değişkenliğinin benzer olduğunu göstermektedir. Ders içerikleri ve materyalinde ise kadın ve erkek öğrencilerin bu konuya verdikleri cevapların değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 19’da yer alan bulgulara göre grupların ortalamalarının farklı olup olmadığını test etmek için yapılan T-Testi’nde p değerleri 0.05 anlamlılık düzeyi ile Eğitimin Gerekliliği (0.997> 0.05), Sürecin Esnekliği (0.275> 0.05), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri (0.487> 0.05), Teknik Altyapı (0.562> 0.05), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma (0.844> 0.05), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma (0.198> 0.05), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim (0.866> 0.05), Ders İçerikleri ve Materyali (0.315> 0.05), Ders Dışı Etkinlikler (0.999> 0.05), Derslerin Zamanı ve Süresi (0.726> 0.05), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme (0.801> 0.05) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Levene Testi sonuçları, yalnızca "Ders İçerikleri ve Materyali" boyutunda varyansların eşit olmadığını göstermiştir. Ancak, T-Testi sonucuna göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı için genel yorum değişmemiştir.

Cinsiyet, öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişimi veya deneyimlediği sorunlar açısından belirleyici bir faktör olmayıp, kadın ve erkek öğrenciler uzaktan eğitimde benzer deneyimlere sahiptir.

Yüksel (2023) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme yönetim sistemlerini kullanım oranları, motivasyon düzeyleri, etkileşim oranları ve teknik beceriler açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu durum, cinsiyetin öğrenme yönetim sistemlerinin kullanımına yönelik tutum ve davranışlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Yu ve Deng (2022) tarafından yapılan çalışmada genel olarak cinsiyetin uzaktan eğitim sürecinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ancak bazı ülkelerde (İspanya ve Birleşik Krallık) kadınların erkeklere göre daha yüksek performans gösterdiği, ABD’de kadınların öz-yeterlilik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, Avusturya,

Hindistan, Şili ve İspanya’da kadınların, erkeklere göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutumlar sergilediği bulgularına ulaşılmıştır. Cinsiyetin, uzaktan eğitimde genel bir etkiye sahip olmadığı ancak bazı ülkelerde kadınların daha yüksek performans sergilemesinde kültürel ve eğitimsel faktörlerin etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Alptekin ve Türkmen (2024) tarafından yapılan çalışmada kadın öğrencilerin, çevrimiçi sınavların teknik unsurları ve sınav yapısı konularında erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri ancak bireysel özellikler ve önlem alma alt boyutlarında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Cinsiyetin, çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumların bazı boyutlarında etkili bir faktör olduğu ve kadın öğrencilerin çevrimiçi sınav süreçlerine daha olumlu yaklaştığı vurgulanmıştır.

Bayram, Peker, Aka ve Vural (2019) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecine ilişkin boyutların genelinde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte sürecin esnekliği, teknik altyapı, derslerin zamanı ve süresinde kadın öğrencilerin, erkeklere göre daha olumlu tutum sergilediği, kayıt süreci ve destek hizmetlerine ilişkin ise erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimde kadın öğrencilerin, uzaktan eğitimin çeşitli boyutlarında erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlar sergilediği ve cinsiyetin, bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar yaratırken, bazı boyutlarda benzer tutumların ortaya çıkmasına neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kanbir (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecine ilişkin cinsiyet ile boyutların genelinde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte yöneticilere erişim ve iletişim kurmada kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre yöneticilere daha kolay erişim sağladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecine dair genel olarak cinsiyetler arasında anlamlı farkların bulunmadığı ancak kadınların bazı konularda erkeklere göre daha olumlu değerlendirmelerde bulundukları vurgulanmıştır.

Güngörenler, Türkmen, Akbaş ve Tarsuslu (2024) tarafından yapılan çalışmada kadın öğrencilerin, uzaktan eğitimde erkek öğrencilere göre daha düşük akademik başarı gösterdikleri kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre uzaktan eğitim sürecinden daha fazla memnun oldukları ve erkeklere göre daha yüksek düzeyde sosyal etkileşim istedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimde cinsiyet faktörünün, öğrencilerin akademik başarı ve memnuniyet düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu, kadın öğrencilerin daha fazla sosyal etkileşim ve destek istedikleri bu nedenle eğitim tasarımı bu ihtiyacın

dikkate alınması gerektiği, eğitim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin cinsiyet faktörü göz önünde bulundurularak tasarlanmasının öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde cinsiyetin öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişimi ve bu süreçte yaşadıkları deneyimler açısından belirleyici bir faktör olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, mevcut alan yazındaki ulusal veya uluslararası birçok çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Benzer şekilde, bazı uluslararası araştırmalarda da cinsiyetin uzaktan eğitim sürecine genel etkisinin sınırlı olduğu, ancak kültürel ve eğitsel bağlama göre bazı ülkelerde kadınların daha yüksek performans sergileyebildiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, elde edilen bulgular bazı alanyazın çalışmalarıyla kısmen ayrışmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalarda kadın öğrencilerin çevrimiçi sınavların teknik yapısı ve sınav süreçlerine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde esneklik, ders zamanı ve destek hizmetleri gibi belirli boyutlarda kadın öğrencilerin daha olumlu değerlendirmelerde bulunduğu anlaşılmıştır.

Cinsiyetin uzaktan eğitim sürecindeki genel deneyim, kullanım ve erişim açısından belirleyici bir değişken olmadığı ancak bazı çalışmalarda farklı boyutlarda gözlenen cinsiyete dayalı deneyim farklılıklarının bağlamsal etkenlerle ilişkili olabileceği bu doğrultuda yapılacak araştırmalarda kültürel ve pedagojik unsurların dikkate alınmasının uzaktan eğitimin daha kapsayıcı ve duyarlı bir biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Medeni Duruma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği T-testi ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Medeni Duruma Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren T-testi Sonuçları

Boyutlar	Levene'nin Varyans Eşitliği	Ortalamaların Eşitliği İçin T-testi						
		F	p	t	Serbestlik Derecesi (sd)	P (Çift)	95% Ortalama Güven Aralığı	
							Alt	Üst
Eğitimin Gerekliliği	Varyansların eşit varsayılması	,576	,448	-1,117	407	,265	-1,16219	,31999
	Varyansların eşit varsayılmaması			-1,113	394,634	,266	-1,16510	,32290
Sürecin Esnekliği	Varyansların eşit varsayılması	1,075	,300	1,876	407	,061	-,02795	1,19232
	Varyansların eşit varsayılmaması			1,871	397,570	,062	-,02960	1,19397
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Varyansların eşit varsayılması	1,760	,185	-,685	407	,494	-3,02258	1,46060
	Varyansların eşit varsayılmaması			-,682	393,801	,496	-3,03210	1,47013
Teknik Altyapı	Varyansların eşit varsayılması	,466	,495	-1,669	407	,096	-2,06764	,16886
	Varyansların eşit varsayılmaması			-1,670	403,914	,096	-2,06676	,16798
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Varyansların eşit varsayılması	2,508	,114	,883	407	,378	-,64564	1,69858
	Varyansların eşit varsayılmaması			,879	392,416	,380	-,65123	1,70417
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Varyansların eşit varsayılması	1,873	,172	-1,269	407	,205	-1,31500	,28326
	Varyansların eşit varsayılmaması			-1,263	391,955	,207	-1,31894	,28720
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Varyansların eşit varsayılması	,469	,494	-1,351	407	,178	-1,30847	,24273
	Varyansların eşit varsayılmaması			-1,353	405,043	,177	-1,30714	,24140
Ders İçerikleri ve Materyali	Varyansların eşit varsayılması	2,633	,105	,068	407	,946	-1,56012	1,67198
	Varyansların eşit varsayılmaması			,068	391,072	,946	-1,56860	1,68047
Ders Dışı Etkinlikler	Varyansların eşit varsayılması	5,122	,024	-,194	407	,846	-1,25881	1,03234
	Varyansların eşit varsayılmaması			-,193	386,544	,847	-1,26656	1,04009
Derslerin Zamanı ve Süresi	Varyansların eşit varsayılması	2,795	,095	-1,510	407	,132	-2,07962	,27238
	Varyansların eşit varsayılmaması			-1,518	406,952	,130	-2,07408	,26684
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Varyansların eşit varsayılması	1,171	,280	,752	407	,453	-1,08302	2,42370
	Varyansların eşit varsayılmaması			,748	392,271	,455	-1,09147	2,43215

Tablo 20’de yer alan bulgulara göre Levene Testi’nde p değerleri Eğitimin Gerekliliği (0.448> 0.05), Sürecin Esnekliği (0.300> 0.05), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri (0.185> 0.05), Teknik Altyapı (0.495> 0.05), Öğretim Elemanlarına Erişim ve

İletişim Kurma ($0.114 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($0.172 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($0.469 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Materyali ($0.105 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($0.095 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($0.280 > 0.05$) bulunmuştur ve bu boyutlarda varyanslar eşittir. Ders Dışı Etkinliklerin ($0.024 < 0.05$) olması nedeniyle varyanslar eşit değildir. Ders dışı etkinliklerin dışında tüm boyutlarda varyansların eşit olması evli ve bekar öğrencilerin cevaplarının değişkenliğinin benzer olduğunu göstermektedir. Ders dışı etkinliklerde ise bekar ve evli öğrencilerin bu konuya verdikleri cevapların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Tablo 22’de yer alan bulgulara göre yapılan T-Testi’nde p değerleri 0.05 anlamlılık düzeyi ile Eğitimin Gerekliliği ($0.265 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($0.061 > 0.05$), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri ($0.494 > 0.05$), Teknik Altyapı ($0.096 > 0.05$), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ($0.378 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($0.205 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($0.178 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Materyali ($0.947 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($0.846 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($0.132 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($0.453 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre tüm boyutlarda p değerinin 0.05’ten büyük olması nedeniyle öğrencilerin medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Levene Testi sonuçları, yalnızca "Ders Dışı Etkinlikler" boyutunda varyansların eşit olmadığını göstermiştir. Ancak, T-Testi sonucuna göre medeni durum arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için genel yorum değişmemiştir. Medeni durum, öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişimi veya deneyimlediği sorunlar açısından belirleyici bir faktör değildir. Bir başka deyişle, evli ve bekâr öğrenciler, uzaktan eğitimde benzer deneyimlere sahiptir.

Bekova, Terentev ve Maloshonok (2021) tarafından yapılan çalışmada medeni durumun öğrencilerin erişiminde rol oynadığı, ancak tek başına belirleyici olmadığı genellikle aile yapısı ve ekonomik durumla birleşerek etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin sosyal ve ekonomik boyutları olduğu, uzaktan eğitime ilişkin eğitim politikaları geliştirilirken sadece bekar veya evli bireylerin farkları değil, hane halkı gelir düzeyi ve kaynaklara erişimin de dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Akinyi (2015) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin, evli kadın öğrenciler arasında fiziksel ayrılığa neden olarak depresyon ve ilişki memnuniyetsizliğine yol açtığı ve uzun süreli eğitim gereksinimlerinin evlilik üzerinde doğrudan etkiler

yarattığı bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin, kadın öğrencilerin ailevi sorumlulukları ve evlilikleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve eğitim politikalarının, kadınların ailevi durumlarını ve evliliklerini dikkate alarak tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Tumana, Kinkani ve Makuma (2024) tarafından yapılan çalışmada medeni durumun, öğrenci-öğretmen etkileşimi ile akademik performans arasındaki ilişkiyi etkilediği bekar öğrencilerde bu ilişkinin daha güçlü olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Evli öğrencilerin, bekar öğrencilere göre daha düşük akademik performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aruğaslan ve Çivril (2022), uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin genellikle ortalamanın üzerinde bulunduğu bu becerilerin medeni durum ve çalışma durumu gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği, bekar öğrencilerin öz-düzenleme becerileri konusunda daha yüksek algılara sahip olduğu, evli öğrencilerin ise ailevi ve sosyal sorumluluklarının öz-düzenleme düzeyine olumsuz yansıdığı bulgularına ulaşılmıştır. Bekar öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olmasının, onların zaman yönetimi ve bireysel çalışma konularında daha özgür hareket edebilmeleriyle ilişkilendirildiği, evli öğrencilerin zamanlarını hem eğitim hem de aile sorumluluklarına bölmek zorunda kalmalarının bu becerilerinin gelişimini sınırlandırdığı vurgulanmıştır. Topraklıkoğlu, Dikkartın Övez ve Öztürk (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerini incelediğinde, medeni durumun bu tercihte etkili olduğu, evli öğrencilerin, uzaktan eğitimi daha çok “iş bulabilme” amacıyla tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin medeni durumlarının uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olmadığı, uzaktan eğitimin öğrencilerin medeni durumlarından bağımsız olarak, iş gücü piyasasına entegrasyon açısından önemli bir araç olarak görüldüğü vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde medeni durumun öğrencilerde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgular, uzaktan eğitime erişimin medeni durumdan bağımsız olarak şekillendiğini ifade eden alanyazında yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bazı çalışmalar uzaktan eğitimin tercih edilmesinde medeni durumun tek başına belirleyici olmadığını; aile yapısı ve ekonomik koşullarla birlikte etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan bazı çalışmalar evli öğrencilerin ailevi sorumluluklarının, öz-düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etki yarattığını ve akademik başarılarının bekar öğrencilere göre daha düşük olduğunu ifade ederek bu çalışmanın bulgularından kısmen ayrışmaktadır. Medeni

durumun öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişimi ya da bu süreçte yaşadıkları sorunlar üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı ancak özellikle öz-düzenleme, akademik performans ve duygusal dayanıklılık gibi daha öznel alanlarda dolaylı etkiler yaratabileceği bu nedenle yapılacak çalışmalarda öğrencilerin deneyimleri ile duygusal ve sosyal boyutlarının da incelenmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Aylık Gelir Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla aylık gelir durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA Analizi ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Eğitimin Gerekliliği	Gruplar Arası	75,185	4	18,796	1,300	,269
	Grup İçi	5841,778	404	14,460		
Sürecin Esnekliği	Gruplar Arası	33,106	4	8,277	,836	,503
	Grup İçi	3999,833	404	9,901		
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Gruplar Arası	1317,690	4	329,422	2,525	,040
	Grup İçi	52713,010	404	130,478		
Teknik Altyapı	Gruplar Arası	318,129	4	79,532	2,433	,047
	Grup İçi	13204,697	404	32,685		
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	35,759	4	8,940	,245	,913
	Grup İçi	14748,437	404	36,506		
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	115,570	4	28,893	1,724	,144
	Grup İçi	6770,606	404	16,759		
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	68,580	4	17,145	1,079	,367
	Grup İçi	6421,430	404	15,895		
Ders İçerikleri ve Materyali	Gruplar Arası	482,917	4	120,729	1,769	,134
	Grup İçi	27567,733	404	68,237		
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	245,761	4	61,440	1,792	,130
	Grup İçi	13850,904	404	34,284		
Derslerin Zamanı ve Süresi	Gruplar Arası	318,980	4	79,745	2,204	,068
	Grup İçi	14618,345	404	36,184		
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	280,124	4	70,031	,863	,486
	Grup İçi	32785,181	404	81,151		

Tablo 21’de yer alan sonuçlara göre tek yönlü ANOVA testinde p değerleri Eğitimin Gerekliliği ($p = 0.269 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($p = 0.503 > 0.05$), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.913 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.144 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($p = 0.367 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Ders Materyali ($p = 0.134 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($p = 0.130 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($p = 0.068 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($p = 0.486 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri aylık gelir durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Kayıt Süreci ve Destek Hizmetlerinin ($p = 0.040 < 0.05$) ve Teknik Altyapının ($p = 0.047 < 0.05$) olması nedeniyle bu boyutlarda gelir durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle farklı gelir gruplarındaki öğrenciler, kayıt süreci ve destek hizmetleri ile teknik altyapı konularında farklı deneyimlere veya algılara sahiptir. Bu sonuç, ekonomik durumu düşük öğrencilerin teknik altyapı ve kayıt sürecine dair daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Ancak diğer boyutlarda aylık gelir durumları arasında öğrencilerin çoğunun gelir düzeylerinden bağımsız olarak benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Aylık gelir durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı için genel olarak aylık gelir durumun belirleyici bir faktör olmadığı ileri sürülebilir.

Daban ve Hatırlı (2013) tarafından yapılan çalışmada aylık gelir durumu düşük olan öğrencilerin uzaktan eğitimi "iş bulabilmek" amacıyla daha yüksek bir oranda tercih ettiği, gelir düzeyi arttıkça uzaktan eğitimi "iş bulabilmek" amacıyla tercih etme oranının düştüğü, gelir düzeyi düşük öğrencilerin, "çalıştıkları işte daha yüksek gelir elde edebilmek" ve "çalıştıkları işte terfi etmek" gibi nedenlerle uzaktan eğitimi tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin geleneksel eğitim yerine uzaktan eğitim programlarını tercih ederek hem çalışma hem de eğitimlerine ulaşım ve esneklik açısından daha elverişli bir biçimde devam edebilmelerinin mümkün olduğu, uzaktan eğitim sisteminin, özellikle düşük gelirli bireyler için bir sosyal hareketlilik ve ekonomik iyileşme aracı olarak işlev gördüğü, uzaktan eğitim politikalarının, düşük gelirli bireylerin bu isteklerini karşılayacak biçimde yapılandırılmasının hem toplumsal eşitliğin sağlanması hem de ekonomik katılımın artırılması açısından önemli görüldüğü, gelir düzeyi düşük bireylerin uzaktan eğitim sisteminde daha fazla yer alması nedeniyle, bu gruba yönelik teknik altyapı desteği, dijital kaynak erişimi ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi gerektiği

böylece eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak uzaktan eğitimin etkinliğinin artırılabilceğı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alptekin ve Türkmen (2024), uzaktan eğitimde öğrenim gören düşük gelirli öğrencilerin internet erişimi, bilgisayar ve uygun çalışma ortamı gibi teknik ve fiziksel engellerle karşılaştığı bu durumun da uzaktan eğitime erişimde ciddi eşitsizliklere yol açtığı, aylık gelir düzeyi az olanların çevrimiçi sınavlar hakkındaki tutumlarının daha yüksek olduğu, bu durumun düşük gelirli öğrencilerin çevrimiçi sınavları daha olumlu değerlendirdiğı bulgularına ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimde başarılı olabilmek için gerekli olan teknik altyapıya erişimin sadece bireysel olanaklarla değil, aynı zamanda çevresel ve mekânsal koşullarla da ilişkili olduğu, gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin kalabalık aile ortamında yaşama, evde internet bağlantısının bulunmaması ya da paylaşılan bir cihazı kullanmak zorunda olmak gibi dezavantajlarla karşı karşıya kaldığı, öğrencilerin gelir düzeyi ve yaşam koşullarının başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerden olduğu, eğitim hakkının herkes için eşit düzeyde sağlanabilmesi için yalnızca içerik sunumu değil, erişim altyapısının da desteklenmesi gerektiğı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Madsar (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin önemli bir kısmının düşük gelir grubunda yer aldığı, düşük gelirli öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde dijital eşitsizlik, internet altyapısı yetersizliği ve teknolojik cihaz eksikliği gibi ciddi sorunlar yaşadığı bu öğrencilerin derslere düzenli katılım sağlama, çevrimiçi platformlara erişim ve dijital materyalleri kullanma gibi alanlarda üst gelir grubundaki öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşadığı ayrıca düşük gelirli öğrencilerin ders esnasında yaşadıkları bağlantı kopması, görüntü/ses donması gibi teknik aksaklıkların ve uygun olmayan fiziksel çalışma ortamının akademik motivasyonlarını olumsuz etkilediğı bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde sosyo-ekonomik eşitsizliklerin, daha görünür hale geldiğı, düşük gelirli öğrenciler açısından “dijital uçurum” kavramının sadece teknik altyapı eksiklikleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini doğrudan tehdit eden bir unsur olarak öne çıktığı, uzaktan eğitimin herkes için eşit bir öğrenme ortamı sunmadığı ve gelir düzeyi düşük öğrencilerin bu süreçte hem teknik yetersizlikler hem de sosyal destek eksikliği nedeniyle daha fazla zorlandığı vurgulanmıştır.

Deng ve El Hag (2024) tarafından yapılan bir çalışmada düşük gelirli ve ilk kuşak üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme için gerekli dijital araçlara ve becerilere erişimde zorluklar yaşadığı, öğrencilerin %40'ının derslere katılım için gerekli cihazlara veya internet bağlantısına sahip olmadığı ve dijital eşitsizliğin öğrencilerin akademik

başarılarını ve genel öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Dijital eşitsizliğin, düşük gelirli öğrenciler için çevrimiçi öğrenmede önemli bir engel teşkil ettiği, yükseköğretim kurumlarının bu öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek ve gerekli teknolojik altyapıyı sağlamak için stratejiler geliştirmesi gerektiği, düşük gelirli öğrencilerin dijital araçlara erişim eksikliklerinin eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açtığı ve eğitim politikalarının, bu eşitsizlikleri azaltmaya yönelik önlemler alması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde gelir durumun pek çok boyutta öğrenciler tarafından eşit şekilde deneyimlendiği ve bu boyutların ekonomik durumdan bağımsız olarak değerlendirildiği görülmüştür. Ancak kayıt süreci ve destek hizmetleri ile teknik altyapı boyutlarında, öğrencilerin gelir düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Düşük gelirli öğrenciler bu alanlarda daha fazla zorluk yaşamaktadır. Bu bulgular, alanyazında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle uzaktan eğitime erişim konusunda düşük gelirli öğrencilerin teknik altyapı eksiklikleri nedeniyle dezavantajlı konumda olduğu bazı çalışmalarda vurgulanmıştır. Bu bağlamda, teknik altyapı eksikliği ve çevrimiçi ortamlarda yaşanan zorlukların öğrencilerin eğitim sürecine katılımını ve akademik başarısını doğrudan etkilediği görülmektedir. Ayrıca kayıt süreci ve destek hizmetleriyle ilgili yaşanan zorluklar da, düşük gelirli öğrencilerin hem dijital beceriler hem de ekonomik nedenlerle bu süreçleri daha güç yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için sadece içeriksel düzenlemeler değil, aynı zamanda teknik altyapı ve destek mekânizmalarının da özellikle düşük gelirli öğrenciler gözetilerek güçlendirilmesi ve eğitimde dijital eşitsizliğin önüne geçmek adına sosyal politikalar, burs ve cihaz desteği gibi uygulamaların yaygınlaştırılmasının gerektiği, kayıt süreçlerinin sadeleştirilmesi ve destek hizmetlerinin erişilebilirliğinin artırılması gibi adımların uzaktan eğitimin daha kapsayıcı hale gelmesi açısından önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

Bir İşte Çalışma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla bir işte çalışma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek

yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Bir İşte Çalışma Durumuna Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Eğitimin Gerekliliği	Gruplar Arası	9,669	2	4,834	,332	,717
	Grup İçi	5907,294	406	14,550		
Sürecin Esnekliği	Gruplar Arası	16,787	2	8,393	,849	,429
	Grup İçi	4016,152	406	9,892		
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Gruplar Arası	120,453	2	60,227	,454	,636
	Grup İçi	53910,246	406	132,784		
Teknik Altyapı	Gruplar Arası	,727	2	,364	,011	,989
	Grup İçi	13522,099	406	33,306		
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	14,334	2	7,167	,197	,821
	Grup İçi	14769,862	406	36,379		
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	21,401	2	10,700	,633	,532
	Grup İçi	6864,775	406	16,908		
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	37,520	2	18,760	1,180	,308
	Grup İçi	6452,490	406	15,893		
Ders İçerikleri ve Materyali	Gruplar Arası	24,002	2	12,001	,174	,840
	Grup İçi	28026,648	406	69,031		
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	,095	2	,047	,001	,999
	Grup İçi	14096,570	406	34,721		
Derslerin Zamanı ve Süresi	Gruplar Arası	38,735	2	19,368	,528	,590
	Grup İçi	14898,590	406	36,696		
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	51,487	2	25,743	,317	,729
	Grup İçi	33013,819	406	81,315		

Tablo 22’de yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerleri Eğitimin Gerekliliği ($p = 0.717 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($p = 0.429 > 0.05$), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri ($p = 0.636 > 0.05$), Teknik Altyapı ($p = 0.989 > 0.05$), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.913 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.144 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($p = 0.367 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Ders Materyali ($p = 0.134 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($p = 0.130 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($p = 0.068 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($p = 0.486 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri bir işte çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre çalışan ve çalışmayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dair benzer deneyimler yaşadığı ve bu durumun uzaktan eğitime erişimle ilgili algılarının çalışma durumlarından bağımsız olduğu görülmüştür. Bu kapsamda uzaktan eğitimin çalışma durumundan bağımsız olarak öğrencilere eşit koşullar sunduğu, bir işte çalışma durumuna bağlı olarak dezavantajlı bir öğrenci grubu bulunmadığı, öğrencilerin esneklik, erişim, teknik altyapı gibi temel konularda benzer deneyimler yaşadığı ve bir işte çalışma durumunun uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin görüşlerini belirleyen önemli bir faktör olmadığı ileri sürülebilir.

Zhao ve Mei (2016) tarafından yapılan ve uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonlarını karşılaştıran bir çalışmada, öğrencilerin istihdam durumlarının öğrenme motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve çalışan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyonlarının, çalışmayan öğrencilere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin çalışma durumlarının çevrimiçi öğrenme motivasyonları üzerinde belirleyici bir faktör olduğu, çalışan öğrencilerin, zaman yönetimi ve iş-öğrenim dengesini sağlama konusunda daha fazla zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Waterhouse, Samra ve Lucassen (2022) tarafından yapılan çalışmada bir işte çalışma durumu ve aile rollerinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisi incelemiştir. Çalışan ve aynı zamanda çocuk sahibi olan öğrencilerin, uzaktan eğitim deneyimlerinden duydukları memnuniyetin daha düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bir işte çalışma durumunun, öğrencilerin hem çalışma hem de aile sorumluluklarını, uzaktan eğitim deneyimleri açısından olumsuz yönde etkileyebildiği, yükseköğretim kurumlarının öğrencilere daha esnek ve destekleyici öğrenme ortamları sunmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Arkorful ve Abaidoo (2015) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde bir işte çalışan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitimi "gerekli" bulduğu, çalışan öğrencilerin "iş-öğrenme dengesi"ni sağladığı için uzaktan eğitimi tercih ettikleri, çalışmayanların ise "özgürlük" nedeniyle tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bir işte çalışma durumunun çalışan öğrencilerde pratik yarar, çalışmayan öğrencilerde ise bireysel kontrol olarak öne çıktığı, yükseköğretim kurumlarının çalışan öğrenciler için ders programlarını yeniden yapılandırması gerektiği vurgulanmıştır.

Douglas ve Attewell (2019), çalışan öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimi geleneksel eğitime bir alternatif olarak gördükleri, bu durum istihdam durumuna bağlı olarak belirgin bir fark göstermese de çalışan öğrencilerin uzaktan eğitimi zaman esnekliği ve mekândan bağımsız eğitim fırsatları nedeniyle uzaktan eğitimi daha işlevsel

buldukları bulgularına ulaşmıştır. Uzaktan eğitimin “alternatif” olarak görülmesinin, bu yöntemin artık sadece bir "ikincil çözüm" değil, zaman zaman öncelikli bir tercih haline geldiği, özellikle çalışan öğrenciler için bu tercihin, öğrenim yaşamıyla iş yaşamını bir arada sürdürebilme adına önemli bir fırsat sunduğu ve eğitim politikalarının, uzaktan eğitimin sadece bir geçici çözüm değil, kalıcı bir eğitim biçimi olduğunun farkında olarak yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kancınar (2024) tarafından yapılan çalışmada çalışan öğrencilerin uzaktan eğitimde “hafta sonu erişim” özelliğini öncelikli olarak önemli buldukları, çalışmayan öğrencilerde ise kendi hızında ilerlemeye olanak veren modüler özelliği tercih ettikleri, çalışan öğrenciler için hafta sonları öğrenim görebilme esnekliği kritik bir gereksinimken; çalışmayan öğrenciler için içeriklerin kendi hızlarında tamamlanabilir olması daha değerli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin mesleki durumlarının, çevrimiçi eğitimde aradıkları esneklik türlerini doğrudan etkilediği, çalışan öğrenciler için zaman odaklı çözümlerin, çalışmayan öğrenciler için ise pedagojik esnekliğin daha ön planda olduğu, esnek öğrenme olanaklarının, öğrencilerin günlük yaşam pratiklerine uyarlanmasının, çevrimiçi eğitimde başarıyı ve memnuniyeti artıran temel unsurlar arasında yer aldığı ve her öğrencinin tek tip öğrenme modeline uyum sağlamasının beklenemeyeceği aksine, uzaktan eğitim sistemlerinin farklı yaşam tarzlarına ve öğrenme tercihlerine uyumlu hale getirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde bir işte çalışma durumunun öğrenciler tarafından eşit şekilde deneyimlendiği ve öğrenci görüşlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum, uzaktan eğitimin öğrencilere çalışma durumlarından bağımsız olarak eşit ve kapsayıcı bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermekte, eğitim sürecinde öğrencilerin istihdam durumlarına bağlı olarak dezavantajlı bir konumda olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, alanyazında yapılan çalışmalarda da ifade edildiği gibi uzaktan eğitimin farklı yaşam koşullarına sahip bireyler için uygun bir çözüm sunduğu yönündeki yaklaşımlarla örtüşmektedir. Örneğin, çalışan öğrencilerin uzaktan eğitimi zaman ve mekân esnekliği nedeniyle daha işlevsel buldukları; çalışmayan öğrencilerin ise bireysel kontrol ve öğrenme özgürlüğü gibi pedagojik esneklikleri önemseyişi belirtilmiştir. Bu yönüyle, çalışmanın bulguları, öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerinin istihdam durumlarına göre farklılaşsa da sürece dair genel deneyimlerinin büyük oranda benzer olduğunu desteklemektedir. Bu noktada, çalışan öğrencilerin zaman yönetimi ve iş-öğrenim dengesi kurma konusunda daha fazla gereksinim hissettikleri, ancak uzaktan

eğitim sistemlerinin sunduğu esnek yapının bu ihtiyacı önemli ölçüde karşıladığı anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimin yapısal ve teknik boyutlarda öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunduğu ve istihdam durumunun süreç deneyimlerini belirleyen temel bir değişken olmadığı, öğrencilerin yaşam rollerini, duygusal deneyimlerini, motivasyonal dinamiklerini kapsayan daha bütüncül ve niteliksel veri kaynaklarının kullanılmasının önemli olduğu bu sayede, yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim sistemlerini öğrencilerin yaşam gerçekliklerine duyarlı biçimde yapılandırmaları gerektiği değerlendirilmektedir.

Kaçıncı Üniversitenin Okunduğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla kaçıncı üniversite okuduklarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Okunulan Üniversite Sayısına Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Eğitimin Gerekliliği	Gruplar Arası	44,906	4	11,226	,772	,544
	Grup İçi	5872,058	404	14,535		
Sürecin Esnekliği	Gruplar Arası	42,861	4	10,715	1,085	,364
	Grup İçi	3990,078	404	9,876		
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Gruplar Arası	97,308	4	24,327	,182	,948
	Grup İçi	53933,391	404	133,498		
Teknik Altyapı	Gruplar Arası	144,677	4	36,169	1,092	,360
	Grup İçi	13378,150	404	33,114		
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	253,263	4	63,316	1,760	,136
	Grup İçi	14530,933	404	35,968		
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	120,996	4	30,249	1,806	,127
	Grup İçi	6765,180	404	16,745		
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	34,933	4	8,733	,547	,702
	Grup İçi	6455,077	404	15,978		
Ders İçerikleri ve Materyali	Gruplar Arası	313,113	4	78,278	1,140	,337
	Grup İçi	27737,538	404	68,657		
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	70,671	4	17,668	,509	,729
	Grup İçi	14025,994	404	34,718		
Derslerin Zamanı ve Süresi	Gruplar Arası	84,987	4	21,247	,578	,679
	Grup İçi	14852,338	404	36,763		
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	251,310	4	62,828	,774	,543
	Grup İçi	32813,995	404	81,223		

Tablo 23'te yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerleri Eğitimin Gerekliliği ($p = 0.544 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($p = 0.364 > 0.05$), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri ($p = 0.948 > 0.05$), Teknik Altyapı ($p = 0.360 > 0.05$), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.136 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.127 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($p = 0.702 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Ders Materyali ($p = 0.337 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($p = 0.729 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($p = 0.679 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($p = 0.543 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri kaçınıcı üniversitelerini okuduklarına göre farklılık göstermemektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin kaçınıcı üniversite okuduklarına ilişkin olarak uzaktan eğitim deneyimlerinin önceki üniversite tecrübelerinden bağımsız olduğu, birden fazla üniversite okusalar bile, uzaktan eğitim sürecini benzer şekilde değerlendirdikleri, sosyal etkileşim açısından öğrencilerin kaçınıcı üniversitelerini okuduklarının herhangi bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bu durumun uzaktan eğitimin öğrenci geçmişinden bağımsız olarak herkese benzer olanaklar sunduğu ve birinci üniversitesini okuyan öğrenciler ile ikinci veya üçüncü üniversitesini okuyan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde benzer deneyimler yaşadığı ileri sürülebilir.

Karakaş ve Sayan (2023), uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin kaçınıcı üniversiteyi okuduklarına yönelik olarak istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı çünkü sürecin dijital araçlar, sistem tasarımı ve ders işleyişine bağlı olarak tutarlı bir kullanıcı deneyimi sunduğu bulgularına ulaşmıştır. Uzaktan eğitimde dijital platformların teknik altyapısının, derslerin yapısının ve öğretim elemanları ile etkileşim yollarının belirli bir düzende sunulmasının öğrencilerde daha önce bir veya daha fazla üniversite okumuş olup olmamasına bakılmaksızın benzer tutum geliştirmesine neden olduğu, uzaktan eğitime yönelik olumlu veya olumsuz tutumların daha çok bireysel motivasyon, teknolojiye hâkimiyet ve çevrimiçi öğrenmeye alışkinlık düzeyi gibi öznel değişkenlerle ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Lee ve Choi (2011), uzaktan eğitim öğrencilerinin daha önceki akademik geçmişlerinin çevrimiçi sistemlere bağlılık ya da memnuniyet üzerinde belirleyici olmadığı, bunun yerine zaman yönetimi, kişisel motivasyon ve teknolojik yeterliliğin ön plana çıktığı bulgularına ulaşmıştır. Uzaktan eğitimde başarı veya devamlılığın, öğrencilerin akademik geçmişlerinden çok, bireysel becerilerine ve sistemle olan etkileşim düzeylerine bağlı olduğu, uzaktan eğitimin geçmiş deneyimlerden ayrı olarak “şimdiki öğrenme deneyimi” ile şekillendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Gray ve Diloroto

(2016), uzaktan eğitim öğrencilerinin önceki akademik deneyimlerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinde belirleyici olmadığı, öğretim elemanlarının erişilebilirliği, geri bildirim kalitesi ve etkileşim sıklığının daha önemli olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitimi değerlendirirken kişisel akademik geçmişlerinden çok mevcut öğretim sürecindeki iletişim kalitesine odaklandıkları bulgularına ulaşmıştır. Uzaktan eğitimin sosyoduygusal yönler bakımında önemli olduğu, akademik geçmişin öğretim sürecinin değerlendirilmesinde belirleyici olmadığı, etkileşim kalitesinin ön planda yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kırbaç, Kaya ve Özkul (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin öğrenim türü (örgün/ikinci öğretim) ve kaçınıcı üniversiteyi okudukları gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin kaçınıcı üniversiteyi okuduklarının sistemde yaşanan deneyimi değiştirmede, süreçteki teknik işleyiş, içerik sunumu ve öğretim elemanlarının rolünün çok daha belirleyici olduğu, uzaktan eğitim sistemlerinin, standart ve merkezi yapı sayesinde öğrenci geçmişinden bağımsız benzer deneyimler sunduğu, bu durumun, önceki üniversite deneyiminin uzaktan eğitimde anlamlı bir etki yaratmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencilerin kaçınıcı üniversiteyi okuduklarına göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulgu, alanyazında yer alan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Eğitimin gerekliliği, sürecin esnekliği, kayıt ve destek hizmetleri, teknik altyapı, öğretim elemanlarına ve yöneticilere erişim, sosyal etkileşim, ders içerikleri ve öğretim yöntemleri gibi çok sayıda boyutta öğrenciler benzer görüşler bildirmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin önceki üniversite tecrübelerinden bağımsız olarak şekillendiğini ve sistemin dijital altyapısı, öğretim süreci ve içerik tasarımı gibi yapısal unsurların tutarlı bir kullanıcı deneyimi sunduğunu göstermektedir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin deneyimlerinin daha derinlemesine anlaşılması için nitel yöntemlerle desteklenen araştırmalar yapılması, önceki üniversite deneyiminin uzaktan eğitime yönelik görüşleri anlamlı şekilde etkilemediği görüle de, bireysel değişkenlerin önemli rol oynadığı ve bu nedenle öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyen esnek çözümler geliştirilmesi, sistemin yapısal bütünlüğü korunması, süreç odaklı gelişimin ön planda tutulması gerektiği değerlendirilmektedir.

İnternet Erişiminin Nereden Sağladığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla internet erişimini nereden sağladıklarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

İnternet Erişiminin Nereden Sağlandığına Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Eğitimin Gerekliliği	Gruplar Arası	1,751	3	,584	,040	,989
	Grup İçi	5915,212	405	14,605		
Sürecin Esnekliği	Gruplar Arası	6,882	3	2,294	,231	,875
	Grup İçi	4026,057	405	9,941		
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Gruplar Arası	236,454	3	78,818	,593	,620
	Grup İçi	53794,246	405	132,825		
Teknik Altyapı	Gruplar Arası	17,852	3	5,951	,178	,911
	Grup İçi	13504,975	405	33,346		
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	99,386	3	33,129	,914	,434
	Grup İçi	14684,809	405	36,259		
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	38,879	3	12,960	,767	,513
	Grup İçi	6847,297	405	16,907		
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	65,984	3	21,995	1,387	,246
	Grup İçi	6424,026	405	15,862		
Ders İçerikleri ve Materyali	Gruplar Arası	125,635	3	41,878	,607	,611
	Grup İçi	27925,015	405	68,951		
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	75,249	3	25,083	,725	,538
	Grup İçi	14021,416	405	34,621		
Derslerin Zamanı ve Süresi	Gruplar Arası	74,808	3	24,936	,680	,565
	Grup İçi	14862,517	405	36,698		
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	71,080	3	23,693	,291	,832
	Grup İçi	32994,225	405	81,467		

Tablo 24’te yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerleri Eğitim Gerekliliği ($p = 0.989 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($p = 0.875 > 0.05$), Kayıt Süreci

ve Destek Hizmetleri ($p = 0.620 > 0.05$), Teknik Altyapı ($p = 0.911 > 0.05$), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.434 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.513 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($p = 0.246 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Ders Materyali ($p = 0.611 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($p = 0.538 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($p = 0.565 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($p = 0.832 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri internet erişimini nereden sağladıklarına göre farklılık göstermemektedir.

Yukarıda yer alan bulgular, öğrencilerin internet erişimini nereden sağladıklarına ilişkin olarak bu boyutun uzaktan eğitim sürecinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Özellikle teknik altyapı, ders içerikleri, öğretim elemanlarına erişim gibi boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmaması, internet erişiminin nereden sağlandığının uzaktan eğitim deneyimi üzerinde belirleyici olmadığını göstermektedir.

Gonzalez ve diğerleri (2020), öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde internet erişimini evden, mobil veriyle ya da üniversite ağı üzerinden sağlamalarının, akademik performansları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, hangi kaynaktan internete eriştikleri durumunun eğitim içeriklerine ulaşım, öğretim elemanı ile etkileşim ve değerlendirme süreçlerinde benzerlik gösterdiği bulgularına ulaşmıştır.

İnternet erişim kaynağının, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki memnuniyet ve başarısı üzerinde tek başına belirleyici bir faktör olmadığı, öğrenme süreçlerinin merkezi olarak yapılandırılmasının, içeriklerin platform üzerinden eşit şekilde sunulmasının bu farkı azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kölemen (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin internet erişimini evden, mobil veriyle, okuldan ya da internet kafeden sağladıkları görülmüştür. Ancak erişim şeklinin, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri veya ders içeriklerine erişim, öğretim elemanlarıyla iletişim, sosyal etkileşim gibi süreçler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin temel teknik sorunlar yaşamalarının erişim kaynağından çok altyapı yeterliliği ve sistem kararlılığı ile ilişkili olduğu, internetin nereden sağlandığının, uzaktan eğitimin bütünsel deneyimi üzerinde belirleyici olmadığı, süreçteki deneyimlerin daha çok sistemsal ve kurumsal altyapının niteliğine dayalı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Almaiah, Al-Khasawneh ve Althunibat (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerini kullanmalarında internet erişim yeri (ev, mobil, üniversite ağı) nereden sağladıkları konusunda bazı teknik sıkıntılar yaşasalar da sisteme

olan genel erişim deneyimi, öğrenme motivasyonu ve başarı algısı üzerinde bu durumun belirleyici olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İnternet erişiminin sağlandığı yer fark etmeksizin öğrencilerin içerik erişimi ve öğretim elemanı ile iletişim gibi temel süreçlerde benzer deneyimler yaşadığı, sistemin kullanıcı dostu olmasının ve platform istikrarının bu eşitliği sağladığı vurgulanmıştır.

Almahasees, Mohsen ve Amin (2021), öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlar arasında internet erişim zorluklarının yer aldığı; ancak bu sorunların nedenlerinin çoğunlukla altyapısal zayıflıklar, dijital cihaz eksikliği ve teknik destek yetersizliğinden dolayı olduğu bulgularına ulaşmıştır. İnternet erişiminin nereden sağlandığı faktörünün doğrudan deneyim farklılıklarına yol açmadığı, öğrenciler için esas olanın erişim şekli değil, erişim niteliği ve istikrarı olduğu vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencilerin internet erişimini nereden sağladıklarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, alan yazında yer alan pek çok çalışmayla örtüşmektedir.

Alanyazında da internetin sağlandığı yerin, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurma süreci, ders içeriklerine erişim, teknik altyapıdan memnuniyet, sosyal etkileşim, kayıt ve destek hizmetleri gibi alanlardaki deneyimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı ifade edilmektedir. Özellikle öğrenme sürecinin merkezi olarak yapılandırılması, içeriklerin dijital platformlar aracılığıyla eş zamanlı ve eşit biçimde sunulması gibi uygulamalar, internet erişim kaynakları arasındaki farkları minimize etmektedir. Ayrıca sistem kararlılığı, içerik kalitesi ve öğretim elemanlarının erişilebilirliği gibi etmenlerin, öğrencilerin memnuniyet düzeyleri üzerinde çok daha belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için öğrencilerin bireysel erişim koşulları ve teknolojik olanaklarının göz önünde bulundurulması gerektiği böylelikle adil ve kapsayıcı bir uzaktan eğitim ortamı oluşturulabileceği değerlendirilmektedir.

Yaşanılan Yerleşim Birimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla yaşadıkları yerleşim birimine göre farklılık gösterip göstermediği tek

yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Eğitimin Gerekliliği	Gruplar Arası	69,882	4	17,470	1,207	,307
	Grup İçi	5847,081	404	14,473		
Sürecin Esnekliği	Gruplar Arası	23,596	4	5,899	,594	,667
	Grup İçi	4009,343	404	9,924		
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Gruplar Arası	428,851	4	107,213	,808	,521
	Grup İçi	53601,848	404	132,678		
Teknik Altyapı	Gruplar Arası	90,435	4	22,609	,680	,606
	Grup İçi	13432,391	404	33,248		
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	258,602	4	64,650	1,798	,128
	Grup İçi	14525,594	404	35,954		
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	103,397	4	25,849	1,540	,190
	Grup İçi	6782,779	404	16,789		
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	41,464	4	10,366	,649	,628
	Grup İçi	6448,546	404	15,962		
Ders İçerikleri ve Materyali	Gruplar Arası	297,116	4	74,279	1,081	,365
	Grup İçi	27753,535	404	68,697		
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	282,636	4	70,659	2,066	,084
	Grup İçi	13814,029	404	34,193		
Derslerin Zamanı ve Süresi	Gruplar Arası	67,727	4	16,932	,460	,765
	Grup İçi	14869,598	404	36,806		
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	217,587	4	54,397	,669	,614
	Grup İçi	32847,719	404	81,306		

Tablo 25'te yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerleri Eğitimin Gerekliliği ($p = 0.307 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($p = 0.667 > 0.05$), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri ($p = 0.521 > 0.05$), Teknik Altyapı ($p = 0.606 > 0.05$), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.128 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.190 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($p = 0.628 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Ders Materyali ($p = 0.365 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($p = 0.084 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($p = 0.765 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($p = 0.614 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri yaşadıkları yerleşim birimine göre farklılık göstermemektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim konusundaki görüşlerinin yerleşim birimine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum, uzaktan eğitimin genel anlamda tüm yerleşim birimlerinde benzer şekilde algılandığını göstermektedir. Ders Dışı Etkinlikler boyutunda, p-değeri 0.05'e yakın olmasına rağmen anlamlı bir fark yoktur. Ancak bu boyut, diğerlerine göre sınırdan bir eğilim göstermiştir. Bu durum kırsal ve kentsel yerleşimler arasında potansiyel bir fark olduğuna örneğin, kentsel alanlarda öğrenci kulüpleri veya sanal etkinliklere erişimin daha yüksek olabileceğine, kırsal kesimde yaşayan öğrenciler için ise sosyal etkinliklere katılımın daha düşük olabileceğine işaret edebilir. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimine göre uzaktan eğitim olanaklarına erişim konusundaki görüşlerinin coğrafi yerleşimden bağımsız olduğu ve altyapı ve hizmetlerin genel olarak homojen dağıldığı, öğrencilerin deneyimlerinin yerleşimle ilişkili olmadığı ileri sürülebilir.

Taylan (2023) tarafından yapılan çalışmada kırsal ve uzak bölgelerde yaşayan öğrencilerin, evlerinde yeterli internet bağlantısına sahip olamadıkları, düşük bant genişliğinin, sık sık kesintiye uğrayan bağlantıların ve mobil veri üzerinden eğitim alma zorunluluğunun öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkiledikleri, öğrencilerin yalnız çalışmak zorunda kaldıkları için sosyal izolasyon ve eğitim sürecinde kendilerini “dışlanmış” veya “unutulmuş” hissettikleri, grup çalışmaları, tartışma ortamları ve öğretim elemanlarına erişim gibi olanaklardan yeterince yararlanamadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde karşılaştıkları güçlüklerin yalnızca bireysel değil, yapısal ve bölgesel düzeyde olduğunu açıkça ortaya koyduğu, özellikle dijital altyapı eksikliklerinin eğitimin niteliğini doğrudan etkilediği, yalnızlaşan ve teknik olanaklardan mahrum kalan öğrencilerin eğitim süreçlerine fiziksel bir destek mekanizmasıyla dâhil edilmesi gerektiği bu durumun da uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği açısından oldukça önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Loan (2011) tarafından yapılan çalışmada kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin önemli bir kısmının internet erişiminin sınırlı olduğu, bu sınırlılığın hem altyapı eksikliklerinden hem de ekonomik yetersizliklerden kaynaklandığı, kentlerde yaşayan öğrencilerin ise daha iyi donanıma sahip olduğu, daha hızlı internet bağlantısına ulaştığı ve uzaktan eğitim hizmetlerden daha yoğun şekilde yararlandığı, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin dijital kütüphaneler, online eğitim videoları ve e-kitaplar gibi kaynaklara daha az ulaşabildiği, kentlerde yaşayan öğrencilerin interneti çoğunlukla akademik araştırmalar, sunum hazırlıkları, online ödevler ve iletişim için kullandığı ancak

kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin daha çok temel aramalarla sınırlı kaldığı bulgularına ulaşılmıştır. Kırsal ve kentsel bölgeler arasında “dijital uçurum”un önemli ölçüde mevcut olduğu, bu uçurumun, öğrencilerin uzaktan eğitime katılım oranlarını, öğrenme düzeylerini ve akademik başarılarını doğrudan etkilediği, teknolojiye erişim ve internet bağlantı kalitesinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini şekillendiren temel faktörler arasında yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sezgin ve Fırat (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları teknolojik altyapı ile kentsel ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler arasındaki eğitimde dijital fırsat eşitliği konusundaki farklılıklara ilişkin dijital beceri düzeylerinin, yaşadıkları bölgeye ve sosyoekonomik durumlarına göre farklılık gösterdiği, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin teknolojik altyapı olanaklarının, kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilere göre daha yetersiz olduğu bu durumun da öğrencilerin dijital araçlara erişimini kısıtladığı ve dijital araçlara erişimdeki farklılıkların, öğrenciler arasında eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açtığı bulgularına ulaşılmıştır. Eğitim politikaları ve sistemlerinin, teknolojik kaynaklara erişimdeki farklılıkları azaltarak öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmesine yardımcı olacak stratejiler geliştirmesi gerektiği bu amaçla, öğretim programlarının, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanması ve öğrencilere eşit koşullar sunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları yerleşim öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimine (kırsal ya da kentsel) göre uzaktan eğitime yönelik görüş ve algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dair deneyimlerinin coğrafi yerleşimden etkilenmediğine ve eğitim olanaklarının genel anlamda homojen olarak sunulduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, ders dışı etkinlikler boyutunda yerleşim birimine dayalı anlamlılık sınırına yakın bir eğilim görülmüştür. Bu durumun, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin sosyal etkinliklere erişimde dezavantajlı olabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimine göre uzaktan eğitime erişim olanakları ve algıları alanyazında yapılan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşürken ayrıştığı yönler de bulunmaktadır. Alanyazında özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin düşük bant genişliği, yetersiz internet altyapısı ve dijital araç eksikliği nedeniyle uzaktan eğitim süreçlerinde zorluk yaşadığı, sosyal izolasyon hissinin arttığı, öğretim elemanlarına erişim ve grup çalışmalarına katılım gibi konularda sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca, teknolojik donanım ve dijital beceriler bakımından kırsal ve kentsel öğrenciler arasında oluşan farkların uzaktan eğitimin niteliğini ve öğrencilerin

akademik başarılarını doğrudan etkilediği vurgulanmıştır. Son yıllarda uygulanan dijital dönüşüm projeleri ve üniversitelerin teknik destek sistemlerinin yaygınlaştırılması ile uzaktan eğitimde öğrenciler arasında bölgesel temelli fırsat eşitsizliklerinin azaltılması gerektiği, gelecekteki çalışmalar ve uygulamalar için sosyal aidiyet ve bütünleşmeyi artıracak stratejilerin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Eğitimin Gerekliği	Gruplar Arası	6,598	3	2,199	,151	,929
	Grup İçi	5910,365	405	14,593		
Sürecin Esnekliği	Gruplar Arası	12,250	3	4,083	,411	,745
	Grup İçi	4020,689	405	9,928		
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Gruplar Arası	192,522	3	64,174	,483	,694
	Grup İçi	53838,177	405	132,934		
Teknik Altyapı	Gruplar Arası	9,939	3	3,313	,099	,960
	Grup İçi	13512,887	405	33,365		
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	229,367	3	76,456	2,127	,096
	Grup İçi	14554,828	405	35,938		
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	45,219	3	15,073	,892	,445
	Grup İçi	6840,957	405	16,891		
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	42,365	3	14,122	,887	,448
	Grup İçi	6447,645	405	15,920		
Ders İçerikleri ve Materyali	Gruplar Arası	279,112	3	93,037	1,357	,256
	Grup İçi	27771,539	405	68,572		
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	84,084	3	28,028	,810	,489
	Grup İçi	14012,581	405	34,599		
Derslerin Zamanı ve Süresi	Gruplar Arası	93,080	3	31,027	,847	,469
	Grup İçi	14844,245	405	36,652		
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	273,236	3	91,079	1,125	,339
	Grup İçi	32792,069	405	80,968		

Tablo 26’da yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerleri Eğitimin Gerekliliği ($p = 0.929 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($p = 0.745 > 0.05$), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri ($p = 0.694 > 0.05$), Teknik Altyapı ($p = 0.960 > 0.05$), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.096 > 0.05$), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.445 > 0.05$), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ($p = 0.448 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Ders Materyali ($p = 0.256 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($p = 0.489 > 0.05$), Derslerin Zamanı ve Süresi ($p = 0.469 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($p = 0.339 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmada sınıf düzeylerine göre farklılık olmamakla birlikte ($p = 0.096 > 0.05$) diğerlerine göre sınırdan bir eğilim göstermiştir. Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma ($p=0.096$) boyutunda, p-değerinin 0.05'e yakın olması özellikle alt ve üst sınıflar arasında öğretim elemanlarıyla iletişimde farklılık olabileceğine işaret etmektedir.

Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri bölüm ve uzaktan eğitimi gerekli bulma durumlarının uzaktan eğitim algılarında anlamlı bir farklılık yarattığı ancak öğrencilerin sınıf düzeyinin (1. sınıf, 2. sınıf vb.) uzaktan eğitim algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin akademik kıdemleriyle değil, daha çok bireysel özellikleri (cinsiyet gibi) ve bölümden kaynaklanan pedagojik yaklaşımlar ya da müfredat farklılıklarıyla şekillendiği, sınıf düzeyine bağlı bir farkın görülmemesinin, özellikle öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi deneyimleme ve değerlendirme biçimlerinin homojen olabileceğini düşündürdüğü, sonuçlarına ulaşılmıştır. Alptekin ve Türkmen (2024) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet, gelir durumu ve sınıf düzeyi gibi faktörlerden bağımsız olarak benzerlik gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Sınıf düzeyine bağlı olarak herhangi bir farkın görülmemesinin, uzaktan eğitimin tüm öğrencilere eşit ulaştırılma çabasının bir sonucu olabileceği bu durumun da uzaktan eğitimin, eşitlikçi bir yapı sunma potansiyeline sahip olduğunu gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hassan ve diğerleri (2021) tarafından üniversite öğrencilerinin sanal derslerdeki akademik öz-yeterlik algıları ve ders memnuniyetlerinin incelendiği çalışmada sınıf düzeyi ve çalışma alanı gibi değişkenlere göre anlamlı farklar olduğu, özellikle sınıf düzeyi ve iş yükü algısı gibi değişkenlerin, öğrencilerin sanal eğitim deneyimlerini

şekillendirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Sınıf düzeyinin, öğrencilerin dijital deneyim ve akademik olgunluklarıyla ilişkilendirilebileceği, üst sınıfların, uzaktan eğitim sürecine daha hazırlıklı yaklaştıkları ve kaynaklara daha etkin erişim sağladıkları, alt sınıf öğrencilerine yönelik dijital hazırlık ve akademik destek programları sunularak sınıf düzeyi temelli eşitsizliklerin önüne geçilebileceği, yükseköğretim kurumlarının sanal eğitimde öğrencilere yeterli teknik destek sağlamasının uzaktan eğitim sürecinin etkinliğini artıracakı vurgulanmıştır.

Doğrukök, Kurnaz, Şentürk Barışık ve Kaynar (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ile ilgili olarak özellikle teknik altyapı, öğretim elemanına erişim, yöneticiyle iletişim, ders zamanlaması, sosyal etkileşim gibi unsurlarda görüşlerin benzer çıktığı görülmüştür. Sınıf düzeyinin, uzaktan eğitim öğrencilerinin görüşleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı, ders içerikleri ve kullanılan platformların standartlaşmasının bu benzerliği açıklayabildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gökbulut (2021) tarafından yapılan çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumlu görüşte bulundukları, ancak yüz yüze iletişimi yetersiz gördükleri, uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamada zorlandıkları, kampüs ortamından kopukluk nedeniyle aidiyet duygularının azaldığı ve akranlarıyla tanışma fırsatının olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Alt sınıflar için “temel uyum” odaklı, üst sınıflar için ise "akademik derinlik" odaklı stratejilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde bu çalışmanın bulguları, alanyazındaki pek çok araştırmayla örtüşmekte ve sınıf düzeyinin eğitim deneyiminde belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerine yönelik eşit teknik altyapı ve içerik sunumu sürdürülmesi, üst sınıflar için proje danışmanlığı gibi ek destekler sağlanması, üst sınıf öğrencilerinin deneyimlerini alt sınıflara aktarması için akran mentorluğu sistemleri kurularak sınıflar arası dayanışmanın artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Uzaktan eğitimin kapsayıcı ve adil bir yapıya sahip olduğu, ancak sınıf düzeyine göre kademeli destek mekânizmalarının bir başka deyişle birinci sınıflar için temel oryantasyon modülleri, üst sınıflar için proje tabanlı ve uygulamalı dersler geliştirilmesi, tüm sınıflar için etkileşimli içeriklerin artırılması, ideal bir uzaktan eğitim modeli ile sınıf düzeyi ve bireysel gereksinimlerine göre esnek ve destekleyici mekânizmalarla zenginleştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Teknik Donanım İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla teknik donanımın sahip olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği T-Testi ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Teknik Donanımın Sahip Olma Durumuna Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren T-testi Sonuçları

Boyutlar	Levene’nin Varyans Eşitliği	Ortalamaların Eşitliği İçin T-testi						
		F	p	t	Serbestlik Derecesi (sd)	p (Çift)	95% Ortalama Güven Aralığı	
							Alt	Üst
Eğitimin Gerekliliği	Varyansların eşit varsayılması	,008	,927	,872	407	,384	-,65197	1,69198
	Varyansların eşit varsayılmaması			,869	56,907	,388	-,67781	1,71781
Sürecin Esnekliği	Varyansların eşit varsayılması	3,307	,070	-1,769	407	,078	-1,83277	,09676
	Varyansların eşit varsayılmaması			-2,414	73,847	,018	-1,58445	-,15157
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Varyansların eşit varsayılması	,399	,528	,557	407	,578	-2,53994	4,54700
	Varyansların eşit varsayılmaması			,551	56,667	,584	-2,64589	4,65296
Teknik Altyapı	Varyansların eşit varsayılması	2,091	,149	1,192	407	,234	-,69683	2,84380
	Varyansların eşit varsayılmaması			1,076	54,125	,287	-,92621	3,07317
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Varyansların eşit varsayılması	,137	,711	1,278	407	,202	-,64736	3,05376
	Varyansların eşit varsayılmaması			1,213	55,433	,230	-,78446	3,19086
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Varyansların eşit varsayılması	,004	,947	1,618	407	,106	-,22336	2,29954
	Varyansların eşit varsayılmaması			1,567	56,028	,123	-,28885	2,36503
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Varyansların eşit varsayılması	,180	,671	1,184	407	,237	-,48756	1,96534
	Varyansların eşit varsayılmaması			1,131	55,615	,263	-,56989	2,04767
Ders İçerikleri ve Materyali	Varyansların eşit varsayılması	1,288	,257	-,613	407	,540	-3,34935	1,75658
	Varyansların eşit varsayılmaması			-,691	61,663	,492	-3,09915	1,50639
Ders Dışı Etkinlikler	Varyansların eşit varsayılması	,161	,688	1,495	407	,136	-,43241	3,17897
	Varyansların eşit varsayılmaması			1,451	56,083	,152	-,52261	3,26917
Derslerin Zamanı ve Süresi	Varyansların eşit varsayılması	1,970	,161	,903	407	,367	-1,00709	2,71688
	Varyansların eşit varsayılmaması			,832	54,644	,409	-1,20503	2,91482
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Varyansların eşit varsayılması	,016	,898	,811	407	,418	-1,62812	3,91354
	Varyansların eşit varsayılmaması			,853	58,766	,397	-1,53968	3,82510

Tablo 27’de yer alan bulgulara göre Levene Testi’nde p değerleri Eğitimin Gerekliliği (0.927> 0.05), Sürecin Esnekliği (0.070> 0.05), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri (0.528> 0.05), Teknik Altyapı (0.149> 0.05), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma (0.711> 0.05), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma (0.947> 0.05), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim (0.671> 0.05), Ders İçerikleri ve Materyali (0.257> 0.05), Dışı Etkinlikler (0.688> 0.05), Derslerin Zamanı ve Süresi (0.161> 0.05), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme (0.898> 0.05) olması nedeniyle tüm boyutlarda varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle teknik donanımına sahip olma durumunda her bir boyuttaki veri dağılımları birbirine benzer ve gruplar arasında önemli bir fark yoktur.

Tablo 27’de yer alan bulgulara göre T-Testi’nde p değerleri Eğitimin Gerekliliği (0.384> 0.05), Sürecin Esnekliği (0.078> 0.05), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri (0.578> 0.05), Teknik Altyapı (0.234> 0.05), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma (0.230> 0.05), Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma (0.106> 0.05), Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim (0.237> 0.05), Ders İçerikleri ve Materyali (0.540> 0.05), Ders Dışı Etkinlikler (0.136> 0.05), Derslerin Zamanı ve Süresi (0.367> 0.05), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme (0.418> 0.05) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri teknik donanımına sahip olma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin çoğunun donanım açısından farklılıkları olsa bile tüm öğrencilerin belirli bir seviyede eşit erişime sahip olduğu, öğrenciler arasındaki teknolojik eşitsizlik farklarını azaltarak, eğitim deneyimlerinin daha benzer şekilde olması gerektiği ve uzaktan eğitimle destekleyici ortamların sağlanması gerekliliği ileri sürülebilir.

Aslan ve İnceoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan öğrenme sürecinde karşılaştıkları engellere ilişkin faktörler teknolojik, bireysel, içerik, pedagojik, destek hizmetleri ve çevresel olmak üzere altı boyutta incelenmiştir. Engel düzeyi en yüksek olan faktörün "teknolojik engeller" boyutunda olduğu, öğrencilerin, teknik donanım eksikliği (dizüstü bilgisayar, kamera, kulaklık), düşük internet hızı ve sık bağlantı kopmaları nedeniyle derslere düzenli katılamadıkları, özellikle düşük gelir grubundaki öğrencilerin bu sorunları daha yoğun yaşadıkları görülmüştür. Teknik donanım eksikliklerinin, uzaktan öğrenme sürecinde önemli bir engel oluşturduğu, öğrencilerin öğrenmeye katılımını olumsuz etkilediği, birçok yükseköğretim kurumunun uzaktan eğitime geçişte teknik donanım desteği

sunamamasının, dijital uçurumun derinleşmesine neden olduğu sonuçlarına ulaşılmış; üniversitelerin teknik ekipman desteğini özellikle gereksinim sahibi öğrencilere sunması gerektiği vurgulanmıştır.

Halili ve Sulaiman (2018) tarafından yapılan çalışmada kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin internet erişiminin sınırlı olduğu ve bilgisayar, tablet gibi araçlara erişimlerinin düşük olduğu, mobil cihaz kullanımı yaygın olsa da bu cihazların uzun süreli öğrenme süreçleri için yetersiz kaldığı, öğrencilerin %70'inden fazlasının çevrimiçi derslere düzenli katılamadığı bulgularına ulaşılmıştır. Dijital uçurumun sadece bireysel değil, bölgesel düzeyde de eşitsizliklere neden olduğu, teknik altyapı eksikliğinin öğrenme sürecini kesintiye uğrattığı ve öğrencilerin akademik ilerlemelerini engellediği, kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için daha farklı çözüm önerileri geliştirilmesi gerektiği, bu durumun sadece teknik değil, sosyal ve pedagojik boyutları olan bir sorun olduğu, gereksinim sahibi öğrencilere uzaktan eğitim sürecini yürütebilmeleri için gerekli desteğin devlet tarafından sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nerse (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimle ilgili olarak dünya genelinde öğrencilerin en sık yaşadığı sorunların: internet erişimi, cihaz eksikliği, öğrenme platformlarına giriş zorlukları, teknik bilgi eksikliği olduğu görülmüştür. Özellikle gelişmekte olan ve az gelişmiş ve ülkelerde bu sorunların daha ciddi olduğu, öğrencilerin öğrenme sürekliliğinin, teknik donanım yeterliliği ile doğrudan ilişkilendirildiği bulgularına ulaşılmıştır. Teknik altyapı sadece fiziksel donanımı değil; aynı zamanda yazılım bilgisi, dijital okuryazarlık ve platformlara uyum kapasitesini de kapsadığı, yetersiz donanımın eğitim sürecine olan güveni ve aidiyeti azalttığı, eğitimde dijital dönüşümün teknik kapasiteyle doğru orantılı olduğu, yaşanan sorunları çok paydaşlı çözümler (devlet-üniversite-özel sektör) ile ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Deng ve El Hag (2024) tarafından yapılan çalışmada düşük gelirli öğrencilerin büyük bir kısmının teknik donanıma sahip olamamaları nedeniyle derslere sadece telefonla katılmak zorunda kaldıkları, bu öğrencilerin internet bağlantısında da sorun yaşadıkları, uygun çalışma ortamlarının olmamasının da öğrenmeyi zorlaştıran bir diğer faktör olarak öne çıktığı görülmüştür. Donanımsal yetersizliklerin, sadece öğrenme fırsatlarını değil, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını da olumsuz etkilediği, uzaktan eğitimin düşük gelir düzeyine sahip öğrenciler için motivasyon kaybı yarattığı, kamu fonlarıyla gereksinim sahibi öğrencilere teknik donanım desteği sağlanması ve eşit eğitim hakkı için uzaktan öğrenme süreçlerinin daha kapsayıcı hale getirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Gökçe Bilgiç ve Tüzün (2015), teknik sorunlar yaşayan

öğrencilerin, internet bağlantısı sorunları ve cihaz eksiklikleri nedeniyle derslere erişimde zorluklarla karşılaştıkları, teknik donanım yetersizliklerinin sorunlarını çözmede gecikmelere neden olduğu bulgularına ulaşmıştır. Teknik altyapı ve donanım eksikliklerinin, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine etkin katılımını engellediği, bu durumun, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediği, devletin, öğrencilerin internet erişimi ve cihaz temini konusunda destek programları geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde alan yazındaki pek çok çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmekle birlikte bazı yönlerden ayrılmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalar öğrencilerin teknik donanım eksiklikleri (bilgisayar, kulaklık, kamera gibi araçlar) ve düşük internet bağlantısı nedeniyle derslere katılımda ciddi güçlükler yaşadığını, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin bu engellerden daha fazla etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin internete erişimde sorun yaşadığı, mobil cihazların ise uzun süreli öğrenmeler için yetersiz kaldığı, bu durumun bölgesel bir dijital uçuruma yol açtığı ifade edilmiştir. Buna karşın mevcut araştırma bulgularında, teknik donanım farklılıklarının öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerine doğrudan ve güçlü bir etkide bulunmadığı, öğrenciler arasında belirli bir donanım standardını sağladığı görülmüştür. Bu durum, araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun donanımsal yeterlilik düzeyinin ortalamanın üzerinde olabileceğini veya uzaktan eğitim sistemine erişimin belirli desteklerle eşitlenmiş olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, teknik donanımın algılarda farklılık yaratmamasının, öğrencilerin sürece uyum sağlama kapasitelerinin yüksek olmasından da kaynaklanabileceği öngörülmektedir. Bununla birlikte, alanyazında vurgulanan teknik donanım eksikliğinin öğrenme motivasyonu ve aidiyet hissi üzerindeki olumsuz etkileri, sistematik olarak dikkate alınması gereken önemli bir soruna işaret etmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimde donanımsal eşitsizliklerin olası etkilerini azaltmak ve uzaktan eğitimin kapsayıcılığını artırmak adına devlet, üniversiteler ve özel sektör iş birliğinde yürütülecek çok paydaşlı teknik destek programlarının geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Bilgisayar Kullanabilme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ölçek boyutlarıyla bilgisayar kullanabilme becerilerine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Bilgisayar Kullanabilme Becerilerine Göre Öğrenci Görüşlerini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Eğitimin Gerekliliği	Gruplar Arası	67,615	4	16,904	1,168	,325
	Grup İçi	5849,348	404	14,479		
Sürecin Esnekliği	Gruplar Arası	30,744	4	7,686	,776	,541
	Grup İçi	4002,195	404	9,906		
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	Gruplar Arası	75,401	4	18,850	,141	,967
	Grup İçi	53955,298	404	133,553		
Teknik Altyapı	Gruplar Arası	43,297	4	10,824	,324	,862
	Grup İçi	13479,530	404	33,365		
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	68,428	4	17,107	,470	,758
	Grup İçi	14715,767	404	36,425		
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Gruplar Arası	174,918	4	43,729	2,632	,034
	Grup İçi	6711,258	404	16,612		
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	229,766	4	57,441	3,707	,006
	Grup İçi	6260,244	404	15,496		
Ders İçerikleri ve Materyali	Gruplar Arası	7,260	4	1,815	,026	,999
	Grup İçi	28043,391	404	69,414		
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	139,726	4	34,931	1,011	,401
	Grup İçi	13956,939	404	34,547		
Derslerin Zamanı ve Süresi	Gruplar Arası	31,252	4	7,813	,212	,932
	Grup İçi	14906,073	404	36,896		
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Gruplar Arası	240,690	4	60,173	,741	,565
	Grup İçi	32824,615	404	81,249		

Tablo 28’de yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerleri Eğitimin Gerekliliği ($p = 0.325 > 0.05$), Sürecin Esnekliği ($p = 0.541 > 0.05$), Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri ($p = 0.967 > 0.05$), Teknik Altyapı ($p = 0.862 > 0.05$), Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.758 > 0.05$), Ders İçerikleri ve Ders Materyali ($p = 0.999 > 0.05$), Ders Dışı Etkinlikler ($p = 0.401 > 0.05$), Derslerin Zamanı

ve Süresi ($p = 0.932 > 0.05$), Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme ($p = 0.656 > 0.05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin görüşleri bilgisayar kullanabilme becerilerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ($p = 0.034 < 0.05$) ve Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşimin ($p = 0.006 < 0.05$) olması nedeniyle öğrencilerin görüşlerinin bilgisayar kullanabilme becerilerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Yukarıda yer alan bulgulara göre yöneticilere erişim ve iletişim kurma boyutunda öğrencilerin bilgisayar becerilerine göre farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, bilgisayar kullanabilme becerisi düşük olan öğrencilerin, yöneticilere ulaşmada daha fazla zorluk yaşadığı veya çevrimiçi platformları etkili kullanamadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bilgisayar becerilerine göre diğer öğrencilerle sosyal etkileşim konusunda farklı değerlendirmeler yaptığı söylenebilir. Bu durum, yetersiz bilgisayar kullanabilme becerisine sahip öğrencilerin çevrimiçi sosyal etkileşim kurmada zorluk yaşadığı ve daha az aktif olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hatlevik, Guðmundsdóttir ve Loi (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve bilgisayar kullanma becerisi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek oranda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin teknik becerilerinin (bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı) akademik başarıyı doğrudan belirlemediğini, ancak öğrenme süreçlerini etkileyerek dolaylı yoldan akademik performansı şekillendirdiği, özellikle sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin bilgisayar kullanabilme becerileri üzerinde belirleyici olduğu, bu durumun eğitim politikalarının sadece teknik becerilerin geliştirilmesine odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel gereksinimlerini de göz önünde bulundurması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karakaya ve Karakaya (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının temel bilgisayar becerileri konusunda yeterli düzeye sahip oldukları, bu beceriler arasında dosya yönetimi, internet kullanımı ve e-posta göndermenin yer aldığı, öğrencilerin genellikle bu alanlarda kendilerini yeterli hissettikleri, ileri düzey yazılımlar ve programlama dillerine yönelik becerilerinde eksiklikleri olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yükseköğretim kurumlarının, öğrencilere sadece temel bilgisayar becerileri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda ileri düzey yazılımlar ve dijital okuryazarlık konularında da eğitimler sunması gerektiği, bu tür eğitimlerin, öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceği, öğrencilerin bilgisayar becerilerini geliştirmeye yönelik

politika ve stratejiler geliştirilmesine yardımcı olacağı ve eğitim sisteminde dijital becerilerin önemini bir kez daha gözler önüne serdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Medet (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bilgisayar kullanabilme becerilerini ve akademik başarılarını artırmada uzaktan eğitimin etkili olduğu, uzaktan eğitimde daha fazla bilgisayar kullanımı ve teknoloji entegrasyonu ile öğrencilerin becerilerinin geliştiği ve akademik başarılarının arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin, öğrencilerin bilgisayar becerilerini geliştirme ve akademik başarılarını artırma konusunda örgün eğitime göre daha etkili bir yöntem olarak öne çıktığı, öğrencilerin bilgisayar becerilerini geliştirmede daha fazla fırsat sunduğu için geleneksel öğretim yöntemlerinden daha verimli olduğu, uzaktan eğitimde daha fazla bilgisayar becerisi gereksinimi olduğu için her öğrencinin teknolojiye erişimi ve dijital okuryazarlığı göz önünde bulundurularak eğitim materyalleri ve araçların oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitim sürecindeki öğrencilerin bilgisayar kullanabilme becerilerinin benzer şekilde algılandığı görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar kullanabilme becerilerinin boyutlarla doğrudan ilişkili olmadığına dair bulgular, alanyazınla büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak, bilgisayar becerisi düşük olan öğrencilerin yöneticilere erişim ve sosyal etkileşim konusunda zorluk yaşadıkları dijital becerilerin geliştirilmesi, uzaktan eğitimin daha verimli ve kapsayıcı olmasını sağlamak için kritik bir faktördür. Özellikle teknik altyapı, öğretim elemanlarına erişim ve ders içeriklerine ilişkin değerlendirmelerde bilgisayar becerilerinin önemli bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu durum, uzaktan eğitimin erişilebilirliğini ve tüm öğrenciler için aynı fırsatları sunduğunu göstermektedir. Ancak, dijital becerilerin yeterli olmadığı durumlarda, öğrenciler için bazı engellerin ortaya çıkabileceği, bu engellerin özellikle çevrimiçi sosyal etkileşim ve yöneticilere erişim konusunda daha belirginleştiği söylenebilir. Uzaktan eğitim sisteminin erişilebilir ve standart bir yapıya sahip olduğu, ancak dijital becerileri gelişmiş olan öğrencilerin daha fazla fırsata sahip oldukları bu nedenle, dijital okuryazarlığı artıracak stratejilerin uygulanması gerektiği, dijital becerilerin artırılmasının uzaktan eğitim süreçlerinin daha verimli hale gelmesini sağlayabileceği ve tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sunulmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinde ölçek boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan gruplararası karşılaştırmada ANOVA Analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin eğitimin gerekliliği boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Eğitim Gerekliliği Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Eğitimin Gerekliliği	Sürecin Esnekliği	-3,39853	,24418	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-39,73350	,59937	0,000
	Teknik Altyapı	-9,27384	,34131	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	-7,60636	,35221	0,000
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	,12714	,27699	1,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	-,08557	,27267	1,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	-20,46210	,45117	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	-,10513	,34631	1,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	-14,21027	,35351	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-24,16137	,48333	0,000

Tablo 29’da yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin sürecin esnekliği, kayıt süreci ve destek hizmetleri, teknik altyapı, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma, ders içerikleri ve materyali, derslerin zamanı ve süresi ve öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutlarında $p < 0.05$ olması nedeniyle eğitimin gerekliliği boyutuyla istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilere erişim ve iletişim kurma, diğer öğrencilerle sosyal etkileşim ve ders dışı etkinlikler boyutlarında $p > 0,05$ olması nedeniyle eğitimin gerekliliği boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yukarıda yer alan bulgulara göre destek hizmetleri ve kayıt süreci, eğitimin gerekliliği ile kıyaslandığında en büyük farkı göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin, uzaktan eğitimin gerekli olduğunu düşünseler de kayıt süreci ve destek hizmetlerinden yeterli düzeyde memnun olmadıklarını göstermektedir. Teknik altyapı ve öğretim elemanlarına erişim konularında eksiklikler bulunmaktadır. Teknik altyapı yetersizliği, eğitimin gerekliliğine ilişkin öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları engellerden

biridir. Ders içerikleri ve materyalleri ile derslerin süresi ve öğretim yöntemleri eğitimin gerekliliği ile kıyaslandığında yeterince tatmin edici bulunmamaktadır. Yöneticilere erişim, sosyal etkileşim ve ders dışı etkinlikler konularında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ilişkin eğitimin gerekliliği genel olarak kabul edilirken özellikle teknik altyapı, destek hizmetleri, ders içerikleri, öğretim yöntemleri gibi konuların iyileştirilmesi gerekmektedir.

Uzaktan eğitimde altyapısal ve yönetsel sorunlar çözülmeden sistemin etkinliğinin artırılmayacağı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme modellerinin geliştirilmesi gerektiği, öğrenci-öğretim elemanı iletişiminin güçlendirilmesi ve destek sistemleri artırılmasının önemli olduğu, ders içeriklerinin daha interaktif hale getirilerek öğrencinin sürece aktif katılımının sağlanması gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 30’da öğrencilerin görüşlerinin sürecin esnekliği boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Sürecin Esnekliği Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Sürecin Esnekliği	Eğitimin Gerekliliği	3,39853	,24418	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-36,33496	,58988	0,000
	Teknik Altyapı	-5,87531	,32435	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	-4,20782	,33580	0,000
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	3,52567	,25580	0,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	3,31296	,25112	0,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	-17,06357	,43848	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	3,29340	,32961	0,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	-10,81174	,33717	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-20,76284	,47150	0,000

Tablo 30’da yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin tüm boyutlarda $p < 0.05$ olması nedeniyle sürecin esnekliği boyutu ile diğer tüm ölçek boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. En büyük fark kayıt süreci ve destek

hizmetleri ile öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutları arasında görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin sürecin esnekliği ile kayıt süreci ve öğretim yöntemleri ile değerlendirme süreçleri arasında uyumsuzluk algıladığına işaret etmektedir. Eğitimin gerekliliği, yöneticilere erişim ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim boyutlarına ise daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu da sürecin genel olarak öğrenci merkezli olmadığı, ancak belirli yönlerde öğrenci merkezli olarak algılandığını göstermektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ilişkin sürecin esnekliği boyutu ile diğer ölçek boyutlarının sonuçları karşılaştırıldığında uzaktan eğitimde esnekliğin, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen kritik bir faktör olduğu, kayıt süreçlerinden teknik altyapıya, ders içeriklerinden ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kadar tüm sistemin öğrenci odaklı şekilde düzenlenmesi gerektiği, daha esnek ve kişiselleştirilmiş bir uzaktan eğitim modelinin öğrenci memnuniyetini ve başarısını artıracak değerlendirilmektedir.

Tablo 31’de öğrencilerin görüşlerinin kayıt süreci ve destek hizmetleri ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Eğitimin Gerekliliği	39,73350	,59937	0,000
Sürecin Esnekliği	36,33496	,58988	0,000
Teknik Altyapı	30,45966	,63626	0,000
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	32,12714	,64217	0,000
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	39,86064	,60419	0,000
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	39,64792	,60223	0,000
Ders İçerikleri ve Materyali	19,27139	,70134	0,000
Ders Dışı Etkinlikler	39,62836	,63895	0,000
Derslerin Zamanı ve Süresi	25,52323	,64288	0,000
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	15,57213	,72245	0,000

Tablo 31’de yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin tüm boyutlarda $p < 0.05$ olması nedeniyle kayıt süreci ve destek hizmetleri boyutu ile diğer

tüm ölçek boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. En büyük fark yöneticilere erişim ve iletişim kurma, eğitimin gerekliliği ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim boyutları arasında, en düşük fark ise öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutu arasında görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ilişkin kayıt süreci ve destek hizmetleri boyutu ile diğer ölçek boyutlarının sonuçları karşılaştırıldığında öğrenciler, kayıt süreciyle ilgili yaşadıkları sorunları eğitimin gerekliliğine dair görüşlerinden daha yoğun hissetmektedir. Öğrenciler, kayıt ve destek hizmetlerine ilişkin süreçleri daha zor görmekte, sistemin esnekliğine dair sorunları ise göreceli olarak daha az vurgulamaktadır. Teknik altyapı, kayıt süreci kadar problemlili algılanmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin altyapı sorunlarını ikinci planda değerlendirdiklerini veya teknik altyapının görece daha iyi durumda olduğunu gösterebilir. Kayıt süreci ve destek hizmetleri ile ilgili olumsuz memnuniyet, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma ile yöntemlere erişim ve iletişim kurmadan daha fazladır. Bu da öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki ilişkilerin yeterli düzeyde olduğunu gösterebilir. Diğer öğrencilerle sosyal etkileşim eksikliği, uzaktan eğitimde sık yaşanan bir sorundur; ancak kayıt süreci ile karşılaştırıldığında daha az sorunlu algılanmaktadır. Bu, uzaktan eğitimin doğasından kaynaklanan sosyal iletişim eksikliklerinin kabul gördüğünü göstermektedir.

Öğrenciler ders içerikleri ve materyalleri bakımından görece daha farklı bir bakışa sahiptir. Ders dışı etkinliklerin eksikliği, kayıt süreci ve destek hizmetleri gibi sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal gelişim ve üniversite deneyimi açısından da eksiklik yaşadığına işaret edebilir. Öğrenciler öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme boyutunu kayıt sürecinden daha az sorunlu bulmaktadır.

Uzaktan eğitimin sadece dijital altyapı ve içerik üretimi ile sınırlı kalmaması gerektiği, aynı zamanda etkin kayıt mekânizmaları, bilgilendirme süreçleri, teknik destek ve sosyal etkileşim fırsatlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimin erişilebilirliğini ve niteliğini artırmada özellikle öğrenci merkezli destek sistemlerinin güçlendirilmesi, kayıt ve destek süreçlerinin sadeleştirilmesi, iletişim kanallarının ulaşılabilir ve aktif hale getirilmesi, sosyal etkileşimi teşvik edecek çevrimiçi etkinliklerin artırılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 32’de öğrencilerin görüşlerinin teknik altyapı boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Teknik Altyapı Boyutu Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Teknik Altyapı	Eğitimin Gerekliliği	9,27384	,34131	0,000
	Sürecin Esnekliği	5,87531	,32435	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-30,45966	,63626	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	1,66748	,41187	0,003
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	9,40098	,34972	0,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	9,18826	,34631	0,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	-11,18826	,49913	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	9,16870	,40683	0,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	-4,93643	,41298	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-14,88753	,52838	0,000

Tablo 32’de yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin tüm boyutlarda $p < 0.05$ olması nedeniyle teknik altyapı boyutu ile diğer tüm ölçek boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. En büyük fark kayıt süreci ve destek hizmetleri ile öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutları arasında, en düşük fark ise öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma boyutu arasında görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ilişkin teknik altyapı boyutu ile diğer ölçek boyutlarının sonuçları karşılaştırıldığında teknik altyapı, eğitimin gerekliliği boyutuna göre anlamlı şekilde daha sorunlu olarak algılanmaktadır. Öğrenciler teknik olanakları daha büyük bir engel olarak değerlendirmiştir. Bu, sistemin dijital erişilebilirliği açısından önemli bir eksiklik olduğunu gösterebilir. Teknik altyapıya ilişkin algılar, sürecin esnekliğine göre daha olumsuzdur. Bu, zaman ve mekân açısından esnekliğin sağlandığını ancak teknik altyapının bu esnekliğin önünde engel oluşturduğunu gösterebilir.

Teknik altyapı, kayıt süreci ve destek hizmetleri, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma ile yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya göre daha sorunlu bulunmuştur.

Ancak fark oldukça küçük olsa da istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum hem teknik destek hem de öğretim elemanı ve yönetici iletişimi konularında iyileştirme gerekliliğine işaret etmektedir. Teknik altyapı, diğer öğrencilerle sosyal etkileşimden daha sorunlu bir alan olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin sadece sosyal etkileşim eksikliğinden değil, bu etkileşimi sağlayacak teknik olanakların eksikliğinden de yeterli düzeyde memnun olmadıklarını göstermektedir.

Teknik altyapı, ders içerikleri ve ders materyallerine göre öğrencilerin katılma düzeylerinin daha yüksek olduğu bir boyuttur. Öğrenciler içerik kalitesini daha çok sorgulamış, teknik olanakları ise görece daha az sorun olarak değerlendirmiştir. İçerik ve materyal kalitesi, gelişime açık bir alan olarak öne çıkmaktadır. Teknik altyapıya ilişkin görüşler, ders dışı etkinliklere göre daha olumsuzdur. Bu, öğrencilerin hem teknik olanaklarının hem de sosyal öğrenme ortamlarının yetersizliğinden yeterli düzeyde memnun olmadıklarını göstermektedir. Teknik altyapı, derslerin zamanı ve süresine göre daha iyi değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin ders süresi ve zamanlamasından memnuniyet durumları daha düşüktür. Bu, özellikle eş zamanlı derslerde yaşanan zamanlama sıkıntılarına işaret edebilir. Öğrencilerin teknik altyapıya ilişkin görüşlere katılma düzeyleri öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarından daha fazladır. Bu durum, değerlendirme süreçlerinde tutarlılık ve uygulanabilirlik açısından sorunlar yaşandığına işaret edebilir. Teknik altyapı, uzaktan eğitim süreçlerinin etkinliği ve erişilebilirliği açısından son derece önemlidir.

Uzaktan eğitim sistemi esnek ve gerekli olsa dahi, bu olanakların fiilen kullanılabilmesi teknik koşullara bağlıdır. Bu kapsamda teknik altyapıya yapılan yatırımların etkili sonuçlar doğurabilmesi için mutlaka diğer destekleyici yapıların da geliştirilmesi, teknik altyapı iyileştirmelerinin eğitimde dijital dönüşümün ön koşulu olarak ele alınması, mobil cihaz uyumu, eş zamanlı kullanıcı kapasitesi ve veri güvenliği gibi konuların öncelikli ele alınması, dijital okuryazarlık eğitiminin hem öğrencilere hem öğretim elemanlarına yönelik olarak sistematik biçimde sunulması gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 33'te öğrencilerin görüşlerinin öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar		Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Eğitimin Gerekliliği	7,60636	,35221	0,000
	Sürecin Esnekliği	4,20782	,33580	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-32,12714	,64217	0,000
	Teknik Altyapı	-1,66748	,41187	0,003
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	7,73350	,36036	0,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	7,52078	,35705	0,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	-12,85575	,50665	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	7,50122	,41602	0,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	-6,60391	,42203	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-16,55501	,53548	0,000

Tablo 33'te yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin tüm boyutlarda $p < 0.05$ olması nedeniyle öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma boyutu ile diğer tüm ölçek boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. En büyük fark kayıt süreci ve destek hizmetleri ile öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutları arasında, en düşük fark ise teknik altyapı boyutu arasında görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara öğrenciler, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim boyutuna eğitimin gerekliliğine göre daha fazla katılmışlardır. Bu, öğrencilerin eğitimin gerekli olduğuna inandıklarını ancak öğretim elemanlarıyla iletişimin bu gereklilikten daha fazla bir deneyim sunduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin görüşlere katılma düzeyleri sürecin esnekliğinden daha fazla olarak bulunmuştur. Bu, öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından daha erişilebilir ancak sistemsel esneklik konusunda eksiklikler bulunduğu işaret etmektedir.

Kayıt süreci ve destek hizmetleri, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya göre görece daha iyi bir düzeydedir. Burada sistemin teknik değil, idari boyutunda sorunlar olduğu söylenebilir. Teknik altyapıya göre öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma biraz daha olumsuz algılanmıştır. Bu küçük fark, teknik altyapının erişim açısından daha etkili olduğuna işaret ederken, iletişim süreçlerinde hâlâ sorunların bulunduğunu düşündürmektedir.

Yöneticilere erişim ve iletişim kurma ile diğer öğrencilerle sosyal etkileşime ilişkin görüşlere öğrenciler öğretim elemanlarıyla kurulan iletişime göre daha çok katılmışlardır. Bu da öğretim elemanlarının öğrencilere daha fazla destek sunduğu anlamına gelir.

Öğrenciler öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin görüşlere, ders içerikleri ve materyallerinin yeterlilik durumuna göre daha çok katılmışlardır. Bu durum içeriklerin niteliği ve güncelliğine ilişkin süreçlerin yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilere sunduğu akademik destek, ders dışı sosyal ve kültürel etkileşimlere göre daha güçlüdür.

Öğrenciler derslerin zamanı ve süresi konusunda daha fazla memnuniyet bildirmiştir. Bu da öğretim elemanlarına erişimin belli zaman dilimlerine sıkıştığı ya da zamanında geri dönüşlerin sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya göre daha olumsuz görülmüştür. Bu, öğretim yöntemleri ile değerlendirme süreçlerinin açıklık veya uygulanabilirlik açısından sorgulandığını gösterebilir.

Öğretim elemanlarına dijital pedagojik formasyon kazandırılması ve çevrimiçi iletişim becerilerinin güçlendirilmesi, zamanında geri bildirimin, öğrenci mesajlarına yanıt süreleri ve etkileşim sıklığı gibi kriterler dikkate alınarak akademik değerlendirme süreçlerine entegre edilmesi, iletişim platformlarının daha kullanıcı dostu hale getirilmesi, öğrencilerin öğretim elemanlarına kolayca ulaşabileceği sistemlerin yaygınlaştırılması ve öğrencilerin yaşadıkları iletişim sorunlarına ilişkin çözüm mekânizmalarının geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 34’da öğrencilerin görüşlerinin yöneticilere erişim ve iletişim kurma boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Eğitimin Gerekliliği	-,12714	,27699	1,000
	Sürecin Esnekliği	-3,52567	,25580	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-39,86064	,60419	0,000
	Teknik Altyapı	-9,40098	,34972	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	-7,73350	,36036	0,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	-,21271	,28312	1,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	-20,58924	,45756	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	-,23227	,35460	1,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	-14,33741	,36164	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-24,28851	,48930	0,000

Tablo 34’te yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin sürecin esnekliği, kayıt süreci ve destek hizmetleri, teknik altyapı, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma, ders içerikleri ve materyali, derslerin zamanı ve süresi ve öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutlarında $p < 0.05$ olması nedeniyle yöneticilere erişim ve iletişim kurma boyutu ile bu boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimin gerekliliği, diğer öğrencilerle sosyal etkileşim ve ders dışı etkinlikler boyutlarında $p > 0,05$ olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. En büyük fark kayıt süreci ve destek hizmetleri ile öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutları arasında, en düşük fark ise eğitimin gerekliliği boyutu arasında görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgular öğrencilerin eğitimin gerekliliği ile yöneticilere erişim konusunda benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, eğitim gerekli olsa da yöneticilere ulaşabilmenin bu görüşü doğrudan etkilemediğini düşünmektedir. Yöneticilere erişim ve iletişim kurma boyutu ile sürecin esnekliği boyutu arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğrenciler sürecin esnekliği ile ilgili görüşlere yöneticilere erişimden daha fazla katılmışlardır. Kayıt süreci ve destek hizmetleri, yöneticilere erişime göre çok daha olumsuz değerlendirilmiştir. Bu durum, idari hizmetlerde bazı yapısal sorunlar olduğunu işaret etmektedir. Öğrenciler teknik altyapıya ilişkin görüşlere yöneticilere erişimden

daha fazla katılmışlardır. Bu, dijital araçlara erişimin nispeten daha etkili olduğunu ancak yönetici kadroya ulaşmada sorun yaşandığını düşündürmektedir.

Yöneticilere erişim ve iletişim kurma ile öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma boyutları arasında anlamlı fark vardır. Öğrenciler, öğretim elemanlarına yöneticilere göre daha kolay ulaşabilmekte ve daha etkili iletişim kurabilmektedir. Diğer öğrencilere sosyal iletişim boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

Öğrenciler, yöneticilere erişimle diğer öğrencilerle olan etkileşimi benzer düzeyde değerlendirmiştir. Ders içerikleri ve materyali ile öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma boyutları arasında anlamlı bir fark vardır. İçerikler ve materyaller yöneticilere erişime göre daha olumsuz değerlendirilmiştir. Bu durum içeriklerin güncelliği ve yeterliliği konusundaki memnuniyetsizliği gösterir.

Ders dışı etkinlikler boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrenciler yöneticilere erişimle ders dışı etkinliklere katılım konusunda benzer memnuniyetsizlikler taşımaktadır. Öğrenciler ders süresi ve saatlerine ilişkin görüşlere, yöneticilere erişimden daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Bu da yöneticilere erişimin zamanlama ve cevap verme açısından eksik kaldığını gösterir.

Öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme boyutunda, bu süreçlerin yöneticilere erişimden çok daha olumsuz değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Eğitim süreçlerinin daha katılımcı hale gelmesi için yöneticilerin öğrenci isteklerine açık olması, daha kolay ulaşılabilir dijital iletişim kanalları sunulması, öğrencilerin katılımına açık geri bildirim sistemi kurularak yönetsel kararların daha şeffaf hale getirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 35'te öğrencilerin görüşlerinin diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurma boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Eğitimin Gerekliliği	,08557	,27267	1,000
	Sürecin Esnekliği	-3,31296	,25112	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-39,64792	,60223	0,000
	Teknik Altyapı	-9,18826	,34631	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	-7,52078	,35705	0,000
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	,21271	,28312	1,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	-20,37653	,45496	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	-,01956	,35124	1,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	-14,12469	,35834	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-24,07579	,48687	0,000

Tablo 35’te yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin sürecin esnekliği, kayıt süreci ve destek hizmetleri, teknik altyapı, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma, ders içerikleri ve materyali, derslerin zamanı ve süresi ve öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutlarında $p < 0.05$ olması nedeniyle diğer öğrencilere sosyal etkileşim kurma boyutu ile bu boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimin gerekliği, yöneticilere erişim ve iletişim kurma ve ders dışı etkinlikler boyutlarında $p > 0,05$ olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. En büyük fark kayıt süreci ve destek hizmetleri, ders içerikleri ve materyali ile öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutları arasında, en düşük fark ise eğitimin gerekliği boyutu arasında görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrenciler, eğitimin gerekli olduğunu düşünürken, diğer öğrencilerle sosyal etkileşim eksikliği bu düşünceyi etkilememiştir. Öğrenciler sürecin esnekliğine ilişkine görüşlere sosyal etkileşimden daha çok katılmışlardır. Bu durum, eğitim sürecinin teknik olarak uygun olsa da sosyal açıdan yetersiz kaldığını gösterebilir. Kayıt süreci ve destek hizmetleri boyutu ile diğer öğrencilerle sosyal etkileşim boyutu arasında çok büyük bir fark vardır. Kayıt ve destek hizmetleri, sosyal etkileşimden çok daha olumsuz algılanmıştır. Destek hizmetlerine erişim, öğrencilerin bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Teknik altyapı, sosyal

etkileşim boyutuna göre daha iyi değerlendirilmiştir. Bu da sosyal etkileşim eksikliğinin, teknolojik olanaklardan değil sistemsel organizasyondan kaynaklandığını düşündürebilir.

Öğrenciler öğretim elemanlarına erişime ilişkin görüşlere, sosyal etkileşimden daha çok katılmışlardır. Bu durum, akademik etkileşimde belirli bir memnuniyet olduğunu ancak arkadaşlar arasındaki etkileşimin eksik kaldığını gösterebilir. Yöneticilere erişim ve iletişim kurma boyutu ile diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurma boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, öğrencilerin hem yöneticilere erişim hem de sosyal etkileşimde benzer düzeyde tatminsizlik yaşadığını göstermektedir.

Ders içerikleri ve materyalleri, sosyal etkileşimden çok daha olumsuz değerlendirilmiştir. Bu durum, içeriklerin güncelliği, erişimi ya da niteliği konusunda öğrencilerin memnun olmadığına işaret etmektedir. Ders dışı etkinlikler boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Diğer öğrencilerle sosyal etkileşim ve ders dışı etkinlikler boyutları doğrudan bağlantılıdır. Her iki alan da öğrenciler açısından zayıf görülmektedir. Öğrenciler derslerin zamanı ve süresine ilişkin görüşlere diğer öğrencilerle sosyal etkileşimden çok katılmışlardır. Bu da sosyalliğin teknik planlamanın gerisinde kaldığını göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme sistemleri, sosyal etkileşimden daha olumsuz bulunmuştur. Bu, sistemin pedagojik açıdan da gözden geçirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde diğer öğrencilerle sosyal etkileşim, öğrencilerin çoğunlukla eksik bulduğu ancak diğer yapısal sorunlarla kıyaslandığında görece daha iyi değerlendirdiği bir boyut olmuştur.

Dijital sosyal alanların oluşturulması, öğrencilerin ortak ilgi alanlarına göre forumlar, sohbet odaları gibi grupların kurulması, öğrencilerin etkileşim kurabileceği konu bazlı dijital toplulukların desteklenmesi, derslerde bireysel ödevler yerine grup projeleri gibi işbirlikçi etkinlikler artırılması, sosyal bağ kurma sürecine de katkı sağlanmasının teşvik edilmesi, öğrenci kulüplerine dijital ortamda da aktif katılım sağlayabilmek için teknik altyapı, tanıtım ve destek sağlanması gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 36’da öğrencilerin görüşlerinin ders içerikleri ve materyali boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Ders İçerikleri ve Materyali Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Ders İçerikleri ve Materyali	Eğitimin Gerekliliği	20,46210	,45117	0,000
	Sürecin Esnekliği	17,0635	,43848	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-19,27139	,70134	0,000
	Teknik Altyapı	11,18826	,49913	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	12,85575	,50665	0,000
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	20,58924	,45756	0,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	20,37653	,45496	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	20,35697	,50257	0,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	6,25183	,50755	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-3,69927	,60518	0,000

Tablo 36’da yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin tüm boyutlarda $p < 0.05$ olması nedeniyle ders içerikleri ve materyali boyutu ile diğer tüm ölçek boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. En büyük fark eğitimin gerekliliği, yöneticilere erişim ve iletişim kurma, diğer öğrencilerle sosyal etkileşim ve ders dışı etkinlikler boyutları arasında, en düşük fark öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutu arasında görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin öğrenciler, ders içerikleri ve materyallerine ilişkin görüşlere eğitimin gerekliliğine göre daha çok katılmışlardır. Uzaktan eğitimin esnekliğiyle karşılaştırıldığında, ders içeriklerine dair görüşlere katılma düzeyinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Kayıt süreci ve destek hizmetleri, ders içerikleri ve materyalden daha fazla sorun yaşanan alan olarak görülmektedir. Öğrenciler, ders içerikleri ve materyaline ilişkin görüşlere teknik altyapıya göre daha çok katılmışlardır. Ders içerikleri ve materyal açısından öğretim elemanlarına ve yöneticilere erişim konularında daha çok sorun yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini içeriklerden memnun ancak sosyal bağlantılardan yoksun hissettiği söylenebilir.

Öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutu ders içerikleri ve materyaline göre daha düşük puan almıştır. Bu da içerikler uygun olsa da öğretim tekniklerinin ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Öğrenciler, ders içerikleri ve materyaline ilişkin görüşlere diğer çoğu boyuta göre daha çok

katılmışlardır. Bu durum, içerik geliştirme konusunda üniversitenin başarılı stratejiler izlediğini göstermektedir. Ancak, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme, sosyal etkileşim olanakları, kayıt süreci ve destek hizmetleri ve yöneticilere erişim gibi alanlar içerik kalitesinin gerisinde kalmıştır. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecinin bütün bileşenleriyle daha entegre bir deneyim beklediğini ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda içerik zenginliği ve çeşitliliğinin, mevcut memnuniyet düzeyinin korunması adına devam ettirilmesi, içeriklerin güncel tutulması, yenilikçi ve öğrenci merkezli yöntemlerin denenmesi, ders içeriklerinin sosyal etkileşimle desteklenmesi adına etkileşimli video içerikleri ve uygulamalı etkinliklerin artırılması ve öğrenci deneyiminin çok boyutlu olarak ele alınması gerektiği değerlendirilmektedir.

Tablo 37’de öğrencilerin görüşlerinin ders dışı etkinlikler boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Ders Dışı Etkinlikler Boyutunun Gruplararası Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Ders Dışı Etkinlikler	Eğitimin Gerekliliği	,10513	,34631	1,000
	Sürecin Esnekliği	-3,29340	,32961	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-39,62836	,63895	0,000
	Teknik Altyapı	-9,16870	,40683	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	-7,50122	,41602	0,000
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	,23227	,35460	1,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	,01956	,35124	1,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	-20,35697	,50257	0,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	-14,10513	,41712	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-24,05623	,53162	0,000

Tablo 37’de yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin sürecin esnekliği, kayıt süreci ve destek hizmetleri, teknik altyapı, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma, ders içerikleri ve materyali, derslerin zamanı ve süresi ve öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutlarında $p < 0.05$ olması nedeniyle ders dışı etkinlikler boyutu ile bu boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimin gerekliliği, yöneticilere erişim ve iletişim kurma ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim boyutlarında $p > 0,05$ olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. En büyük fark kayıt süreci ve destek hizmetleri, ders içerikleri ve materyali ile öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutları arasında, en düşük fark ise diğer öğrencilerle sosyal etkileşim boyutu arasında görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgulara göre ders dışı etkinlikler boyutu ile diğer ölçek boyutlarının sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik algılarının, uzaktan eğitimin bazı yapısal unsurlarıyla kıyaslandığında farklılık gösterdiği ve bu alanda eksiklikler veya beklenti uyumsuzluklarının olabileceği görülmüştür.

Eğitimin gerekliliği, yöneticilere erişim ve iletişim kurma ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaması, öğrencilerin bu alanlara dair görüşlerinin ders dışı etkinlikler ile benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir.

Sosyal etkileşim boyutunda farkın düşük olması, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin genel olarak sosyalleşme açısından benzer deneyimler yaşadığını düşündürmektedir.

Ders dışı etkinliklere ilişkin süreçlerin öğrenciler için önemli bir deneyim alanı olduğu ancak bu etkinliklerin yapılandırılmasında iyileştirmelere gereksinim duyulduğu ve bu bağlamda, uzaktan eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı, etkileşimli ve öğrenci merkezli ders dışı etkinliklerle desteklenmesi, öğrencilerin genel memnuniyet düzeyini artırmada etkili olacağı değerlendirilmektedir.

Tablo 38’de öğrencilerin görüşlerinin derslerin zamanı ve süresi boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Derslerin Zamanı ve Süresi Boyutu Gruplararası Karşılaştırma Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Derslerin Zamanı ve Süresi	Eğitimin Gerekliliği	14,21027	,35351	0,000
	Sürecin Esnekliği	10,81174	,33717	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-25,52323	,64288	0,000
	Teknik Altyapı	4,93643	,41298	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	6,60391	,42203	0,000
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	14,33741	,36164	0,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	14,12469	,35834	0,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	-6,25183	,50755	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	14,10513	,41712	0,000
	Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	-9,95110	,53634	0,000

Tablo 38’de yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin tüm boyutlarda $p < 0.05$ olması nedeniyle derslerin zamanı ve süresi boyutu ile tüm boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin, derslerin planlamasına yönelik görüşlerinde; erişim olanakları, içerik kalitesi, iletişim kanalları ve ölçme-değerlendirme süreçlerinden ayrılan deneyimler yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, zaman yönetimi ve senkron-asenkron yapıların öğrenci deneyimi üzerindeki etkilerini de gözler önüne sermektedir.

Öğrencilerin derslerin zamanı ve süresi boyutundaki görüşlerinin, uzaktan eğitimin tüm diğer boyutlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermesi; bu konunun uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, ders saatlerinin öğrenci gereksinim ve beklentilerine göre daha esnek, erişilebilir bir biçimde yeniden yapılandırılması ile uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin dikkat sürelerinin sınırlı olabileceği dikkate alınarak, ders sürelerinin uzun saatler yerine daha kısa şekilde planlanması ve öğrencilerin geri bildirimleri çerçevesinde akademik takvim ve sınav tarihleri dikkate alınarak programlamaların yapılmasının uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Tablo 39’da öğrencilerin görüşlerinin öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutu ile diğer boyutlara göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ile 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme Boyutu Gruplararası Karşılaştırma Sonuçları

	Boyutlar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	Eğitimin Gerekliliği	24,16137	,48333	0,000
	Sürecin Esnekliği	20,76284	,47150	0,000
	Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	-15,57213	,72245	0,000
	Teknik Altyapı	14,88753	,52838	0,000
	Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	16,55501	,53548	0,000
	Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	24,28851	,48930	0,000
	Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	24,07579	,48687	0,000
	Ders İçerikleri ve Materyali	3,69927	,60518	0,000
	Ders Dışı Etkinlikler	24,05623	,53162	0,000
	Derslerin Zamanı ve Süresi	9,95110	,53634	0,000

Tablo 39’da yer alan bulgulara göre tek yönlü ANOVA Analizinde p değerlerinin tüm boyutlarda $p < 0.05$ olması nedeniyle öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutu ile tüm boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda yer alan bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme boyutu ile diğer ölçek boyutlarının sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini sadece teknik altyapı ve erişim olanaklarıyla değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşımlar ve değerlendirme yöntemleriyle de değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Uzaktan eğitimde uygulanan ders anlatım yöntemlerinin tek düze olmaktan çıkarılarak etkileşimli, uygulamalı ve öğrenci katılımını teşvik eden yaklaşımlarla zenginleştirilmesi, video tabanlı anlatımların yanı sıra tartışma forumları gibi çoklu öğretim yöntemlerine de yer verilmesi, açık uçlu sorular, proje ve portfolyo çalışmaları gibi alternatif ölçme araçlarının da kullanılması, öğrencilere yapılan sınav ve ödev değerlendirmelerinde sadece puanlama değil, açıklayıcı ve geliştirici geribildirimlerin verilmesini onların öğrenme süreçlerinin daha iyi yönlendirilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Yukarıda yer alan tablolar incelendiğinde ölçek boyutlarının gruplar arası karşılaştırmalarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini ve yönünü ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi

gerçekleştirilmiştir. Analizde Pearson korelasyon katsayısının tercih edilme nedeni, verilerin normal dağılım göstermesidir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin korelasyon bulguları Tablo 40’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 40

Ölçek Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Ö.Y. ve Ö.D.	D.Z.	D.D.E.	D.İ.M.	D.Ö.S.İ.	Y.E.İ.K.	Ö.E..E	T.A.	K.S.D.	S.E.	E.G.
Eğitimin Gerekliliği	,564	,634	,449	,575	,560	,569	,613	,628	,559	,465	1
Sürecin Esnekliği	,575	,504	,288	,594	,360	,433	,448	,486	,568	1	,465
Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri	,619	,616	,427	,668	,598	,657	,590	,742	1	,568	,559
Teknik Altyapı	,632	,663	,471	,661	,596	,673	,640	1	,742	,486	,628
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	,663	,606	,634	,679	,655	,777	1	,640	,590	,448	,613
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	,630	,584	,619	,657	,649	1	,777	,673	,657	,433	,569
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	,579	,552	,553	,593	1	,649	,655	,596	,598	,360	,560
Ders İçerikleri ve Materyali	,720	,696	,518	1	,593	,657	,679	,661	,668	,594	,575
Ders Dışı Etkinlikler	,508	,444	1	,518	,553	,619	,634	,471	,427	,288	,449
Derslerin Zamanı ve Süresi	,733	1	,444	,696	,552	,584	,606	,663	,616	,504	,634
Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme	1	,733	,508	,720	,579	,630	,663	,632	,619	,575	,564

Tablo 40’da yer alan bulgulara göre uzaktan eğitimin tüm boyutlarının birbirleriyle pozitif yönde ve çoğunlukla güçlü düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Pearson Korelasyon Analizi’nde korelasyon katsayısı (r) 0,00–1,00 arasında değişmektedir. 0,00–0,29 = zayıf, 0,30–0,69 = orta, 0,70–1,00 = güçlü ilişki olarak yorumlanmaktadır. Pearson Korelasyon Analizi’ne göre (r katsayısı), bu durum, sistemin bütüncül bir yapıya sahip olduğunu ve bir alandaki aksaklığın diğer alanları da etkilediğini göstermektedir. Özellikle öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme, teknik altyapı, ders içerikleri ve öğretim elemanlarıyla iletişim, sistemin başarısı üzerinde belirleyici role sahiptir. Öğretim yöntemleri boyutu, tüm diğer boyutlarla güçlü ilişki göstererek sistemin temel taşı konumundadır. Bu boyutun özellikle derslerin zamanlaması (r = ,733) ve içerik kalitesi (r = ,720) ile yüksek düzeyde ilişkili olması,

öğretim ve değerlendirme sürecinin öğrencilerin deneyiminde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Derslerin zamanı ve süresi, hem öğretim yöntemleri hem de içeriklerle güçlü ilişkilidir. Uygun zaman planlaması yapılmadığında memnuniyet düşebilir. Ders dışı etkinlikler, genel olarak orta düzeyde ilişkilidir; sosyal etkileşimi desteklerken sürecin esnekliği ile daha zayıf ilişkilidir. Bu da öğrencilerin yoğunluk nedeniyle bu etkinliklere katılımda zorlandığını düşündürebilir. Ders içerikleri ve materyaller, özellikle teknik altyapı ($r = ,661$) ve kayıt ve destek hizmetleri ($r = ,668$) ile güçlü bağlantı içindedir. Bu, kaliteli içeriğin etkili bir teknik altyapı ve destekle daha verimli hale geldiğini göstermektedir. Sosyal etkileşim, özellikle yöneticiler ($r = ,649$) ve öğretim elemanlarıyla ($r = ,655$) iletişimle ilişkilidir. Yöneticilere ve öğretim elemanlarına erişim, sistemdeki tüm boyutlarla yüksek ilişki göstermektedir. Öğrencilerle kurulan açık ve sağlıklı iletişim, genel memnuniyeti artırmaktadır. Teknik altyapı, özellikle kayıt süreci ($r = ,742$) ile güçlü ilişkilidir. Bu durum, teknik yeterliliğin sürecin her yönünü etkilediğini göstermektedir. Kayıt süreci ve destek hizmetleri, sistemdeki tüm boyutlarla güçlü ilişkilidir. Başarılı bir kayıt ve destek süreci, öğretimden teknik altyapıya kadar pek çok alanı olumlu etkilemektedir. Sürecin esnekliği, özellikle zaman planlaması ve kayıt süreci ile orta düzeyde ilişkilidir. Esnek yapılar, öğrenci deneyimini olumlu etkileyebilir. Eğitimin gerekliliği algısı da tüm boyutlarla pozitif ilişkili bulunmuş, özellikle zamanlama ve teknik altyapı ile güçlü ilişki göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin genel memnuniyetinde eğitimin önemine verdikleri değerin etkili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda verilen sonuçlara göre uzaktan eğitim, çok boyutlu ve iç içe geçmiş bir sistemdir. Herhangi bir alanın zayıflığı ya da gücü, diğer alanları doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle sistemin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması; akademik, sosyal, teknik ve yönetsel süreçlerde öğrenci odaklı hareket edilmesini gerekli kılmaktadır. Sistemin omurgasını oluşturan öğretim yöntemleri, teknik altyapı, içerik ve materyaller, iletişim kanalları öğrenci deneyimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğrenci merkezli ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin benimsenmesi, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, teknik altyapının sürekli iyileştirilmesi, açık iletişim ve geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi, ayrıca videolu anlatımlar, etkileşimli içerikler ve örnek olaylar gibi yöntemlerle ders materyallerinin daha etkili hale getirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ilişkin uzaktan eğitim, kayıt süreci, teknik altyapı, destek hizmetleri, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma, yöneticilere erişim ve iletişim kurma, diğer öğrencilerle sosyal etkileşim, ders içerikleri, ders materyali, ders dışı etkinlikler, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme ve uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliği ile ilgili olanaklar/uygulamalar hakkında öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen nitel bulgulara ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşler

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklara ve uygulamalara ilişkin genel görüşleri incelenmiştir. Tablo 41’de öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Uzaktan eğitim ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de yedi alt kategoriye ayrılmıştır. Uzaktan eğitim hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler kişisel fayda, eğitim memnuniyeti, esneklik ve maddi avantaj; olumsuz görüşlerini içeren alt kategoriler ise uzaktan eğitimin dezavantajları, yaş faktörü ve sosyal gereksinimler olarak belirlenmiştir.

Tablo 41

Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategoriler	Alt Kategoriler	n
Uzaktan Eğitim	Olumlu Görüşler	Kişisel Fayda	39
		Eğitim Memnuniyeti	23
		Esneklik	14
		Maddi Avantaj	2
	Olumsuz Görüşler	Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	9
		Yaş Faktörü	6
		Sosyal İhtiyaçlar	1

Tablo 41’de görüldüğü üzere öğrencilerin uzaktan eğitim hakkındaki genel görüşleri “uzaktan eğitim” ana kategorisinde toplanmıştır. “Uzaktan eğitim” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Uzaktan eğitime ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=78), “olumsuz” görüşlere

(f=16) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildikleri görüşler sırayla “kişisel fayda” (f=39), “eğitim memnuniyeti” (f=23), “esneklik” (f=14) ve “maddi avantaj” (f=2) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Uzaktan eğitim benim için çok değerli. Bu eğitimin bu kadar faydalı olacağını düşünmezdim. Dersleri kaçırma gibi bir problemim olmuyor. Dersleri kaçırdığımda daha sonra izleyip tekrar yapabiliyorum Artırılması gerektiğini düşünüyorum. Pek çok bölüm için bu yapılabilir. Şahsım adına çok faydalı bir eğitim türü olmuştur.

Uzaktan eğitim bence son derece esnek bir öğretim türü olduğu için yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Genel olarak kendi adıma çok memnunum. Çünkü çok verim aldığımı düşünüyorum. Nedenine gelecek olursak bir kere dersler kayıt altına alınıyor. Her derse istediğim zaman erişebiliyorum. Devamsızlık söz konusu olmadığından canlı derslere katılmasam bile istediğim zaman kayıtlardan dersleri takip edebiliyorum. Çok erişilebilir bir sistem olduğunu düşünüyorum. (Ö14)

Uzaktan eğitim hayata ve iş hayatına atılmamış, anne babasının yanında yaşayan bir birey olarak düşündüğümüzde bana maddi bir avantaj sağlıyor. Ailemin yanında kalırken hem çalışıyorum hem de eğitim görebiliyorum. Ben çalışan bir bireyim. Bana ikinci bir akademik hayat ve ikinci bir mesleki yaşam sunuyor. Benim yaşı 44. Bu yaşta bana bir eğitim hakkı tanıdığı için ben açıkçası uzaktan eğitimi bir eğitim türü olarak çok olumlu buluyorum.(Ö4)

Uzaktan eğitime ilişkin olumsuz olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “uzaktan eğitimin dezavantajları” (f=9), “yaş faktörü” (f=6) ve “sosyal gereksinimler” (f=1) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Uzaktan eğitimin avantajları kadar dezavantajlarının da olduğunu düşünüyorum. Dezavantajı ne dersiniz örgün eğitimdeki gibi sosyalleşme olanağı uzaktan eğitimde pek mümkün olamıyor.(Ö8)

Kendi adıma cevap vermem gerekirse ben genç birisi değilim 64 yaşındayım. Bu benim ikinci üniversitem. Bu yaşta öyle gelmeli gitmeli bir üniversiteye gidemeyeceğim için uzaktan eğitimi duyunca böyle bir yer aradım kendime. Ancak yaşımla nedeniyle bilgi ve iletişim teknolojilerine çok fazla hakim olmamadığı için sistemi kullanırken bazı zorluklar yaşıyorum.(Ö2)

Uzaktan eğitimde dersler dışında örgün programlarda okuyan öğrencilerden farklı olarak sosyal gereksinimlerini giderme noktasında sıkıntı yaşayabiliyorum. Okula gitmediğim için arkadaşlarım görüşme çok mümkün olamıyor. (Ö30)

Yukarıda yer alan görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin en yüksek oranda vurguladığı hususun, uzaktan eğitimin bireysel anlamda sağladığı faydalar olduğu söylenebilir. Çalışan ya da farklı nedenlerle örgün eğitime erişemeyen öğrenciler, uzaktan eğitimi yaşamlarıyla uyumlu bir şekilde yürütme konusunda olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinin büyük bir çoğunluğuna göre uzaktan eğitimde derslerin kayıt altına alınması, müfredatın örgün eğitimle benzer nitelikte olması ve ders veren öğretim elemanlarıyla iletişim kurma olanaklarına ilişkin memnuniyet yüksek düzeydedir. Özellikle çalışan, yaşça büyük ve engelli öğrenciler için esneklik ve erişim konuları da çok sık vurgulanmıştır. Uzaktan eğitimin dezavantajlarının da olduğunu belirten öğrenciler bu durumun sosyalleşme eksikliği etrafında toplandığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin görüşlerinden, uzaktan eğitimin özellikle fırsat eşitliği sağlama açısından önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Farklı yaş grupları ve farklı yaşam koşullarına sahip bireyler için uzaktan eğitim, eğitime erişimi mümkün kılmaktadır. Bu durum, uzaktan eğitimin yalnızca pedagojik değil, sosyal bir işlev üstlendiğini de göstermektedir. Öğrenci görüşleri çerçevesinde, uzaktan eğitimin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunduğu da anlaşılmaktadır. Derslerin kayıt altına alınması ve tekrar izlenebilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre hareket etmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinin daha özerk ve öğrenci merkezli olmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle çalışan bireyler açısından değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimin zaman yönetimini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin birden fazla rolü (çalışan, ebeveyn, öğrenci gibi) aynı anda yürütebilmesine olanak sağladığı görülmektedir. Bu da uzaktan eğitimin yaşam boyu öğrenme bağlamında önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Ancak özellikle ileri yaşlardaki öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda zorlandıkları görülmektedir. Bu durum, uzaktan eğitimin herkes için eşit derecede erişilebilir olmadığını; dijital becerilerdeki farklılıkların öğrenme sürecini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, dijital uçurum önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal gereksinimlerini karşılayamaması da sadece yüzeysel bir eksiklik değil, aynı zamanda psikolojik bir etkiye de dönüşebilmektedir. Aidiyet duygusunun zayıflaması, sosyal etkileşim eksikliği ve

kulüp etkinliklerine katılamama gibi faktörlerin, öğrencilerde zamanla motivasyon kaybına ya da yalnızlık hissine yol açabileceğini söylemek mümkündür.

Talan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dersleri genel olarak ilgi çekici buldukları ve dersleri uzaktan almalarının öğrenmelerinde etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ancak yaş, bilgisayar kullanma seviyesi ve günlük bilgisayar kullanım süresi ile memnuniyet faktörleri arasında çok düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin öğrenciler için genel olarak olumlu bir deneyim sunduğu, ancak bireysel faktörlerin etkisinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turan, Küçük ve Çilliğöl Karabey (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin esneklik algılarının, öz düzenlemeli çaba ve eğitim memnuniyeti arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Esneklik ve öz düzenlemeli çabanın, uzaktan eğitimde öğrencilerin memnuniyetini artıran önemli faktörlerden olduğu, esnek bir uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirdiği vurgulanmıştır.

Toxigon (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin, öğrencilere kendi hızlarında çalışma olanağı sunduğu, ulaşım ve konaklama gibi maliyetleri ortadan kaldırdığı ve daha düşük öğrenim ücretleri sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin, maliyetleri düşürerek daha erişilebilir hale geldiği, esnekliğin önemli avantajlardan olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre daha uygun maliyetli olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Anglin (2012) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin, geleneksel üniversitelerin geleceğini şekillendirebileceği, öğrencilerin esneklik ve erişilebilirlik gibi avantajları nedeniyle uzaktan eğitimi tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Geleneksel üniversitelerin, uzaktan eğitim modelini entegre ederek daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşabileceği, uzaktan eğitimin entegrasyonunun, eğitim niteliğini ve öğrenci memnuniyetini artıracığı vurgulanmıştır. Özçifçi (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde esnekliğin, öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve elde ettikleri faydayı olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ise memnuniyet düzeylerini doğrudan etkilediği görülmüştür. Uzaktan eğitimde esnekliğin, öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı ancak doğrudan memnuniyet üzerinde etkili olmadığı ve öğrencilerin eğitim deneyimlerinin ve elde ettikleri faydanın, memnuniyet düzeylerini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazınılgili çalışmalara ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişim ve deneyimlerine ilişkin genel

görüşlerinin büyük ölçüde olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin en fazla görüş bildirdiği alt kategoriler arasında “kişisel fayda”, “eğitim memnuniyeti” ve “esneklik” ön plana çıkmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin uzaktan eğitimi bireysel yaşamlarına entegre edebildiklerini, farklı sorumluluklarıyla (örneğin iş yaşamı, aile sorumlulukları) birlikte sürdürebildiklerini ve bu süreçte eğitimden geri kalmadıklarını göstermektedir. Ayrıca derslerin kayıt altına alınması ve öğrencilerin istedikleri zaman bu kayıtlara ulaşabilmesi, öğrenme sürecini bireyselleştirmekte ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle uzaktan eğitimin, geleneksel örgün eğitimden farklı olarak daha esnek, öğrenci merkezli ve özerk bir öğrenme ortamı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, alanyazında yer alan birçok çalışmayla örtüşmektedir.

Uzaktan eğitimin öğrencilere esneklik sağlaması, ulaşım ve konaklama gibi maliyetleri ortadan kaldırması ve daha düşük öğrenim ücretleriyle daha erişilebilir hale gelmesi, bu eğitimin tercih edilmesinin temel nedenleri arasında yer almaktadır. Bu durum özellikle çalışan bireyler, yaşça büyük öğrenciler ve örgün eğitime fiziksel ya da coğrafi nedenlerle erişemeyen bireyler açısından fırsat eşitliği yaratmaktadır. Öğrencilerin, derslere diledikleri zaman erişebilme ve devamsızlık gibi kaygılar yaşamadan kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme olanağı, uzaktan eğitimin sunduğu önemli avantajlar arasında gösterilmektedir. Öte yandan, araştırma bulguları uzaktan eğitimin bazı dezavantajlarını da ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sosyalleşme eksikliği, yüz yüze etkileşimin sınırlı olması, öğrenci kulüplerine ve kampüs yaşamına katılamama gibi faktörlerden olumsuz etkilendikleri görülmüştür. Bu durumun yalnızca yüzeysel bir eksiklik değil, aynı zamanda psikolojik bir etkisi olduğu, öğrencilerin zamanla aidiyet duygusu geliştirememesi, motivasyon kaybı yaşaması ve yalnızlık hissi gibi sorunlarla karşı karşıya kalabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca ileri yaşta olan bazı öğrenciler, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, dijital becerilerdeki farklılıkların öğrenme sürecine doğrudan etki ettiğini ve uzaktan eğitimin herkes için eşit derecede erişilebilir olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda “dijital uçurum” kavramı önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Her ne kadar uzaktan eğitim fırsat eşitliği sunma potansiyeline sahip olsa da dijital altyapıya erişim, teknoloji okuryazarlığı ve bireysel dijital beceriler gibi faktörler, bu potansiyelin tam olarak hayata geçirilmesini engelleyebilmektedir.

Sonuç olarak, uzaktan eğitimin öğrencilere sunduğu bireysel uyum, zaman yönetimi kolaylığı ve öğrenme sürecinin kişiselleştirilebilmesi gibi olumlu yönlerinin

olumsuz yönlerinden daha baskın olduğu görülmektedir. Ancak dijital eşitsizlikler ve sosyal etkileşim eksikliği gibi konuların, uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesi sürecinde ele alınması, uzaktan eğitimin pedagojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla da kapsamlı bir şekilde yürütülmesi son derece önemlidir. Sosyal etkileşim eksikliğinin kurumsal aidiyetin ve öğrenci bağlılığının zayıflamasına da neden olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Uzaktan eğitim sistemlerinin salt içerik aktarımı değil, aynı zamanda sosyal bağların kurulabileceği interaktif ortamlar yaratmasının da önem taşıdığı, öğrenci kulüpleri, sanal kampüs etkinlikleri ve çevrimiçi etkileşim fırsatları gibi sosyal öğrenme ortamlarının artırılmasının öğrencilerin psikososyal gereksinimlerinin karşılanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitim modelinin yaygınlaştırılması ve sürdürülebilir kılınması için yalnızca teknolojik altyapının güçlendirilmesinin yeterli olmadığı ve uzaktan eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturulması gerektiği ve uzaktan eğitimin niteliğini artırmak ve farklı öğrenci profillerine ulaşabilmek adına hem uygulamada hem de eğitim politikaları düzeyinde çok boyutlu yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Kayıt Süreci ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 42’de uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin kayıt sürecine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Kayıt süreci ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de yedi alt kategoriye ayrılmıştır. Kayıt süreci hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler memnuniyet, rahatlık, sistem kolaylığı ve iletişim; olumsuz görüşlerini içeren alt kategoriler ise kayıt sürecinin teknolojiyle bütünleştirilmesi, kurumsal prosedürler ve erişilebilirlik sorunu olarak belirlenmiştir.

Tablo 42

Öğrencilerin Kayıt Süreci ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Kayıt Süreci	Olumlu Görüşler	Memnuniyet	22
		Sistem Kolaylığı	16
		Rahatlık	15
		Kayıt Süreci İşlemlerinin Teknolojiyle Bütünleştirilmesi	10
		İletişim	4
	Olumsuz Görüşler	Kurumsal Prosedürler	7
		Erişilebilirlik Sorunu	6

Tablo 42’de görüldüğü üzere öğrencilerin uzaktan eğitimde kayıt süreci ile ilgili olanaklara ve uygulama ilişkin görüşleri “kayıt süreci” ana kategorisinde toplanmıştır. “Kayıt Süreci” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Kayıt sürecine ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=67), “olumsuz” görüşlere (f=13) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla memnuniyet” (f=22), “sistem kolaylığı” (f=16), “rahatlık” (f=15), “kayıt süreci işlemlerinin teknolojiyle bütünleştirilmesi” (f=10) ve “iletişim” (f=4) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin kayıt sürecine ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Kayıt süreci ile ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Online olarak kayıt işlemlerini yapmak gayet güzel. Derslerimi seçip ücretimi ödedikten sonra kaydımı tamamlayabildim. (Ö11)

Başka üniversitelerin sistemlerini bilmiyorum ama Ankara Üniversitesi’nin ders seçme sistemi çok pratik ve kullanışlı. İlk kayıt olduğum sene telefonuma mesaj geldi. Gönderilen kullanıcı adı ve şifre ile OBS Sistemi’ne girdim. Ders kaydımı yazan aşamalara göre önce ders seçip sonra ücreti ödeyerek yaptım. Her şey çok pratik ve sistemin kullanımı zor olmadığı için hiç zorlanmadım. (Ö7).

Ders kayıt aşamasında hiç sıkıntı yaşamadım hatta ben farklı bir şehirde yaşıyorum. Üniversiteye gelmeden kayıt işlemlerini e-Devlet sistemi ile entegre olduğu için internet üzerinden hallettim. Ders seçimlerinde danışman hocalarımla önerilerine göre ilerledim. Benim için son derece büyük bir rahatlık üniversiteye gitmeden kayıt işlemlerimi tamamlamak. (Ö17)

Uzaktan eğitime ilişkin olumsuz olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “kurumsal prosedürler” (f=7) ve “erişilebilirlik sorunu” (f=6) şeklinde alt

kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Benim lise mezuniyetimin 2004 yılı olması ve e-Devlette 2008 öncesi mezuniyetlerin görünmemesi nedeniyle Üniversiteye gelip kaydımı yaptırmak zorunda kaldım. 2008 öncesi lise mezuniyeti olan öğrencilerin diplomalarını ibraz etmesi zorunluluğu nedeniyle bu konuda epey zorlandım. Üniversiteye kayıt için gelip bu durumun nedenini sorduğumda kurumsal prosedürün bu şekilde olduğu ve kayıt kılavuzunda istenilen belgeler arasında yer aldığı tarafıma iletildi. Ankara dışında ikamet etmem nedeniyle 1-2 dakikalık işlem için git gel yapmak benim için yorucu bir süreç oldu.(Ö6)

Kayıt zamanı Fakültenin yazılı adresine geldim kaydımı yaptırdım ama sonrasında hangi ortamdan ders yapacağımız konusunda öğrenci işlerine ulaşamadım. 2 hafta ulaşmak için uğraş verdim. (Ö4)

Yukarıda yer alan görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin kayıt sürecine ilişkin olarak en fazla vurguladığı hususun sürece ilişkin memnuniyetleri olduğu ve kayıt sürecinin öğrenci deneyimi açısından olumlu değerlendirildiği söylenebilir. Bu bulgu sistemin genel performansına duyulan güveni ortaya koymaktadır. Öğrenciler, kayıt işlemlerinin sorunsuz şekilde tamamlanabildiğini, sistemin kullanıcı dostu olduğunu ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilen bu işlemlerin kendilerine zaman ve mekân açısından büyük kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hiçbir teknik sorunla karşılaşmadan ders seçimi ve ödeme işlemlerini gerçekleştirebildiklerini ifade etmeleri, sistemin işlevselliğini destekleyen güçlü bir göstergedir. Özellikle memnuniyet, sistem kolaylığı, işlem rahatlığı ve üniversiteyle kurulan etkili iletişim gibi unsurlar, öğrencilerin kayıt süreciyle ilgili olumlu deneyimlerini yansıtan temel alt kategoriler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler kayıt süreci kapsamında karşılaştıkları kurumsal prosedürlerin karmaşıklığı ve bazı durumlarda sistemsal ya da coğrafi erişim zorluklarının süreci olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin kayıt sürecinde teknolojik altyapı ve süreç yönetimi açısından büyük ölçüde başarıyla uygulandığı, ancak bürokratik işlemler ve bazı iletişim eksikliklerinin hâlâ öğrencilerin deneyimlerini olumsuz etkileyebildiği ileri sürülebilir. Özellikle teknolojinin etkili entegrasyonu ve kullanıcı odaklı sistem tasarımı, öğrenci memnuniyetinin anahtar bileşenleridir. Bununla birlikte, dijitalleşmeye tam uyumlu olmayan kurumsal prosedürlerin gözden geçirilmesi ve öğrenci destek mekânizmalarının daha erişilebilir hale getirilmesi gerekmektedir.

Martin ve Bolliger (2022) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci memnuniyetini etkileyen temel değişkenler sistematik bir şekilde ele alınmış ve öğrenci memnuniyetinin sadece akademik içerikle değil, aynı zamanda kayıt süreci, sistem tasarımı ve teknik destek gibi yapısal unsurlarla da doğrudan ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Çalışmada yer alan öğrenci geri bildirimleri, sistemin kullanım kolaylığı, teknik destek hizmetlerinin etkinliği ve açık iletişim kanallarının memnuniyet üzerinde güçlü belirleyiciler olduğunu göstermiştir.

Kop ve Fournier (2010) tarafından yapılan çalışmada açık ağ tabanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve deneyimler incelemiştir. Öğrenciler, özellikle kayıt sürecinde yaşadıkları teknik sorunlar ve yetersiz yönlendirmeler nedeniyle süreçte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kayıt işlemleri sırasında ne yapılması gerektiğine dair yeterli açıklamanın yapılmaması, öğrencilerin sisteme nasıl giriş yapacaklarını ya da hangi adımları izleyeceklerini bilememelerine neden olmuştur. Sistemin zaman zaman çöktüğü, kayıt işlemlerinin bazı durumlarda tamamlanamadığı veya teknik aksaklıklar nedeniyle işlemlerin yarıda kaldığı belirtilmiştir. Kayıt süreciyle ilgili karşılaşılan sorunlara dair destek alınabilecek bir danışmanlık ya da yardım biriminin bulunmamasının öğrencilerin süreci yalnız yürütmelerine neden olduğu ve öğrencilerin kayıt sürecinde karşılaştıkları bu teknik ve prosedürel engellerin memnuniyet düzeylerini olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Wired (2006) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenme platformlarının yükselişi ve bu sistemlerin kayıt süreçlerinde öğrenci deneyimi üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Çalışmada farklı yaş gruplarından uzaktan eğitim öğrencilerinin kayıt süreciyle ilgili deneyimlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, sistemlerin sade ve yönlendirici bir yapıya sahip olduğunu, bu sayede hiçbir teknik destek almadan kayıt işlemlerini tamamlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Kayıt sürecinde ders seçiminin bireysel gereksinimlere göre yapılandırılabilir olmasının, öğrencilerin hem zamandan tasarruf etmelerini hem de programlarını kendi hızlarında tamamlamalarını kolaylaştırdığı, kayıt sisteminin, öğrenciyi her aşamada bilgilendiren açıklamalı bölümlerle desteklendiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu hususlar, öğrencilerin ilk temas noktası olan kayıt sürecinde olumlu bir izlenim edinmelerini sağlamış; bu durum da programlara olan bağlılıklarını ve devamlılıklarını artırıcı bir faktör olmuştur.

Aslan Çetin, Öztürk ve Akarsu (2022), sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğrenciler kayıt sürecinde karşılaştıkları avantajlar arasında ders kayıtlarının ve materyallerinin

ulaşılabilirliği, öğretim elemanları ile iletişimin hızlanması gibi faktörleri belirtmişlerdir. Ancak, kayıt sürecine ilişkin internet erişim sorunları ve teknolojiye aşırı maruz kalma gibi dezavantajlar da vurgulanmıştır. Öğrencilerin kayıt sürecinde yaşadıkları deneyimlerin, sistemin erişilebilirliği ve iletişim kolaylığı gibi olumlu yönlerinin yanı sıra, internet erişim sorunları ve teknolojiye aşırı maruz kalma gibi olumsuz yönlerini de içerdii ancak kayıt sürecinin genel olarak olumlu değeriendirildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Kırmacı, Aydınır Çakırel ve Aslan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğun uzaktan eğitim kayıt sürecine ilişkin olumlu deneyimleri olduğu görülmüştür. Donanım yeterliliğinin, kayıt sürecinde önemli bir faktör olduğu gerekli donanıma sahip öğrencilerin kayıt sürecini sorunsuz yürüttükleri ancak, eğitim sürecinin etkinliği konusunda öğrencilerin olumsuz görüşlerinin de olduğu uzaktan eğitimin niteliğini artırmak için içerik ve etkileşim düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitimde kayıt sürecine ilişkin genel görüşlerinin büyük ölçüde olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle memnuniyet, sistem kolaylığı, rahatlık ve iletişim gibi alt kategorilerde öğrencilerin çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen kayıt işlemlerini zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde tamamladıkları ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin kayıt sistemine duyduğu güveni, sistemin kullanıcı dostu arayüzü ile birleştiğinde, süreçte teknik destek ihtiyacını en aza indirdiğini ve öğrenci deneyimini olumlu etkilediğini göstermektedir. Araştırma bulguları, alan yazında yapılan benzer çalışmalarla büyük oranda örtüşmektedir.

Çevrimiçi kayıt sistemlerinin öğrencilerin zamandan tasarruf etmesine ve süreci kendi hızlarında yönetebilmesine olanak tanıdığına yönelik bulgular, öğrencilerin kayıt sürecine yönelik olumlu görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca sistemlerin sade, yönlendirici ve kişiselleştirilmiş destek hizmetleriyle entegre olması, öğrenci memnuniyetini artıran etmenler olarak öne çıkmıştır. Alan yazında da kayıt sürecinin etkili şekilde yönetilmesinin öğrencilerin hem programa olan güvenini hem de sürece olan motivasyonunu artırdığına dikkat çekilmektedir. Ancak bununla birlikte, kayıt süreciyle ilgili bazı sorunlara da rastlanmıştır. Kurumsal prosedürler ve erişilebilirlik gibi alt kategorilerde bazı öğrencilerin fiziksel belge istekleri, sistem hataları, iletişim eksiklikleri ya da internet erişimi gibi nedenlerle kayıt işlemlerini aksattığı görülmüştür. Bu bulgular, alanyazında kayıt sürecinin bireysel farklılıklar ve dijital eşitsizlikler göz

önünde bulundurulurken tasarlanması gerektiği yönündeki uyarılarla örtüşmektedir. Özellikle teknik altyapı eksikliği, sistemsel yönlendirme yetersizliği ve danışmanlık hizmetlerine ulaşamama gibi unsurlar, öğrenci deneyimini olumsuz yönde etkileyen sorunlar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemlerin teknolojik altyapısı, kullanıcı dostu ara yüzleri ve iletişim kanallarının etkin kullanımı, kayıt sürecini öğrenci açısından erişilebilir ve tatmin edici hale getirmektedir. Ancak, özellikle kırsal bölgelerdeki öğrencilerin internet erişimi ve teknik donanım eksikliği gibi sorunlar hâlâ dikkat çekmekte; bu da sistemin kapsayıcılığını sınırlayan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, kayıt süreci uygulamalarının iyileştirilmesinin ve dijital eşitsizliklerin azaltılması adına sistemlerin kişiselleştirilmiş destek, otomatik yönlendirme ve çoklu erişim seçenekleriyle yeniden yapılandırılmasının kayıt sürecinin daha hızlı ve kullanıcı dostu hale getirilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Teknik Altyapı ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 43'te uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin teknik altyapıya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Teknik altyapı ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de yedi alt kategoriye ayrılmıştır. Teknik altyapı hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler kullanım kolaylığı, teknolojik uyumluluk, erişilebilirlik, program özelinde uygulamalar ve akademisyen desteği; olumsuz görüşlerini içeren alt kategoriler ise teknik sorunlar ve kullanım yoğunluğuna bağlı sorunlar olarak belirlenmiştir.

Tablo 43

Öğrencilerin Teknik Altyapı ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Teknik Altyapı	Olumlu Görüşler	Kullanım Kolaylığı	15
		Teknolojik Uyumluluk	12
		Erişilebilirlik	8
		Program Özelinde Uygulamalar	5
		Akademisyen Desteği	3
	Olumsuz Görüşler	Teknik Sorunlar	14
		Kullanım Yoğunluğuna Bağlı Sorunlar	11

Tablo 43'te görüldüğü üzere öğrencilerin uzaktan eğitimde teknik altyapı ile ilgili olanaklara ve uygulama ilişkin görüşleri “teknik altyapı” ana kategorisinde toplanmıştır. “Teknik altyapı” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Teknik altyapıya ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=43), “olumsuz” görüşlere (f=25) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “kullanım kolaylığı” (f=15), “teknolojik uyumluluk” (f=12), “erişilebilirlik” (f=8), “program özelinde uygulamalar” (f=5) ve “akademisyen desteği” (f=3) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin teknik altyapıya ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Sistemin kolay ulaşılabilir bir altyapısı var. Dolayısıyla zaten sisteme girdiğinizde yönlendirmeler de yapıyor. Aynı zamanda bu yönlendirmeler eşliğinde rehber yönlendirmeleri de olunca hiçbir problem yaşamadım. (Ö10)

Daha önce site çökmesi ya da derse girememe gibi durumlarla hiç karşılaşmadım. Kullanıcı arayüzü görsel olarak çok modern duruyor. OBS'den OYS'ye çok rahat geçiş yapıp dersleri takip edebiliyorum. Görsel araçlar teknolojiyle uyumlu olarak tasarlanmış. Kolayca anlayabiliyorum.(Ö7)

Ben sistemi son derece etkin kullanıyorum. Sistemsel olarak herhangi bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Sistemin gayet başarılı olduğunu düşünüyorum. Bu konuda kendi adıma bir eksiklik göremiyorum. Derslere son derece rahat erişebiliyorum. Derslerin kaydedilmesi daha sonradan da izleme olanağı olması süreci son derece kolaylaştırıyor. (Ö12)

Teknik altyapıya ilişkin olumsuz olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “teknik sorunlar” (f=14) ve “kullanım yoğunluğuna bağlı sorunlar” (f=11) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Teknik altyapı ile ilgili bağlantı problemi yaşadığım zamanlar oldu. Mesela görüntüyü açtığım zaman görüntü net bir şekilde gelmiyordu. Bağlantı sürekli kesiliyordu. Kendi internetimden bağlandığım da Wi-Fi'den bağlandığımda da aynı sorunla karşılaşırıyordum.(21)

Birkaç kere online sınavlara katıldığımızda kopmalar yaşadım. Benim internetimden kaynaklı da olabilir bu durum ancak sınav esnasında birkaç kere serverın sistemde bu kadar öğrencinin aynı anda girişini kaldırmayarak çıktığı zamanlar oldu. Sistem çökmeye sınavlar daha sonra tekrar yapıldı. Uzun vadede çözüldü ama o sınav anında çok stres olmuştum. (Ö29)

Yukarıda yer alan görüşlere göre öğrencilerin teknik altyapıya ilişkin olarak en fazla vurguladığı hususun sistemin kullanım kolaylığı, teknolojik uyumluluk ve erişilebilirlik olduğu ve teknik altyapının öğrenciler açısından olumlu değerlendirildiği söylenebilir. Olumlu görüşler kapsamında öğrenciler, teknik altyapının büyük oranda işlevsel olduğunu, öğrenme sürecini destekleyici nitelikler taşıdığını ve kullanıcı dostu tasarımlara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en sık vurguladığı olumlu görüş sistemin kullanım kolaylığına ilişkin olmuştur. Kullanıcı ara yüzünün sade ve yönlendirici olması, özellikle yeni kullanıcılar için sistemi erişilebilir ve işlevsel hale getirmiştir. Bunun yanı sıra, teknolojik uyumluluk ve erişilebilirlik vurguları, teknik altyapının farklı cihaz ve internet koşullarında sorunsuz çalıştığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ders içeriklerine sistem üzerinden kolayca ulaşabilmeleri ve derslerin kaydedilerek tekrar izlenebilmesi gibi uygulamalar da program özelinde geliştirilen uygulamaların öğrenme sürecini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, teknik sorunlar karşısında akademisyen desteğinin hızlı ve etkili bir şekilde sağlanması, teknik altyapının pedagojik olarak da desteklendiğini göstermektedir.

Teknik altyapıya ilişkin olumsuz görüşler de dikkat çekmektedir. Özellikle teknik sorunlar başlığı altında öğrenciler internet bağlantısı kaynaklı kopmalar, görüntü kalitesindeki düşüklük ve sistemsel donmalar gibi problemleri sıklıkla ifade etmişlerdir. Bu tür sorunlar, öğrencilerin öğrenme deneyiminde kesintilere yol açmakta ve özellikle senkron etkinliklerde etkileşimi olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer yandan, kullanım yoğunluğuna bağlı sorunların özellikle sınav dönemlerinde sistemin eş zamanlı kullanıcı yükünü kaldıramaması sonucu sistem çökmesi gibi durumlara işaret ettiğini göstermektedir. Bu tür yoğunluk kaynaklı aksaklıklar, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecek ölçüde kritik olup, sınav sırasında yaşanan bu tür teknik problemler öğrencilerde stres ve güvensizlik yaratmıştır. Teknik altyapının sadece işlevsellik değil, süreklilik ve güvenilirlik açısından da güçlendirilmesi, uzaktan eğitimin niteliğini artırmak adına önem arz etmektedir.

Kayalı ve Irmak (2024) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının internet erişimi sorunları yaşadığı, teknik sorunlar karşısında öğrencilerin büyük bir kısmının kendi başına çözüm aradığı, bu süreçte üniversitenin sunduğu teknik destek hizmetlerinden yeterince yararlanmadığı, öğrencilerin teknik destek hizmetlerinde yetersizlik ve sistemlerin kullanımında zorluk yaşadıkları ancak büyük çoğunluğunun, sistemin kolay kullanılabildiği, sistemler arası geçişin sorunsuz olduğu, ders materyallerinin dijital ortamda sunulmasının ve ders kayıtlarının erişilebilir olmasının

süreci olumlu yönde etkilediği, mobil cihazlarla da uyumlu çalışmasının öğrencilerin çeşitli platformlardan erişimini kolaylaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, teknik altyapı ve destek hizmetlerinin yetersizliğinin, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmüş ve eğitim sürecine katılımlarını azaltmıştır. Sahin ve Shelley (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin teknik altyapıya olan güveninin uzaktan eğitimden memnuniyetlerini artırdığı, kullanıcı dostu arayüzler ve esnek erişim olanaklarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı, öğrencilerin bilgisayar bilgisi arttıkça, uzaktan eğitimin esnekliğine dair algılarının da olumlu yönde etkilendiği, uzaktan eğitimin esnekliği algısının, öğrencilerin eğitimin yararlılığına dair algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çalışma, öğrencilerin teknik altyapıya olan güvenlerinin ve uzaktan eğitimin esnekliğine dair olumlu algılarının, genel memnuniyetlerini artırdığını göstermektedir. Bu bulgular, uzaktan eğitimde teknik altyapının kalitesinin ve kullanıcı deneyiminin, öğrenci memnuniyetini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarının, öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmeye yönelik destek sağlamaları ve esnek öğrenme ortamları sunmalarının uzaktan eğitimin başarısını artıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Coman (2020), öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde teknik altyapı eksiklikleri yaşamadığı, e-öğrenme platformlarının yeterli olduğu ve teknik destek alabildikleri bulgularına ulaşmıştır. Öğrencilerin, öğretim üyelerinin uzaktan eğitim için gerekli teknik becerilere sahip olduğu ve ders içeriklerini çevrimiçi ortama uygun şekilde uyarlamakta zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin, çevrimiçi derslerde öğretim üleriyle yeterli etkileşim kurabildikleri ve bu durumun öğrenme motivasyonlarını olumlu etkiledikleri anlaşılmıştır. Çalışmada, uzaktan eğitim sürecine yeterince hazır olmadığı, bu durumun öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu etkilediği, teknik altyapı, öğretim üyelerinin dijital beceri bilgileri ve etkileşim gibi faktörlerin, öğrencilerin uzaktan eğitime uyumunu kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gonzalez ve arkadaşları (2020), öğrencilerin %20'sinin uzaktan eğitim sürecinde gerekli teknolojik araçlara (örneğin, dizüstü bilgisayar, yüksek hızlı internet) erişimde sorun yaşadıkları, bu erişim sorunlarının öğrencilerin derslere katılımını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği bulgularına ulaşmıştır. Çalışma, teknik altyapı eksikliklerinin ve gerekli teknolojik araçlara erişim sorunlarının, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin derslere olan ilgisini azaltmış ve öğrenme süreçlerinde aksamalara neden olmuştur.

Ancak, öğrencilerin öğrenme stratejilerindeki olumlu değişimler, akademik performanslarında artışa yol açmıştır. Üniversitelerin uzaktan eğitim sürecinde teknik altyapıyı güçlendirmelerinin ve öğrencilerin teknolojik araçlara erişim sağlamaları için gerekli süreçleri yürütmeleri gerektiği ayrıca, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirmeleri için rehberlik ve destek hizmetlerinin sunulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Alzahrani ve Seth (2021), öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin öğrenme yönetim sistemlerinin sunduğu bilgi kalitesi ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine olan güvenleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu, hizmet kalitesinin, öğrencilerin memnuniyetini doğrudan etkilemediği, teknik altyapının güvenilirliği ve kullanıcı dostu ara yüzlerin daha belirleyici olduğu, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemlerini sürekli kullanma niyetlerinin, sosyal çevrelerinden aldıkları etkiler ve önceki deneyimleriyle şekillendiği bulgularına ulaşmıştır. Çalışma, teknik altyapının kalitesinin ve destek hizmetlerinin etkinliğinin, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemlerinin kullanma memnuniyetini ve sürekliliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, eğitim kurumlarının öğrenme yönetim sistemlerinin daha etkili kullanabilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi ve öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin artırılması gerektiğini göstermektedir.

Talan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun, uzaktan eğitim derslerini ilgi çekici bulduğu, teknik altyapı noktasında sorun yaşamamalarının dersleri öğrenmelerinde etkili olduğu, derslerin uzaktan eğitim yoluyla alınmasının avantajlarının bulunduğu, memnuniyet faktörlerinde teknik altyapı ve destek hizmetlerinden en fazla memnuniyet duydukları, yaşları ve bilgisayar kullanma düzeyleri ile memnuniyet arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine genel olarak olumlu yaklaştıklarını ve özellikle materyal, teknik altyapı ve destek hizmetleri açısından memnuniyet duydukları, uzaktan eğitim sistemlerinin teknik altyapısının yanı sıra pedagojik yaklaşımlarının da geliştirilmesi gerektiği, özellikle öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin artırılması ve öğrenme süreçlerinin daha etkili hale getirilmesinin, öğrenci memnuniyetini ve öğrenme başarısını artıracığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ile ilgili çalışmalara ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin teknik altyapıya ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu değerlendirildiği, sistemin işlevselliği, erişilebilirliği ve kullanıcı dostu yapısı sayesinde öğrenme süreçlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kullanım kolaylığı, teknolojik

uyumluluk ve erişilebilirlik gibi alt kategorilerde yoğunlaşan olumlu görüşler, teknik altyapının öğrencilerin uzaktan eğitime katılımını kolaylaştırdığını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bu bulgular, uzaktan eğitim sisteminin teknik yönlerine dair memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Öğrenme yönetim sistemlerinin kullanıcı dostu ara yüzlere sahip olması, teknik sistemlerin farklı cihazlarla uyumlu çalışması ve sistem üzerinden ders içeriklerine kolay erişim olanağı sunulması gibi unsurlar, öğrencilerin uzaktan eğitimi benimsemesini kolaylaştıran önemli faktörler arasında yer almaktadır. Özellikle sistemin rehberlik sağlayan yapısı, ders kayıtlarının erişilebilirliği ve öğretim elemanlarının teknik destek sunabilmesi, teknik altyapının pedagojik destek ile bütünleştiğini göstermektedir. Öte yandan, bazı bulgular alan yazındaki çalışmalarla sınırlı ölçüde ayrılmaktadır. Teknik altyapının genel olarak yeterli bulunduğu bulgusu ile çelişkili olarak, yoğun sistem kullanımı sırasında yaşanan kesintiler, bağlantı kopmaları ve sınav anlarında sistem çökmesi gibi problemler, öğrencilerin öğrenme deneyiminde stres, kaygı ve motivasyon düşüklüğüne neden olmuştur. Ayrıca, teknik destek birimlerinin erişilebilirliğine dair yaşanan eksiklikler, bazı öğrencilerin teknik sorunlarını bireysel çaba ile çözmek zorunda kaldıklarını ve bu süreçte yeterli kurumsal destek alamadıklarını göstermektedir.

Uzaktan eğitimde teknik altyapı unsurlarının uzaktan eğitimin başarısı için kritik bir rol oynamakta olduğu, bu altyapının sadece mevcut teknolojik araçlarla sınırlı kalmayıp süreklilik, güvenilirlik, kullanıcı desteği ve pedagojik işlevsellik gibi çok boyutlu niteliklerle birlikte değerlendirilmesi, bu bağlamda, üniversitelerin teknik altyapılarını daha sürdürülebilir ve esnek hale getirmeleri, öğrencilere kesintisiz ve kapsayıcı dijital öğrenme ortamları sunmaları ve bu sayede bu tür bütüncül yaklaşımlarla, uzaktan eğitimin sadece kriz dönemlerinde değil, kalıcı ve etkili bir öğrenme modeli olarak sürdürülebilirliği de sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Destek Hizmetleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 44’te uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin destek hizmetlerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Destek hizmetleri ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de dört alt kategoriye ayrılmıştır. Destek hizmetleri hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren

alt kategoriler iletişim ve geri bildirim, öğrenci memnuniyeti ve erişilebilirlik; olumsuz görüşlerini içeren alt kategori ise ulaşım ve iletişim sorunları olarak belirlenmiştir.

Tablo 44

<i>Öğrencilerin Destek Hizmetleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri</i>			
Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Destek Hizmetleri	Olumlu Görüşler	İletişim ve Geri Bildirim	14
		Öğrenci Memnuniyeti	14
		Erişilebilirlik	7
	Olumsuz Görüşler	Ulaşım ve İletişim Sorunları	14

Tablo 44’de görüldüğü üzere öğrencilerin uzaktan eğitimde destek hizmetleri ile ilgili olanaklara ve uygulama ilişkin görüşleri “destek hizmetleri” ana kategorisinde toplanmıştır. “Destek hizmetleri” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Destek hizmetlerine ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=35), “olumsuz” görüşlere (f=14) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “iletişim ve geri bildirim” (f=14), “öğrenci memnuniyeti” (f=14) ve “erişilebilirlik” (f=7) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin destek hizmetlerine ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci işlerinden memnunum. Öğrenci işlerine bir sorum olduğu zaman bana geri dönüş sağlıyorlar. İstediğim zaman ulaşabiliyorum. (Ö13)

Mail ile sorduğum tüm sorularıma çok hızlı bir şekilde dönüş alıyorum.(Ö25)

Bir kaç kere sorularım olduğu için mail attım öğrenci işlerine. Üzerinden çok zaman geçmeden geri dönüşte bulundular ve bana yardımcı oldular. Ben herhangi bir problem yaşamadım açıkçası. (Ö5)

Ben öğrenci işlerine birçok kere gereksinim duydum. Çünkü bilemediğim içinden çıkamadığım ders kayıt sürecinde olsun ya da başka bir konuda olsun merak ettiğim şeyler olmuştu. Bunun için WhatsApp’tan sorduğum tüm sorulara çok hızlı bir şekilde dönüş oldu. Mail attığımda da çok hızlı bir şekilde cevap verdiler. (Ö12)

Destek hizmetlerine ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “ulaşım ve iletişim sorunları” (f=14) şeklinde alt kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin destek hizmetlerine ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci işlerine askerlik işlemleriyle ilgili birkaç kez mail attım. 5 gün sonra falan cevap alabildim. Çok az bir zamanım kaldığı için de biraz sürtüşme yaşadım. Yatay geçişle ilgili sorularım vardı. Yine bir hafta kadar süre içerisinde sorularıma cevap alabildim. (Ö7)

Öğrenci işlerine çok fazla gereksinim duymamakla birlikte nadir de olsa aradığımda telefonla uğraşmak mümkün değil. Her telefon açtığımda karşımda santral yönlendirmesinden sonra hiçbir bağlanma olmadı öğrenci işlerine. Yani bir insanla konuşmak istediğin zaman konuşma ihtimaliniz hiç yok.(Ö11)

Öğrenci işleri ile ilgili şöyle bir sıkıntıım oldu. Ben engelli bir öğrenciyim. Engelli form ve bilgilerimi sisteme yüklememe rağmen sınav için bana atanan okulda asansör yoktu. Bununla ilgili sınavdan sonra öğrenci işleriyle gerekli düzeltmenin yapılması için iletişime geçmeye çalıştım. Ancak öğrenci işlerine çok geç ulaşabildim. (Ö15)

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin destek hizmetlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak destek hizmetlerinin öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiği, özellikle iletişim ve geri bildirim süreçlerinin etkinliğinin öğrenci memnuniyetini artırdığı görülmektedir. Öğrenciler, gereksinim duydukları anda öğrenci işlerine ulaşabildiklerini, özellikle e-posta ve WhatsApp gibi dijital iletişim araçları yoluyla kısa sürede geri bildirim alabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, uzaktan eğitim sürecinde destek hizmetlerinin erişilebilir olmasının öğrencilerin sistemle olan etkileşimlerini kolaylaştırdığını ve sürece olan güvenlerini pekiştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, öğrenci memnuniyeti ve erişilebilirlik gibi alt boyutlarda da olumlu görüşlerin yoğunlaşması, destek hizmetlerinin işlevselliğine ve öğrenci odaklı yapılandırılmasına işaret etmektedir. Bununla birlikte, destek hizmetlerine yönelik olumsuz görüşler de dikkat çekmektedir. Özellikle telefonla iletişimde yaşanan güçlükler, yazılı iletişimde anlama ve anlatma sorunları ile bazı özel durumlarda (örneğin engelli öğrenci istekleri) geç geri dönüşlerin alınması, destek sistemlerinin her öğrenci grubuna eşit düzeyde hizmet sunmakta zaman zaman yetersiz kalabildiğini göstermektedir. Aciliyet gerektiren işlemlerde gecikmeli geri dönüşler, öğrencilerde stres ve güvensizlik oluşturmakta; sistemin bazı yönlerden geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ilk defa üniversiteye başlayan öğrencilerde destek mekanizmalarının nasıl işlediğine dair bilgi eksikliği, yazılı iletişime aşinalığın azlığı ile birleşince iletişimde tıkanmalara yol açabilmektedir.

Uzaktan eğitimin sürdürülebilir ve nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi için teknik altyapının yanında, güçlü ve çok boyutlu destek hizmetlerine de gereksinim

duyulmaktadır. Destek hizmetlerinin uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencinin öğrenme deneyimini güçlendiren tamamlayıcı bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle destek hizmetlerinin çok kanallı ve hızlı geri bildirim sağlayan bir yapıya kavuşturulması, telefonla erişimin mümkün kılınması, özel gereksinimi olan öğrenciler için erişilebilirlik standartlarının artırılması ve personelin öğrenciyle olan iletişim becerilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenci ile kurum arasındaki etkileşimin güçlendirilmesi hem öğrenci memnuniyetini hem de akademik başarıyı doğrudan etkileyecek stratejik unsurlardır. Yalnızca teknik değil, sosyal ve idari boyutları da desteklenerek öğrenci memnuniyeti ve eğitsel verimlilik daha da artırılabilir. Bu nedenle destek hizmetleri üniversitelerde öğrenci merkezli bir yaklaşımın temel taşı olarak yeniden yapılandırılarak çağdaş öğrenme ortamlarına uygun olarak sürekli geliştirilmelidir.

Tüzün ve Yörük Toraman (2021) tarafından Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi öğrencileriyle yapılan çalışmada, uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler arasında destek hizmetlerinin önemli bir rol oynadığı, destek hizmetlerinin, uzaktan eğitim ders memnuniyetinin en güçlü yordayıcısı olduğu ve öğrencilerin, teknik destek ve iletişim kanallarının etkinliğini memnuniyet düzeylerini artıran unsurlar olarak belirttikleri bulgularına ulaşılmıştır. Destek hizmetlerinin kalitesi, uzaktan eğitimin başarısında kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir. İyi yapılandırılmış bir destek sistemi, öğrenci deneyimini iyileştirerek sistemsel memnuniyetin artmasına katkı sağlamaktadır. Çalışma, destek hizmetlerinin uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Etkili iletişim ve teknik desteğin, öğrencilerin uzaktan eğitime olan bağlılıklarını artırdığı bu nedenle, üniversitelerin sadece içerik üretimine değil, öğrencilere kesintisiz rehberlik sunacak bir destek altyapısına da yatırım yapmaları ve öğrenci yönelimi, motivasyonu ve kurumsal bağlılığı da kapsayacak şekilde destek hizmetlerini güçlendirmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Buluk ve Eşitti (2020) tarafından yapılan çalışmada destek hizmetleri boyutunun, uzaktan eğitim ders memnuniyetini anlamlı şekilde etkilediği, öğrencilerin, öğretim elemanlarıyla iletişim eksikliği ve teknik destek yetersizliğini memnuniyetsizlik nedenleri arasında gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, destek hizmetlerinin etkinliğinin öğrenci memnuniyetinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Özellikle, öğretim elemanlarıyla etkili iletişim ve teknik destek, öğrencilerin uzaktan eğitime adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır. Destek hizmetlerinin eksik veya yetersiz olmasının, öğrenci motivasyonunu doğrudan olumsuz etkilediği ve uzaktan eğitim

sisteminin genel algısını zayıflattığı, özellikle öğretim elemanlarının öğrenciyle olan etkileşiminin, destek hizmetlerinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerektiği, üniversitelerin sadece teknik birimler değil, akademik personel aracılığıyla da aktif destek sağlamanın, sistemin etkililiğini artıracak bu doğrultuda hem akademik danışmanlık sistemlerinin hem de teknik yardım hatlarının güçlendirilebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genç (2019) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde destek hizmetlerinin kurumsal modeller içerisindeki yeri ve önemi incelenmiştir. Destek hizmetlerinin, öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerinde doğrudan etkili olduğu, etkili destek hizmetlerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde başarı, yalnızca teknolojik altyapı ya da içerik kalitesiyle sağlanamaz; aynı zamanda yapılandırılmış ve kurumsallaşmış bir destek hizmetleri sistemiyle sürdürülebilir hale gelir. Çalışmada bu bağlamda destek hizmetlerinin uzaktan eğitimde başarının anahtarı olduğu, kurumsal modellerin öğrenci gereksinimlerine uygun destek hizmetleri sunacak şekilde yapılandırılması gerektiği, öğrenciye sadece sorunlarını çözebileceği bir alan değil, aynı zamanda yönlendirici bir öğrenme deneyimi sunulmasının önemli olduğu, üniversitelerin destek hizmetlerini sadece reaktif değil, proaktif bir yaklaşımla yeniden tasarlamaları gerektiği bu sayede, öğrenci memnuniyeti ve başarısının artırılabilirliği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Petrescu ve arkadaşları (2025) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin e-öğrenme platformlarına yönelik memnuniyetleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kullanım kolaylığı, destek hizmetleri, platform algısı, algılanan riskler ve öğretim üyeleriyle iletişim etkinliği gibi parametrelerle memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu, destek hizmetlerinin ve teknik altyapının önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin e-öğrenme platformlarının etkinliğinin artırılması için teknik altyapının güçlendirilmesi, kullanıcı dostu arayüzlerin geliştirilmesi, destek hizmetlerinden daha etkin yararlanılması ve öğretim üyeleriyle etkili iletişim kanallarının oluşturulması bu bağlamda yapılacak her iyileştirmenin, öğrencinin sürece aktif katılımını, öğrenme motivasyonunu ve akademik başarısını doğrudan destekleyeceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ve elde edilen veriler doğrultusunda destek hizmetlerinin, uzaktan eğitim deneyiminin bütünsel başarısında kritik bir rol oynadığı görülmüştür. Bu durum, destek hizmetlerinin

erişilebilirliğinin ve yanıt verme hızının, öğrencinin sistemle olan bağını ve memnuniyet düzeyini olumlu etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, alanyazındaki diğer araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Destek hizmetlerinin uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini en güçlü şekilde etkileyen unsur olduğuna işaret eden çalışmalarda da öğrencilerin teknik destek, danışmanlık ve iletişim etkinliğine duyduğu gereksinim açıkça görülmektedir. Diğer araştırmalarda, öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurulamamasının ya da teknik destek hizmetlerinin yetersizliğinin, öğrencilerde memnuniyetsizlik, motivasyon düşüklüğü ve sistemden uzaklaşma gibi sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, bu araştırma kapsamında öğrencilerin destek hizmetleriyle yaşadıkları olumsuz deneyimler de daha çok geç geri dönüşler, telefonla erişim sorunları ve yazılı iletişimdeki anlaşmazlıklar üzerinden şekillenmiştir. Araştırma bulguları ile bazı alan yazın çalışmaları ise farklılaşmaktadır. Örneğin bazı uluslararası çalışmalar, destek hizmetlerinin yalnızca teknik yardım değil, aynı zamanda rehberlik, psikolojik destek ve kariyer yönlendirmeleri gibi çok boyutlu biçimlerde sunulması gerektiğini vurgularken, bu çalışmadaki öğrenci görüşleri daha çok idari düzeydeki erişim ve işlem odaklı beklentilerle sınırlıdır. Bu farklılık, öğrencilerin destek hizmetlerinden beklentilerinin kültürel, kurumsal yapı ve uygulama farklılıklarına göre değişebileceğini ortaya koymaktadır.

Destek hizmetlerinin uzaktan eğitim süreçlerinde yalnızca teknik sorun çözmeye yönelik işlevlerle sınırlı kalmaması, öğrencinin bütüncül öğrenme deneyimini destekleyecek şekilde yapılandırılması, çok kanallı, hızlı geri bildirim sağlayan, erişilebilir ve kişiselleştirilebilir destek sistemlerinin geliştirilmesi bu kapsamda, üniversitelerin destek hizmetlerini öğrenci merkezli ve bütüncül yaklaşımla sürekli geliştirmeleri gerektiği değerlendirilmektedir.

Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 45’te uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de beş alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretim

elemanlarına erişim ve iletişim kurma ana kategorisi hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler erişilebilirlik, öğrenci memnuniyeti ve akademik destek; olumsuz görüşlerini içeren alt kategoriler ise öğretimsel sorunlar ve iletişimsel sorunlar olarak belirlenmiştir.

Tablo 45

Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma	Olumlu Görüşler	Erişilebilirlik	28
		Öğrenci Memnuniyeti	26
		Akademik Destek	19
	Olumsuz Görüşler	Öğretimsel Sorunlar	2
		İletişimsel Sorunlar	2

Tablo 45’te görüldüğü üzere öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma ile ilgili olanaklara ve uygulama ilişkin görüşleri “öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma” ana kategorisinde toplanmıştır. “Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=73), “olumsuz” görüşlere (f=4) göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “erişilebilirlik” (f=28), “öğrenci memnuniyeti” (f=26) ve “akademik destek” (f=19) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ne zaman hocalarıma yazsam geri dönüş alabildim kısa sürede. Hocalarıma kolaylıkla ulaşabildim.(Ö22)

Hocalarıma mail yoluyla çok rahat ulaşabildim. Onlar da hemen geri dönüş sağladılar. Herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Uygulamalı dersler için olan WhatsApp gruplarında da hocalarıma ulaşabilmek için herhangi bir sorun yaşamadım. Rahatlıkla onlarla görüşebildim.(Ö23)

Ben hiçbir hocama erişim veya onlarla iletişim kurma noktasında sorun yaşamadım. Özellikle program koordinatörümüz son derece çözüm odaklı, öğrencilerle ilgili, sorularımıza çok rahat cevap bulduğum veya isteklerimi rahatlıkla iletebildiğim kendimi çok şanslı hissettiğim bir hocaydı. Kendisi zaten iletişime çok açık bir insan. O yüzden herhangi bir sorunum veya sıkıntım olduğu zaman kendisini aramaktan hiç çekinmedim. Diğer hocalarımla da aynı şekilde çok güzel bir iletişimim oldu. (Ö6)

Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “öğretimsel sorunlar” (f=2) ve “iletişimsel sorunlar” (f=2) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Benim hocalarla şöyle bir sorunum oldu: Sınavlardan hemen sonra itiraz süresi çok kısa ve hatalı sorular bazen olabiliyor. Bazı hocalara soruların hatalı olduğunu söylememe rağmen maalesef çok yoğun olduklarını söyleyerek kısa süre içinde dönüş yapmadılar. Beni umursamadılar. Bu sorundan dolayı hocalarla zamanında iletişim kuramadığım için itiraz süresi bitti ve haliyle ben de mağdur oldum.(Ö29)

Ben hocalarımızın dönem ortasında değiştiği zamanlarda sorun yaşadım. Dönem başında derslere gelen hocalarımızdan çok memnundum. Bazı hocalarımız değişince yerine gelen hocaları alan uzmanlığı konusunda yetersiz buldum. İletişim noktasında da belki dönem ortasında değiştikleri için bilmiyorum ama sorun yaşadım Maillerime geri dönüş alamadım. Ders sırasında sorduğum sorulara verdikleri cevapları anlamadım.(Ö2)

Yukarıda yer alan uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin görüşlerinde öğrencilerin çoğunluğunun öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma konusunda genel olarak olumlu deneyimlere sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin öğretim elemanlarına e-mail, WhatsApp gibi dijital iletişim araçları aracılığıyla kolaylıkla ulaşabildikleri ve yönelttikleri sorulara kısa sürede yanıt aldıkları belirtilmiştir. Bu durum, öğretim elemanlarının dijital iletişim kanallarını etkin kullanmalarının, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin en fazla vurguladığı olumlu alt kategoriler erişilebilirlik, öğrenci memnuniyeti ve akademik destek olarak sıralanmaktadır.

Öğrenciler, öğretim elemanlarının yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda süreci kolaylaştıran, destekleyici ve yönlendirici roller üstlendiğini ifade etmiştir. Bu da uzaktan öğretim sürecinde öğretim elemanlarıyla kurulan pozitif iletişimin öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırdığını, aidiyet duygusunu

güçlendirdiğini ve akademik başarıya doğrudan katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca bazı öğretim elemanlarının iletişime gönüllü biçimde açık olması, cep telefonu numaralarını öğrencilerle paylaşması ve bireysel destek sunması, öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerinde güven ve samimiyet temelinde bir iletişim ortamının oluşmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma bağlamında dile getirilen az sayıdaki olumsuz görüşler de dikkat çekicidir. Özellikle sınav itirazları sürecinde bazı öğretim elemanlarının geç ya da yetersiz geri bildirim sağlamaları, öğrencilere kendilerini göz ardı edilmiş hissettirmiştir. Ayrıca dönem ortasında yaşanan öğretim elemanı değişiklikleri, öğrencilerin iletişim kurma biçimlerinde ve akademik etkileşimlerinde olumsuzluklara yol açmıştır. Bu tür durumlar, öğrenci mağduriyetlerine ve öğrenme süreçlerinde motivasyon kaybına neden olabilmektedir.

Uzaktan eğitimde öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma sürecinde yaşanan deneyimlerin, uzaktan eğitimin niteliğini doğrudan etkilediği görülmektedir. Öğrenci-öğretim elemanı iletişiminin etkin, hızlı ve karşılıklı güvene dayalı olması, öğrenme ortamının verimliliğini artırmakta ve öğrencilerin dijital öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını pekiştirmektedir. Bu nedenle, üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerini yapılandırırken öğretim elemanlarının dijital iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlemeleri, iletişime açıklığı teşvik eden kurumsal kültür geliştirmeleri ve öğrenci geri bildirimlerini düzenli olarak değerlendirmeleri üzerinde önemle durulması gereken bir husustur.

Bickle, Rucker ve Burns (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, öğretim elemanlarının erişilebilirliği ve zamanında geri bildirim sağlamasının memnuniyetlerini artırdığı, etkili iletişimin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha yüksek düzeyde tatmin hissetmelerine katkı sağladığı, öğretim elemanlarının öğrenci sorularına hızlı ve yapıcı yanıtlar vermesinin, öğrencilerin akademik destek algısını güçlendirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, öğretim elemanlarının erişilebilirliğinin ve etkili iletişim kurma becerilerinin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci memnuniyetini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının zamanında geri bildirim sağlamasını ve sorularına yapıcı yanıtlar vermesini, öğrenme süreçlerinde destekleyici unsurlar olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının dijital iletişim becerilerini geliştirmelerinin ve öğrenciyle etkileşimde bulunmalarının önemini vurgulamaktadır.

Wu, Sun ve Sundar (2022) tarafından yapılan çalışmada videokonferans araçlarının etkileşimli özelliklerinin (modality, interactivity, agency affordances),

öğrencilerin derslere olan katılımını ve memnuniyetini artırdığı, öğrencilerin, öğretim elemanlarının video aracılığıyla ders anlatımını ve etkileşimli öğeleri kullanmasını, öğrenme deneyimlerini zenginleştiren faktörler olarak değerlendirdikleri, öğrencilerin, öğretim elemanlarının dijital platformlarda aktif ve görünür olmalarını, iletişim kurma isteklerini artıran bir unsur olarak gördükleri bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretim elemanlarının videokonferans araçlarını etkin kullanmalarının, öğrencilerin çevrimiçi derslere olan katılımını ve memnuniyetini artırdığı, etkileşimli özelliklerin kullanımının, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla daha güçlü bir bağ kurmalarına ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarına olanak sağladığı ve öğretim elemanlarının dijital platformlarda görünür ve etkileşimli olmalarının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doucette, Cwik ve Singh (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamlarda açık ve destekleyici iletişim kurmalarının, öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin, öğretim elemanlarının ders materyallerini zamanında paylaşmalarını ve sorulara hızlı yanıt vermelerini, öğrenme süreçlerinde güven artırıcı faktörler olarak değerlendirdikleri, bazı öğrencilerin, öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamlarda yeterince etkileşimli olmamalarının, öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamlarda açık, destekleyici ve zamanında iletişim kurmalarının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamlarda aktif ve etkileşimli olmalarının öğrenme süreçlerinde motivasyon artırıcı bir unsur olarak değerlendirildiği ve öğretim elemanlarının dijital platformlarda etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydemir (2021), uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve öğretim elemanlarının iletişim kurma deneyimlerini incelemiştir. Öğrencilerin, uzaktan eğitimde iletişimin önemini vurguladıkları, ders, ödev, motivasyon gibi gerekçelerle öğretim elemanları ile iletişim kurdukları, iletişim araçları olarak telefon, mesajlaşma ve arama uygulamaları kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada, uzaktan eğitimde etkili iletişimin son derece önemli olduğu, öğretim elemanlarının iletişimde karşılaştıkları sorunlara rağmen, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek için çeşitli iletişim araçlarını kullandıkları bu durumun, uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin ve teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesinin önemini vurguladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurmaya ilişkin görüşlerinin genel

olarak olumlu olduğu gör÷lmektedir. Öğrenci görüşlerinde, öğretim elemanlarına kolaylıkla ulaşabilme, sorulara kısa sürede yanıt alabilme ve bireysel destek görebilme gibi unsurlar, öğretim elemanlarının dijital iletişim kanallarını etkin bir şekilde kullandığını ve bu durumun öğrenci memnuniyetini artırdığını ortaya koymuştur.

Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar, alan yazında yer alan birçok ulusal ve uluslararası çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin, bazı çalışmalarda öğretim elemanlarının zamanında geri bildirim sağlamasının ve etkileşimli dijital araçlarını etkili biçimde kullanmalarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını, akademik başarılarını ve sisteme olan bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle mevcut bulgular, özellikle öğrencilerin erişilebilirlik, memnuniyet ve akademik destek konularında öğretim elemanlarını yeterli bulduklarını göstermesi açısından paralellik göstermektedir.

Bazı öğretim elemanlarının iletişime açıklık göstererek cep telefonu numaralarını öğrencilere paylaşmaları, samimiyet temelli bir etkileşim kültürünün oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Öte yandan, alan yazındaki bazı çalışmalarla benzer şekilde, sınırlı sayıda öğrenci, özellikle sınav dönemlerinde zamanında geri bildirim alamama veya öğretim elemanı değişiklikleri nedeniyle yaşanan öğretimsel ve iletişimsel kopuklukların olduğunu belirtmiştir.

Bu durum, öğretim elemanlarının her koşulda erişilebilir olması görüşünden farklı olarak öğrenci mağduriyetlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda bu bulgu, bazı uluslararası araştırmalarda ortaya konan, çevrimiçi derslerde öğretim elemanlarının yeterince görünür veya etkileşimli olmamasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği tespitleriyle de örtüşmektedir.

Uzaktan eğitimde öğretim elemanlarıyla etkili iletişimin, uzaktan eğitim sistemlerinin başarısı için yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda psikososyal bir unsur olduğu, bu nedenle üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerini yapılandırırken öğretim elemanlarının dijital iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik düzenli hizmet içi eğitimler sağlamaları, öğretim elemanı değişimlerinin yönetimini şeffaf ve destekleyici biçimde gerçekleştirmeleri, öğrenci geri bildirimlerini dikkate alarak etkileşim politikalarını gözden geçirmeleri bu sayede hem öğretimin niteliğinin hem de öğrenci memnuniyetinin artırılabilmesi ve öğrencilerin kendilerini değerli hissettiği ve bireysel gereksinimlerine duyarlı bir öğretim ortamının, uzaktan eğitimin başarı düzeyini önemli ölçüde artıracakı değerlendirilmektedir.

Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 46’da uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Yöneticilere erişim ve iletişim kurma ana kategorisi “olumlu” görüşler şeklinde kategoriye, bu kategori de dört alt kategoriye ayrılmıştır. Yöneticilere erişim ve iletişim kurma hakkında öğrenciler sadece olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüşleri içeren alt kategoriler gereksinim duymama, erişilebilirlik, akademik destek ve öğrenci memnuniyeti olarak belirlenmiştir.

Tablo 46

Öğrencilerin Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma	Olumlu Görüşler	İhtiyaç Duymama	17
		Erişilebilirlik	15
		Akademik Destek	13
		Öğrenci Memnuniyeti	5

Tablo 46’da görüldüğü üzere öğrencilerin uzaktan eğitimde yöneticilere erişim ve iletişim kurma ile ilgili olanaklara ve uygulama ilişkin görüşleri “yöneticilere erişim ve iletişim kurma” ana kategorisinde toplanmıştır. “Yöneticilere erişim ve iletişim kurma” kategorisi “olumlu görüşler” olarak tek kategori altında ele alınmıştır. Yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=50) olduğu ve olumsuz görüşün olmadığı görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “gereksinim duymama” (f=17), “erişilebilirlik” (f=15), “akademik destek” (f=13) ve “öğrenci memnuniyeti” (f=5) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Yöneticilerle daha önce hiç iletişim kurmadım. Hocalarımız her türlü sorunumla ilgilendiği için gerek duymadım. Ama eğer öyle bir ihtiyacım olursa rahatlıkla iletişim kurabileceğimi düşünüyorum.(Ö3)

Danışman hocam ya da koordinatörümüzle sürekli iletişim hâlinde olduğum için yöneticilerle iletişim kurmaya ayrıca gerek duymadım. Danışman hocam veya koordinatörümüz yöneticilere gerek duymadan problemlerim varsa hallediyorlardı.(Ö5)

Yöneticilere ulaşmam gereken bir durum geçen sene oldu. Ardaşlarımla geldik gayet iyi bir şekilde ağırlandım çok memnun kaldım. Hatta sıkıntı yaşadığım konularda adım atıldı. Bunu görmek çok güzel hiçbir sorun yaşamadım diyebilirim.(Ö14)

Bir kere oldu. İlk başladığımda sistemle ilgili bir sorun yaşadığımda dekan yardımcı ile iletişime geçtim. Dekan yardımcısı konuya hassasiyetle yaklaşarak kısa bir sürede sorunumu çözdü.(Ö15)

Yukarıda yer alan uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin tamamının yöneticilere erişim ve iletişim kurma konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin bu konuda yalnızca olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Öğrenci ifadeleri doğrultusunda belirlenen alt kategoriler gereksinim duymama, erişilebilirlik, akademik destek ve öğrenci memnuniyeti olarak sınıflandırılmıştır. En fazla vurgulanan görüş öğrencilerin yöneticilerle doğrudan iletişim kurma gereksinimi duymadıkları yönündedir. Öğrenciler bu durumu, danışman öğretim elemanları ve program koordinatörleri ile kurdukları etkili iletişim sayesinde yöneticilere gereksinim duymadan sorunlarını çözebilmeleriyle açıklamışlardır. Bununla birlikte, yöneticilere erişim ihtiyacı duyan bazı öğrenciler de sürecin oldukça kolay ve destekleyici bir şekilde işlediğini ifade etmiş, yöneticilerin sorunlara hızlı ve çözüm odaklı yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, yöneticilerle doğrudan iletişim kurmasalar bile, danışmanlar ve sınıf temsilcileri aracılığıyla isteklerini iletebildiklerini ve bu isteklerin dikkate alındığını vurgulamışlardır. Ayrıca, Ankara’da yaşayan öğrencilerin fiziksel olarak yöneticilere ulaşabilme olanaklarının bulunması da erişilebilirlik açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmiştir.

Uzaktan eğitim kapsamında yöneticilere erişim ve iletişim kurma olanaklarından öğrencilerin genel olarak memnuniyet duydukları, etkili bir akademik destek mekânizmasının bulunduğu, bu süreçte hem doğrudan hem de dolaylı yollarla kurulan iletişimin etkili biçimde işlediği söylenebilir. Bununla birlikte, yöneticilerle doğrudan iletişim kurma ihtiyacı doğduğunda da öğrencilerin erişim sağlayabildikleri, isteklerinin dikkate alındığı ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir. Bu bulgular, uzaktan eğitimde yönetsel yapının öğrenci odaklı, erişilebilir ve çözüm üretici bir şekilde işlediğini, yöneticilerin iletişim sürecinde pasif değil, aksine gerektiğinde aktif ve yapıcı bir rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda danışmanlık sisteminin etkinliğinin öğrencilerin yöneticilere doğrudan ulaşma gereksinimini azalttığını

göstermektedir. Öğrencilerin yöneticilere yönelik memnuniyet düzeylerinin yüksek olması, kurumsal iletişim kültürünün dijital ortama başarılı şekilde entegre edildiğinin de önemli bir göstergesidir.

Akyavuz ve Çakın (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yöneticilerle etkili iletişim kurmada çok nadir sorun yaşadıkları, bu durumun teknik altyapı eksikliği ve internet erişim sorunlarından kaynaklandığı, yöneticilerin uzaktan eğitim sürecine yeterince dahil ve öğrencilerle etkili iletişim kurmada istekli oldukları, bu durumun öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarını artırdığı ve derslere aktif katılım gösterdikleri ve eğitim sürecinin olumlu etkilendiği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin az da olsa karşılaştığı iletişim sorunlarının, teknik altyapı eksiklikleri ve internet erişim problemleri gibi dışsal faktörlerden kaynaklandığını göstermektedir. Yöneticilerin sürece dahil olması, öğrencilerle etkili bir eğitim süreci yürütmelerini kolaylaştırmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi, yöneticilerin sürece aktif katılımının sağlanması ve öğrencilerin motivasyonunu artıracak stratejilerin geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Stephen (2021) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi kursların öğrencilerin öğrenmeleri açısından olumlu sonuçlar sağladığı, canlı etkileşimlerin ve anlık geri bildirimlerin öğrenci performansı ve katılımı üzerinde olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı etkiler yarattığı, öğrencilerin yöneticilere erişiminin kolay olduğu ve iletişim kurma süreçlerinin etkili bir şekilde işlediği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular, uzaktan eğitimde yönetsel yapının öğrenci odaklı ve erişilebilir bir şekilde yapılandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Çalışmada çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin, canlı etkileşimler ve anlık geri bildirimler aracılığıyla zenginleştirilmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağladığı ve bu sayede öğrenme çıktılarının iyileştirilebileceği uzaktan eğitimde yöneticilere erişim ve iletişim kurma olanaklarının artırılmasının, öğrenci memnuniyetini ve öğrenme başarısını olumlu yönde etkileyebileceği bu nedenle eğitim kurumlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarında canlı etkileşim ve anlık geri bildirim mekanizmalarını etkin bir şekilde kullanmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Talan (2022), uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algılarını incelemiştir. Öğrencilerin dersleri ilgi çekici buldukları ve bu derslerin öğrenmelerinde etkili olduğu, yöneticilere erişim kurma konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları, yaşları, bilgisayar kullanma seviyeleri ve günlük bilgisayar kullanım süreleri ile memnuniyet

faktörleri arasında çok düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle derslerin ilgi çekici bulunması ve öğrenmeye katkı sağlaması, uzaktan eğitimin etkili bir öğrenme yöntemi olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin uzaktan eğitimde yöneticilere erişim ve iletişim kurma konusunda yaşadıkları olumlu deneyimler, genel memnuniyet düzeylerini artırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yaşları ve bilgisayar kullanım düzeyleri ile memnuniyet algıları arasındaki pozitif ilişki, teknolojik yeterliliklerin uzaktan eğitimde memnuniyeti artıran bir faktör olduğunu göstermektedir. Çalışmada uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiği ve öğrenme süreçlerine katkı sağladığı, öğrencilerin uzaktan eğitimde yöneticilere erişim ve iletişim kurma konusunda yaşadıkları olumlu deneyimlerin, genel memnuniyet düzeylerini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sarı (2021), uzaktan eğitim sürecinde etkili iletişimin önemini ve karşılaşılan iletişimsel engelleri incelemiştir. Çalışmada sesli ve görüntülü iletişim araçlarının eğitimde birçok kolaylık sağladığı ve öğrencilerin yöneticilere erişiminde olumlu katkılar sunduğu, ayrıca, iletişim araçlarının kapalı şekilde kullanılmasının etkili bir iletişim ortamını olumsuz yönde etkileyebileceği bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde teknolojik araçların etkili kullanımıyla yöneticilerle iletişimin güçlendiği ve öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin arttığı, yöneticilerin öğrencilere erişilebilir ve destekleyici bir iletişim ortamı sunmasının son derece önemli olduğu, üniversitelerin uzaktan eğitimin işleyişinin ve önemli hususlarının aktarılmasında görev ve sorumlulukları bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Chen, Lambert ve Guidry (2010) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında yöneticilerin politikaları ve uygulamalarının öğrenci ve eğitmen algıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, yöneticilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerini olumlu yönde şekillendirebileceği, özellikle, yöneticilerin öğrenci ve eğitmenlerle etkili iletişim kurarak çevrimiçi öğrenme ortamlarını iyileştirebileceği ve öğrenci memnuniyetini artırabileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışma, yöneticilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında proaktif ve destekleyici bir rol üstlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Yöneticilerin, öğrenci ve eğitmenlerle etkili iletişim kurarak çevrimiçi öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, yöneticilerin politikaları ve uygulamalarıyla öğrenci ve eğitmen algılarını şekillendirebileceği ifade edilmiştir. Çalışmada yöneticilerin, öğrenci ve

eğitmenlerle etkili iletişim kurarak çevrimiçi öğrenme ortamlarını iyileştirebileceği ve öğrenci memnuniyetini artırabileceği, yöneticilerin proaktif ve destekleyici bir rol üstlenmesinin üzerinden durulması gereken önemli bir husus olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Büyükkarabacak ve Balyer (2023), öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri ve görüşlerini incelemiştir. Çalışmada, yöneticilerin uzaktan eğitimde öğrencilere destek sağlamak için çeşitli stratejiler geliştirdiği, iletişim kanallarını etkin bir şekilde kullandığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, uzaktan eğitimin modern eğitim anlayışının bir yansıması olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teknolojik hazır bulunuşluklarının yeterli düzeyde olması, eğitim sürecinin etkinliğini artırmıştır.

Çalışmada, yöneticilerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere erişilebilir ve destekleyici bir ortam sunarak öğrenci memnuniyetini artırdığı, yöneticilerin öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemelerinin önemli olduğu, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklara rağmen, yöneticilerin çözüm odaklı stratejiler geliştirdiği ve eğitim sürecinin sürdürülebilirliğini sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, eğitimde politika yapıcılar ve karar vericiler için uzaktan eğitim modelinin uygulanması noktasında daha çok adımlar atılması, eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için uzaktan eğitim stratejilerinde yöneticilerin deneyimlerini paylaşımlarının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ile ilgili çalışmalara ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin yöneticilere erişim ve iletişim kurmaya ilişkin görüşleri olumludur. Öğrencilerin çoğunluğu, yöneticilere doğrudan ulaşma gereği duymadıklarını, bu durumun etkin çalışan danışman öğretim elemanları ve koordinatörler aracılığıyla yürütülen etkili akademik destek sisteminden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Bu bulgular, çevrimiçi öğrenme ortamlarında yönetsel yapının erişilebilir ve çözüm odaklı çalışmasının, öğrenci memnuniyetini ve öğrenme süreçlerine olan bağlılığı artırdığını gösteren diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Benzer şekilde, farklı çalışmalarda da yöneticilerin öğrencilere destek sunmak için iletişim kanallarını aktif olarak kullandıkları; bu durumun öğrenci memnuniyetine olumlu yansıdığı görülmektedir.

Canlı etkileşimler, anlık geri bildirimler ve öğrenciye hızlı dönüş sağlayan yönetsel uygulamalar öğrenme çıktılarının iyileşmesinde rol oynamaktadır. Çalışmadaki

bulgularla örtüşen diğer önemli bir sonuç ise, yöneticilerin iletişim sürecinde gerektiğinde aktif ve yapıcı bir rol üstlenmeleriyle öğrenciye destek mekanizmalarının güçlenmesidir.

Uzaktan eğitim sürecinde yöneticilerin erişilebilir, destekleyici ve çözüm odaklı olmalarının hem öğrenci başarısı hem de sistemin sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahip olduğu, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde bu bulguların dikkate alınması gerektiği bu durumun dijital ortamlarda kurumsal iletişimin daha nitelikli hale gelmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim Kurma ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 47’de uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurmaya ilişkin görüşleri sunulmuştur. Diğer öğrencilerle sosyal etkileşim ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de beş alt kategoriye ayrılmıştır. Diğer öğrencilerle sosyal etkileşim hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler sosyal entegrasyon, öğrenci girişimi ve kurumsal destek; olumsuz görüşleri içeren alt kategoriler ise iletişim eksikliği ve zaman ayıramama olarak belirlenmiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim	Olumlu Görüşler	Sosyal Entegrasyon	26
		Öğrenci Girişimi	26
		Kurumsal Destek	2
	Olumsuz Görüşler	İletişim Eksikliği	4
		Zaman Ayıramama	1

Tablo 47’de görüldüğü üzere öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal etkileşim ile ilgili olanaklara ve uygulama ilişkin görüşleri “diğer öğrencilerle sosyal etkileşim” ana kategorisinde toplanmıştır. “Diğer öğrencilerle sosyal etkileşim” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Diğer öğrencilerle sosyal etkileşime ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=54), “olumsuz” görüşlere (f=5) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “sosyal entegrasyon” (f=26), “öğrenci girişimi” (f=26) ve

“kurumsal destek” (f=2) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal etkileşime ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Diğer arkadaşlarımla etkileşim noktasında bir sorun yaşamıyorum. WhatsApp grubumuz var. Burdan iletişim sağlamakla birlikte ayrıca dışarda da görüşüyoruz.(Ö8)

1. sınıftan beri arkadaşlarımla hepsiyle görüşüyorum. Gerek telefonda gerek sınav yerine gittiğinde görüşüyorum. Arkadaşlarımla çok güzel bir iletişimim var.(Ö16)

Bizim programımız daha interaktif bir program olduğu için öğrenciler arasında iletişim olmak zorunda. Çünkü birlikte çalışılması gereken çok fazla konu oluyor derslerde. O nedenle sosyalleşme açısından herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Arkadaşlarımla sürekli iletişim hâlindeyim.(Ö23)

Kendi sınıfım ve ortak aldığım derslerle olan arkadaşlarla iletişim kurabiliyorum. Zaten ilk seneden itibaren ilk dönemden itibaren hala görüştüğüm sınıftaki 20 kadar arkadaşım var. Onlarla da aktif bir şekilde devam ediyor iletişimim. Derslerde de sistemdeki sohbet alanında mesajlaşma yeri var. Ders konusunda numarasına ulaşmak istediğim veya başka türlü iletişim kurmam gereken arkadaşlarımla rahatlıkla bunu gerçekleştirebiliyorum. Zaten hocalarım da buna teşvik edici yönde aktiviteler yapıyor. Beraber toplantılar veya dersle ilgili konuşmalar yaptığımızda da bir kaynaşma sürecimiz oluyor zaten.(Ö24)

Diğer öğrencilerle sosyal etkileşime ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “iletişim eksikliği” (f=4) ve “zaman ayıramama” (f=1) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal etkileşime ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Bu konuda üniversitenin hiçbir şey yapmadığını söyleyebilirim. Bizim kendi aramızda kurduğumuz sınıf grupları olmasa hiçbir şekilde diğer öğrencilerle iletişimim olmuyor. Diğer arkadaşlarımızla tanışmak için belli bir gün ya da her yıl sonunda bir aktivite planlanabilir mesela. Ama hiç yapılmadı bu konuda üniversite çok eksik diyebilirim.(Ö1)

Ben istanbul'da ikamet ediyorum. Tabii Ankara'daki arkadaşlarla görüşme şansım olmuyor. Ankara'ya çok fazla gelemiyorum geldiğim zaman da işlerimin yoğunluğundan görüşemedim açıkçası. İstanbul'da ikamet eden arkadaşlarla özellikle birinci sınıftayken görüşüyordum ama son zamanlarda onlarla da bir kopma yaşandı. Derslere de çok az öğrenci katılıyor. O nedenle çok iletişim kuramıyorum.(Ö6)

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurma olanakları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu sosyal entegrasyonun sağlandığını, bireysel girişimlerle sürdürülen öğrenci etkileşimlerinin etkili olduğunu ve zaman zaman üniversite tarafından da bu sürece katkı sağlandığını belirtmiştir. Özellikle sınıf içi WhatsApp grupları, ortak derslerden doğan ilişkiler, sınav dönemlerindeki fiziksel buluşmalar, ders sistemleri içinde yer alan çevrimiçi sohbet alanları ve öğrenci girişiyle düzenlenen etkinlikler aracılığıyla sosyal bağların kurulduğu ifade edilmiştir. Bu durum, uzaktan eğitimde sosyal etkileşim olanaklarının yalnızca kurumsal yapılarla sınırlı olmadığını, öğrencilerin kendi çabaları ve ortak akademik süreçler yoluyla da güçlü ilişkiler inşa edebildiklerini ortaya koymaktadır. Az sayıda öğrenci iletişim eksikliği ve yoğunluk nedeniyle diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurmakta zorlandığını belirtmiş; bu görüşler daha çok coğrafi uzaklık, bireysel zaman kısıtlılıkları ve kurumsal etkinlik eksikliğine dayandırılmıştır.

Sosyal etkileşimi artıran temel faktörler arasında öğrencilerin gönüllü girişimleri, ders içeriğinin birlikte çalışmayı gerektirmesi ve akademisyenlerin teşvik edici tutumları öne çıkarken; sosyal etkileşimi kısıtlayan unsurlar arasında ise fiziki buluşma olanaklarının sınırlılığı ve kişisel yoğunluklar yer almıştır. Bu bulgular uzaktan eğitimde sosyal etkileşimin güçlenmesi için hem öğrenci inisiyatifinin desteklenmesi hem de kurumsal olarak sosyalleşmeye yönelik daha yapısal ve düzenli desteklerin sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sosyal bağların güçlendirilmesi, sadece öğrenciler arasındaki dayanışmayı değil, aynı zamanda öğrenme motivasyonunu, akademik başarıyı ve programlara yönelik aidiyet duygusunu da olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin uzaktan eğitim programları kapsamında sosyal etkileşimi destekleyici politikalar geliştirmesi ve öğrenci topluluklarının etkileşim zeminlerini kurumsal olarak güçlendirmesi gerekmektedir.

Johnson ve Morales (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrenci-öğrenci etkileşiminin büyük bir çoğunluğunun sosyal medya ve grup mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla gerçekleştiği, kurumsal olarak desteklenen eşleşmeli tartışma forumlarının daha az tercih edildiği, öğrencilerin informal yollarla etkileşimi tercih ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin, sosyal etkileşim için resmi değil, gayriresmî dijital ağları daha çok kullandığı, sosyal etkileşimin, çoğunlukla öğrencilerin kendi girişimleriyle geliştiği ve kurumsal desteğin sınırlı kaldığı, öğrenci

bağlılığını artırmak için üniversitelerin bu gayriresmî ağları tanıyıp destekleyici stratejiler geliştirmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız ve Gülbahar (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, en fazla öğrenci-öğrenci etkileşimini WhatsApp, çevrimiçi sohbet alanları ve ortak ödev çalışmaları aracılığıyla kurdukları, bu etkileşimlerin motivasyonlarını, öğrenme süreçlerini ve sosyal bağlılık duygularını güçlendirdi bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma öğrencilerin deneyimlerinin, yalnızca ders içeriğiyle değil, sosyal ağlarla zenginleştirilen bir öğrenme ortamının akademik başarıyı desteklediğini ortaya koymuştur. Kurumsal olarak sunulan etkileşim araçlarının eksik kaldığı durumlarda öğrenciler kendi etkileşim yollarını üretmiştir. Etkili öğrenci-öğrenci etkileşiminin sadece sosyal değil, bilişsel kazanımlar açısından da önem taşıdığı, uzaktan eğitim ortamlarında öğrenenlerin kendi sosyal ağlarını oluşturmalarının desteklenmesi, kurumların çevrimiçi etkileşimi destekleyecek teknik ve pedagojik altyapıyı güçlendirmesi, ders tasarımlarına sosyal etkileşimi artırıcı öğelerin entegre edilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sirajuddin (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede grup tartışmalarına katıldıklarında daha yüksek öğrenme başarıları gösterdikleri, tartışmalara katılan öğrencilerde daha yüksek motivasyon ve derse bağlılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Sosyal etkileşimin, çevrimiçi öğrenmenin pasif bir süreç olmaktan çıkarılmasına katkı sunduğu, tartışma ortamlarının yapıcı ve düzenli olmasının öğrenciler arası etkileşimi teşvik ettiği, grup çalışmaları, forum etkinlikleri, eşleştirme aktivitelerinin öğrenme sürecine entegre edilmesi gerektiği, etkileşimli ortamların, sadece bilişsel değil duyuşsal kazanımlar açısından da değerli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wang, Chen ve Wang (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, kendi kendini organize eden takımlarda yer almalarının güçlü sosyal bağlar kurmalarına yardımcı olduğu, bu bağların, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağladığı, öğrencilerin sorumluluk alma ve karar verme süreçlerine katılmalarının kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerine olanak tanıdığı, onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği ve daha derinlemesine öğrenmeyi teşvik ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kendi kendini organize eden öğrencilerin sosyal etkileşimi ve öğrenme düzeyini artırarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği, uzaktan eğitimde öğrenci merkezli ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesinin önemli olduğu, eğitimciler ve program geliştiricilerin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi kendini organize etmesine olanak tanıyan yapılar oluşturmaları ve öğrencilerin takım içinde aktif roller üstlenmelerini teşvik

etmesi gerektiği, bu tür yaklaşımların, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağlayarak, öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını artırabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündüz ve Yıldırım (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, sosyal bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak yaşa, öğrenim görülen program türüne ve öğrenme stiline göre farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk düzeylerinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaşları ve öğrenim gördükleri program türleri, sosyal bulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Çalışmada, öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerinin çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebileceği, özellikle öğrencilerin öğrenme stilleri, yaşları ve öğrenim gördükleri program türlerinin sosyal bulunuşluk düzeylerini etkileyen önemli faktörler olduğu, uzaktan eğitim programlarının tasarımında öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmasının, sosyal etkileşimi artırarak öğrenme deneyimlerini iyileştirebileceği ve öğrenciler arası sosyal etkileşimi teşvik eden uygulamaların geliştirilmesinin uzaktan eğitimde sosyal bulunuşluk düzeylerini artırabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyal etkileşim kurma olanaklarına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, sosyal bağ kurma süreçlerinin etkili biçimde işlediğini, özellikle kendi inisiyatifleriyle geliştirilen iletişim kanalları (WhatsApp grupları, çevrimiçi sohbetler) aracılığıyla güçlü bir etkileşim ağı kurduklarını ifade etmiştir. Çalışma bulgularının çoğu, öğrenciler arası sosyal etkileşimin büyük oranda gayriresmî dijital araçlar aracılığıyla sağlandığını, kurumsal iletişim araçlarının ise sınırlı katkı sunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dijital yeterliliklerini kullanarak kendi öğrenme topluluklarını oluşturduklarını ve bu toplulukların sosyal bağ, motivasyon ve öğrenme çıktıları açısından belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ancak bazı çalışmalar bu olumlu durumu sınırlandırabilecek bireysel ve çevresel faktörleri de gözler önüne sermektedir. Sosyal etkileşimi engelleyen temel unsurlar arasında; kurumsal düzeyde yeterli destek sunulmaması, öğrencilerin yoğun çalışma programları, fiziksel buluşma olanaklarının kısıtlılığı ve zaman yönetimi sorunları öne

çıkmaktadır. Bu yönüyle araştırma bulguları, öğrencilerin sosyal etkileşimi artırma konusunda yüksek motivasyon ve çaba gösterdiğini ancak bu sürecin sürdürülebilirliği için yapısal desteklere de gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Çoklar ve Çalışkan (2023) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin sosyal etkileşim düzeylerinin bireysel özelliklere (öğrenme stili, yaş, program türü gibi) bağlı olarak farklılaştığı ve bu nedenle uzaktan eğitim tasarımlarının bireysel farklılıkları gözeten esneklikle yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin sosyal etkileşimi büyük ölçüde kendi girişimleriyle yürüttüğü, bu etkileşimlerin öğrenme motivasyonunu ve bağlılığını artırdığı, grup çalışmaları ve takım tabanlı yaklaşımların öğrenme sürecini zenginleştirdiği ve resmi olmayan sosyal ağların etkili bir araç olarak kullanıldığı şeklindeki görüşler diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer yandan, ayrışan noktalar arasında kurumsal desteğin yeterliliği konusundaki farklılıklar, sosyal etkileşimin her öğrenci tarafından aynı düzeyde deneyimlenmemesi ve etkileşim fırsatlarının dağılımında görülen eşitsizlikler yer almaktadır.

Uzaktan eğitimde etkili bir öğrenme deneyiminin sadece içerik sunumuna değil, öğrenciler arası sosyal bağların ve akademik topluluk duygusunun güçlendirilmesine de bağlı olduğu bu nedenle sosyal etkileşimin yalnızca öğrencilerin bireysel çabalarıyla değil, aynı zamanda kurumsal politikalar, akademik destek mekânizmaları ve pedagojik tasarımlarla sosyal etkileşim boyutunu görünür ve öncelikli bir alan haline getirmeleri gerektiği değerlendirilmektedir.

Ders İçerikleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 48’de uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Ders içerikleri ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de dört alt kategoriye ayrılmıştır. Ders içerikleri hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler akademik katkı ve öğrenci memnuniyeti; olumsuz görüşleri içeren alt kategoriler ise öğrenci beklentilerinin karşılanmaması ve ücret-materyal uyumsuzluğu olarak belirlenmiştir.

Tablo 48

Öğrencilerin Ders İçerikleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	f
Ders İçerikleri	Olumlu Görüşler	Akademik Katkı	28
		Öğrenci Memnuniyeti	24
	Olumsuz Görüşler	Öğrenci Beklentilerinin Karşılanmaması	8
		Ücret-Materyal Uyumsuzluğu	1

Tablo 48’de görüldüğü üzere öğrencilerin ders içerikleri ile ilgili olanaklara ve uygulamalara ilişkin görüşleri “ders içerikleri” ana kategorisinde toplanmıştır. “Ders içerikleri” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Ders içeriklerine ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=52), “olumsuz” görüşlere (f=9) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “akademik katkı” (f=28) ve “öğrenci memnuniyeti” (f=24) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Bence derslerle ilgili içerikler dolu dolu. Hangi ders olursa olsun bir sonraki haftaya kadar bu derse çalışmak gerekiyor. Hocalarım hem ödev hem de soru olarak konularla ilgili her hafta bu çalışmaları yaptırıyorlar. Bu da konuları daha iyi öğrenmeye katkı sağlıyor. Alan dışı derslerde bile bu şekilde. Ders içeriklerinin bu kadar dolu olmasından çok memnunum.(Ö18)

Ders içerikleri çok detaylı bence. Birçok bilmediğim şey öğrendim açıkçası. Hocalarımız da bu süreçte çok destek oldu bana. Derslere ilişkin en ince ayrıntıları bile anlattılar. Sorduğum her soruya dönüş sağladılar.(Ö19)

Ben ders içeriklerini son derece yeterli buluyorum. Hocalarım gayet yeterli bir şekilde içerik sundular. Ekstra filmler işte tezler makaleler falan kitaplar önerdiler ve okuttular. Yani o yönden problemim hiç olmadı. (Ö30)

Ders içeriklerine ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “öğrenci beklentilerinin karşılanmaması” (f=8) ve “ücret-materyal uyumsuzluğu” (f=1) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Hiç bir ders içeriği yok maalesef. Sadece hocalarım kendi ders notlarını paylaşıyor. Yani üniversite bir içerik sağlamıyor. Aslında bu noktada da eleştiriliyor. Ödediğim materyali ücretine hiçbir kitap ya da kaynağın dahil olmadığı söyleniyor. Hocalarımın kendi yükledikleri notları paylaşmaları sayesinde derslerden fayda sağlayabiliyoruz.(Ö1)

Ben çalışan bir kişiyim. O nedenle derslere direkt katılmam çok zor oluyor. Deslerin kayıt altına alınması bu nedenle benim için çok önemli. Ama bazı hocalar dersleri kayıt altına almıyor ya da pdf paylaşıyor. Onlarda çok sıkıntı yaşıyorum. Bu derslerin notlarını örgün öğretimdeki arkadaşlardan alıyorum.(Ö26)

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ders içeriklerinin kendilerine akademik katkı sağladığını ve bireysel gelişimlerine yönelik memnuniyet oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları ders içeriklerinin uygulamalı yansımalarını gündelik yaşamlarında deneyimleyebildiklerini, derslerin haftalık planlara uygun ve sistematik biçimde işlendiğini, öğretim elemanlarının ders materyallerine ek olarak çeşitli kaynaklar (makale, film, kitap, tez vb.) sunduğunu ifade etmiştir. Bu durum, uzaktan eğitimde ders içeriklerinin yalnızca teorik bir aktarım aracı olmaktan çıkarak, öğrencilerin yaşam pratikleriyle bütünleşen bir öğrenme sürecine dönüştüğünü göstermektedir.

Alan dışı derslerde dahi öğrencilerin içerikten yarar sağladıklarını belirtmeleri, disiplinlerarası öğrenme çıktılarının da olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin olumsuz görüşler bildirdikleri de dikkat çekmektedir. Bu olumsuz görüşler çoğunlukla içeriklerin beklentileri tam karşılamaması, materyallerin ders ücretleriyle orantısız bulunması, sistemsel eksiklikler, derslerin kayıt altına alınmaması veya pdf notların paylaşılması gibi unsurlardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler, ders içeriklerinin öğretim elemanına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ve içeriklerin yeterliliğinin bireysel inisiyatifle sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, içerik sunumunun standartlaştırılması ve ders materyallerinin erişilebilirliğinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde sunulan ders içeriklerinin büyük ölçüde akademik katkı sunduğu ve öğrencilerde yüksek memnuniyet oluşturduğu görülmektedir. Ancak içerik sunumunun tutarlılığı, materyal desteğinin yeterliliği ve erişim olanolanağa çeşitlendirilmesi gibi konularda iyileştirici adımlar atılması gerekmektedir. Öğrenci beklentilerinin daha bütüncül karşılanabilmesi için ders içeriklerinin kolay erişilebilir, güncel ve pedagojik açıdan çeşitlendirilmiş biçimde sunulması bu bağlamda, öğretim

elemanlarının içerik üretiminde eşgüdümlü çalışmalarının teşvik edilmesi; öğrencilerin derslere zamansal ve mekânsal erişiminin gözetilmesi önem arz etmektedir.

Afrin, Rahaman ve Hamilton (202) tarafından yapılan çalışmada öğrenci memnuniyetini belirlemek için öğrencilerin ders içerikleri, sınıf katılımı, derse yönelik beklentilerin karşılanması, mesleki gelişime katkı ve gerçek dünya ile bağlantı kurma gibi beş farklı memnuniyet boyutu incelemiştir. Öğrenci memnuniyetinin daha çok dersle ilgili özelliklerden ve derslerin içeriklerinden etkilendiği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, öğrenci memnuniyetinin belirlenmesinde dersin içeriği ve yapısının önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin ders tasarımında içerik kalitesine ve dersin öğrenci beklentilerini karşılamasına odaklanmalarının, öğrenci memnuniyetini artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırmacı, Aydın Çakırel ve Aslan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin erişim ve algıladıkları yarar ile ilgili deneyimleri incelenmiştir. Öğrencilerin çoğunun, çevrimiçi ders içeriklerinin erişilebilirliğinden memnun oldukları; ancak bazı öğrencilerin ders içeriklerinin yetersiz olduğu ve öğretim elemanlarının desteğinin eksik olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, çevrimiçi ders içeriklerinin erişilebilirliğinin öğrenciler için önemli olduğunu göstermektedir. Ancak, ders içeriklerinin kalitesi ve öğretim elemanlarının desteği konusunda iyileştirmeler yapılması, uzaktan eğitimde ders içeriklerinin sadece erişilebilir olmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda kaliteli ve öğretim elemanlarının desteğiyle sunulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Fidalgo ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi dersler hakkında öğrencilerin ders kalitesini iyi olarak değerlendirdiklerini, ders içeriklerini yeterli buldukları ancak daha önce çevrimiçi ders almamış öğrencilerin çevrimiçi derslerin kalitesini daha düşük buldukları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada, çevrimiçi derslerin kalitesine yönelik algıların öğrencilerin önceki deneyimlerine bağlı olduğunu, ancak öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, uzaktan eğitimde ders içeriklerinin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye adaptasyonunun desteklenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Manuel, Buque ve Quive (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimde ders içeriklerine ilişkin algıları incelenmiştir. Öğrencilerin, ders içeriklerini genellikle yeterli bulduğu ancak bazı derslerde materyal eksiklikleri yaşandığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, ders içeriklerinin kalitesinin ve erişilebilirliğinin, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetini doğrudan

etkilediğini göstermektedir. Eğitim kurumlarının, ders materyallerini sürekli güncelleyerek ve öğrenci geri bildirimlerini dikkate alarak içeriklerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gözüm ve Seferoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimdeki ders içeriklerine ilişkin tercihleri, memnuniyet düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Öğrencilerin, ders içeriklerine istedikleri zaman ulaşabilmenin (video tekrarı, PDF indirme) avantajlı olduğu, görsel-işitsel materyallerin (video, animasyon, ses kaydı) öğrenmeyi kolaylaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimi destekleyici bir yöntem olarak gördükleri, ders içeriklerinin çeşitlendirilmesi ve öğrenci katılımının artırılması ve derslerde çoklu ortam kullanımının yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Dhawan (2020), uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme deneyimleri ve ders içeriklerine yönelik memnuniyetlerini araştırmıştır. Video dersler, animasyonlar ve interaktif quizler gibi çoklu formatların öğrenmeyi kolaylaştırdığı, 5-15 dakikalık kısa ve odaklı videoların öğrenme sürecinde daha anlaşılır olduğu, canlı derslerdeki soru-cevap bölümlerinin katılımı artırdığı ve uygulamalı ödevlerin yararlı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin geleneksel yöntemlere göre öğrenci merkezli bir yaklaşım sunduğu, içerik tasarımı ve öğretim elemanı desteğinin kritik öneme sahip olduğu, ders içeriklerinin pedagojik olarak optimize edilmesi ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Martin ve Bolliger (2018) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin öğrenme sürecine etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ödevler ve sorular için öğretim elemanlarından 24 saat içinde dönüş almanın motivasyonlarını artırdığı, haftalık yüklenen videoları gönderen öğretim elemanlarının derslerine katılım oranının yüksek olduğu, öğrencilerin sanal laboratuvarlar ve drag-drop alıştırma gibi dinamik içerikleri, geleneksel metinlere göre daha etkili buldukları, 10-15 dakikalık videoların, uzun ders kayıtlarına göre tamamlanma oranının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğrenci katılımı için öğretim elemanı, içerik ve ekran etkileşiminin eşzamanlı olarak desteklenmesi gerektiği, çevrimiçi öğrenmede başarının etkileşim çeşitliliğine bağlı olduğu, senkron (canlı) ve asenkron (kayıtlı) yöntemlerin kombine edildiği derslerin daha çok tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular, uzaktan öğretim lisans programlarında ders içeriklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin büyük oranda olumlu olduğunu ve içeriklerin akademik gelişim ile bireysel memnuniyeti desteklediğini ortaya koymaktadır. Özellikle derslerin haftalık planlara uygun işlenmesi, çeşitli kaynaklarla zenginleştirilmesi ve uygulamalı yönlerinin gündelik yaşama aktarılabilmesi gibi etmenler, ders içeriklerinin yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda yaşamla bütünleşen yapılar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, alanyazındaki mevcut çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, ders içeriklerinin öğrenci memnuniyetinde belirleyici bir rol oynadığı, içerik kalitesinin, erişilebilirliğinin ve çeşitliliğinin öğrenci deneyimlerini doğrudan etkilediği farklı çalışmalarda da vurgulanmaktadır. Ders içeriklerinin pedagojik açıdan yapılandırılmış olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırmakta ve özellikle video, interaktif ödev, görsel-işitsel materyaller gibi çoklu ortam unsurlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmektedir.

Bu çalışmada da bazı öğrenciler içeriklerin yeterince güncel olmamasından, öğretim elemanı destekli doküman eksikliğinden ve içeriklerin bireyden bireye farklılık göstermesinden kaynaklanan olumsuzlukları dile getirmiştir. Özellikle öğretim elemanlarının kayıt sistemlerinin yetersizliği, içerik erişiminde sorunlara yol açmaktadır. Bu noktada, araştırma bulguları ile alanyazındaki bazı çalışmaların ayrıştığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda öğrencilerin çevrimiçi derslere ilişkin memnuniyetlerinin oldukça yüksek olduğu, materyallerin fazlasıyla yeterli bulunduğu belirtilirken, bu çalışmada bazı öğrenciler materyal eksikliğinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, kurumsal politikaların, öğretim elemanı yeterliklerinin ve teknolojik altyapıların çeşitliliği nedeniyle öğrenci deneyimlerinin üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Uzaktan eğitimde ders içeriklerinin erişilebilirliği, güncelliği, etkileşimi teşvik edici yapısı ve öğretim elemanı desteğiyle bütünleşik sunumu önem arz etmektedir. Alanyazındaki ortak vurgu, içeriklerin pedagojik açıdan optimize edilmesi, farklı öğrenme stillerine hitap edecek biçimde çeşitlendirilmesinin uzaktan öğretimin niteliğini artırmada belirleyici olduğudur. Bu doğrultuda, uzaktan eğitimde ders içeriklerinin planlanması sürecinde öğrenci geri bildirimlerinin sistematik şekilde toplanmasının hem içerik kalitesini yükselteceği hem de öğrenci memnuniyetine doğrudan katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Ders Materyali ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 49’da uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ders materyaline ilişkin görüşleri sunulmuştur. Ders materyali ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de beş alt kategoriye ayrılmıştır. Ders materyali hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler materyal çeşitliliği, öğrenci memnuniyeti ve öğretim elemanının yönlendirmesi; olumsuz görüşleri içeren alt kategoriler ise ders materyallerinin yetersiz olması ve mevzuat engeli olarak belirlenmiştir.

Tablo 49

Öğrencilerin Ders Materyali ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Ders Materyali	Olumlu Görüşler	Materyal Çeşitliliği	29
		Öğrenci Memnuniyeti	16
		Öğretim Elemanının Yönlendirmesi	15
	Olumsuz Görüşler	Ders Materyallerinin Yetersiz Olması	5
		Mevzuat Engeli	1

Tablo 49’da görüldüğü üzere öğrencilerin ders materyali ile ilgili olanaklara ve uygulamalara ilişkin görüşleri “ders materyali” ana kategorisinde toplanmıştır. “Ders materyali” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Ders materyaline ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=60), “olumsuz” görüşlere (f=6) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin en fazla bildirdikleri görüşler sırayla “materyal çeşitliliği” (f=29), öğrenci memnuniyeti (f=16) ve “öğretim elemanının yönlendirmesi” (f=15) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin ders materyaline ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ders materyallerimiz genellikle her yıl güncelliyor. Ben kullandığımız kaynak ve kitapları yeterli buluyorum. (Ö3)

Sisteme ders materyalleri veya sunumlar yükleniyor. Benim seviyemize göre ve yeterli olduğunu düşünüyorum. Yüklenen pdf’ler olsun veya powerpoint sunumları dersi kavramamı ve anlamamı sağlayan nitelikte. (Ö6)

Hocalarımızın anlattığı veya sisteme koyduğu ders materyalleri açısından bir sıkıntı yok. Materyaller sistemde her zaman erişilebilir bir şekilde. Hocalarım

bazen hatta ek olarak kendileri de hazırladıkları dokümanları gruplarda gönderiyorlar. Ben de faydalaniyorum.(Ö13)

Ders materyaline ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “ders materyalinin yetersiz olması” (f=5) ve “mevzuat engeli” (f=1) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin ders materyaline ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Bazı derslerimizde materyallere ulaşma konusunda çok büyük problemler yaşadım. Bazı hocalarım materyal paylaşmıyordu. Sürekli söylememe rağmen çok yetersiz kaldı bazı dersler için materyal konusu.(Ö10)

Dil programında okuduğum için birçok eserin yorumlaması isteniyor derslerde. Ancak eserlerin telif hakkı olduğu için hocalar sisteme yükleyemiyor. Ben de birçok siteden araştırarak bulmaya çalışıyorum. (Ö14)

Kimi materyalin internet üzerinden dağıtım ve paylaşımı yasak. Kişisel mülkiyet hakkı olduğu için üniversitenin anlaşmalı olduğu kaynaklar ve yayınevlerinin sayısı artırılarak daha çok sayıda materyale erişim sağlanabilir.(Ö15)

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ders materyaline ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler, ders materyallerinin çeşitliliğinden ve güncelliğinden memnun olduklarını ifade etmektedirler. Sistem üzerinden yüklenen sunumlar, PDF dosyaları, makaleler ve kitap bölümleri; dersin anlaşılmasını kolaylaştıran, yeterli ve erişilebilir materyaller olarak değerlendirilmektedir. Materyallere sistem üzerinden her zaman erişilebiliyor olması da öğrenciler açısından önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının materyalleri sadece sistem üzerinden değil, WhatsApp gibi platformlar üzerinden de paylaşarak süreci destekledikleri belirtilmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının materyal paylaşımında aktif ve yönlendirici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu yönlendirmeler, materyallerin anlaşılabilirliğini artırmakta ve öğrencilerin kaynaklara erişimini daha esnek hale getirmektedir. Öğrencilerin ifade ettiği bu uygulamalar, uzaktan öğretimin bireysel öğrenmeyi destekleyen, erişilebilir ve çok kaynaklı bir yapı sunduğunu göstermektedir.

Bazı öğrenciler ders materyalleri konusunda eksiklikler yaşandığını dile getirmiştir. Özellikle bazı öğretim elemanlarının yeterli materyal paylaşmaması ya da materyal paylaşımında tutarsız davranması olumsuzluklar arasında yer almaktadır. Ayrıca telif hakkı ve mevzuat engelleri nedeniyle bazı kaynakların sisteme

yüklenememesi, özellikle ekonomik olanakları kısıtlı öğrenciler için erişim sorunlarına neden olabilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için üniversitenin daha fazla yayınevi ile anlaşarak materyal erişimini genişletmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitimde ders materyaline ilişkin uygulamalar ve olanaklar büyük oranda öğrenci beklentilerini karşılamakta ve öğrenme sürecini destekleyici nitelikte bulunmaktadır ancak bazı yapısal ve mevzuat kaynaklı sorunların da varlığını sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Mevcut olumlu uygulamaların sürdürülebilir kılınması, materyal paylaşımı konusunda öğretim elemanları arasında standartların sağlanması ve telif hakkı gibi yasal engellerin öğrenci erişimini kısıtlamayacak şekilde yeniden ele alınması, uzaktan öğretim sisteminin niteliğini daha da artıracaktır. Ayrıca, üniversitelerin farklı yayınevleri ile daha fazla anlaşma yapması ve materyal erişimini dijital kütüphaneler aracılığıyla yaygınlaştırması da öğrencilerin kaynaklara erişimini kolaylaştıracak önemli adımlardan biri olacaktır.

Netzer ve Mittelstädt (2021), tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde mikro öğrenme videoları, çevrimiçi alıştırmalar ve elektronik değerlendirmeler gibi çeşitli dijital öğrenme materyallerinin öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mikro öğrenme videolarının ve çevrimiçi alıştırmaların öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı, bu materyallerin, öğrencilerin ders konularını daha iyi anlamalarına ve kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıdığı ayrıca bu materyallerin esnek erişim olanağı sunmasının, öğrencilerin derslere katılımını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, mikro öğrenme videoları, çevrimiçi alıştırmalar ve elektronik değerlendirmelerin, uzaktan eğitimde öğrenci öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu materyaller, öğrencilerin derslere katılımını artırmış ve öğrenme süreçlerini desteklemiştir. Uzaktan eğitimde ders materyallerinin etkili kullanımının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyerek başarılarını artıracığı vurgulanmıştır.

Santos ve Costa (2021) tarafından yapılan çalışmada MOOC platformu üzerinden sunulan çevrimiçi öğrenme içerikleriyle ve materyalinin öğrenci deneyimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. MOOC platformunda sunulan çevrimiçi değerlendirme etkinlikleri ve materyallerinin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından yeterli bulunduğu, öğrencilerin çevrimiçi materyallerin derslere hazırlıklarını artırdığını ve sınıf içi etkileşimi geliştirdiği, MOOC platformu üzerinden sunulan videolar ve değerlendirme etkinliklerinin, öğrencilerin ders konularını daha iyi anlamalarına ve kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıdığı, ayrıca bu materyallerin esnek erişim olanağı sunduğu ve

öğrencilerin derslere katılımını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, çevrimiçi ders materyallerinin ve bu materyallerin entegrasyonunun, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Özellikle, çevrimiçi videolar, sanal laboratuvarlar ve etkileşimli içeriklerin entegrasyonu, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve katılımını artırmıştır. Uzaktan eğitimde ders materyallerinin etkili kullanımının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyebileceği ve uzaktan eğitimde ders materyallerinin çeşitliliği ve etkileşimli içeriğin önemi vurgulanmıştır.

Yaşlıca (2020) tarafından yapılan çalışmada sanal sınıf ortamında kullanılan etkileşimli öğretim materyallerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Etkileşimli öğretim materyallerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ancak bu materyallerin derse yönelik tutumlarda anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, etkileşimli öğretim materyallerinin sanal sınıf ortamlarında öğrencilerin başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, tutum değişikliği için ek stratejilere gereksinim duyulabileceği, uzaktan eğitimde ders materyallerinin etkileşimli ve öğrenci merkezli tasarlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Fidan, Sariaslan ve Yılmaz (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çok kullandığı ders materyallerinin sırasıyla web araçları, ders kitabı, elektronik kitaplar ve yardımcı kaynaklar olduğu, materyallerin dikkat çekici, konu anlatımına yer veren, erişim kolaylığı sağlayan ve teknoloji ile uyumlu ve etkileşimli şekilde hazırlandığı, ders materyallerinin yeterli olmakla birlikte bazı konularda daha fazla örnek ve açıklamaya gereksinim duyulduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ders materyallerine genel olarak olumlu yaklaştıkları, materyallerin öğrencilerin akademik gelişimine ve ders işleyişine katkı sağladığı ve öğrenmeyi desteklediği görülmüştür. Ders materyallerinin etkileşimli, görsel-işitsel öğelerle zenginleştirilmiş ve öğrenci seviyesine uygun olmasının öğrenme sürecinde önemli olduğu bu bağlamda, uzaktan öğretim materyallerinin sürekli olarak güncellenmesi, öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda iyileştirilmesi ve teknolojik gelişmelere uyum sağlaması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ile ilgili çalışmalara ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ders materyallerine ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları; materyallerin çeşitliliği, güncelliği, erişilebilirliği ve etkileşim düzeyinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde desteklediği görülmektedir. Çevrimiçi sunumlar, PDF dosyaları, makaleler, video

içerikler ve etkileşimli platformlar gibi materyallerin, öğrencilerin ders konularını daha iyi anlamalarına ve bireysel öğrenme hızlarına uygun çalışabilmelerine katkı sunduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, mikro öğrenme videoları, çevrimiçi alıştırma, MOOC içerikleri ve Web 2.0 araçlarının kullanımı gibi uygulamalarla örtüşmektedir. Özellikle materyallerin esnek erişim olanağı sunması ve teknolojik altyapı ile uyumlu olması, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ders materyallerinin, öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrenmeye ilgilerini artırdığı ve etkileşimli ortamlar sunduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu bulgular, dijital teknolojilerin ders materyallerine entegrasyonunun sadece teknik bir tercih değil, pedagojik bir gereklilik olduğunu da göstermektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının materyal paylaşımında aktif rol alması, sürecin yönlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bazı bulgular öğrencilerin ve öğretim elemanlarının materyal paylaşımında tutarsızlık yaşadığı, kimi zaman içeriklerin yetersiz kaldığı veya telif engelleri nedeniyle erişim problemleri yaşandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı çalışmalarda etkileşimli materyallerin öğrencilerin akademik başarısında anlamlı artış sağladığı belirtilirken, tutum değişikliği gibi duyuşsal alan kazanımları açısından etkilerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, uzaktan eğitimde kullanılan ders materyallerinin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda duygu, ilgi ve tutum geliştirmeyi de hedefleyen çok yönlü yapılar olarak tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Uzaktan eğitimde öğretim elemanları arasında materyal paylaşımında nitelik ve içerik standardizasyonunun sağlanması, tüm derslerde minimum materyal çeşitliliği kriterlerinin belirlenmesi, üniversitelerin, dijital kütüphaneler ve açık erişimli kaynaklarla iş birliğini artırması, lisans anlaşmaları genişletilerek tüm öğrencilerin kaynaklara eşit şekilde erişmesinin sağlanması, materyallerin, salt içerik aktarımı yerine öğrenci motivasyonunu artıracak, soru-cevap, anlık geribildirim gibi özellikler barındıracak şekilde tasarlanması, periyodik olarak öğrenci geri bildirimleriyle güncellenerek öğrenci gereksinimlerine uygun hale getirilmesi bu bağlamda eğitim teknolojilerinin bilinçli kullanımı ve materyal temelli öğrenme ortamlarının etkililiğinin uzaktan öğretimin gelecekteki sürdürülebilirliğine önemli katkılar sunacağı değerlendirilmektedir.

Ders Dışı Etkinlikler ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 50’de uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ders dışı etkinliklere ilişkin görüşleri sunulmuştur. Ders dışı etkinlikler ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de beş alt kategoriye ayrılmıştır. Ders dışı etkinlikler hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategori etkileşim kurma; olumsuz görüşleri içeren alt kategoriler ise etkinlik eksikliği, bölgesel farklılıklar, yaşam koşulları ve fırsat eşitsizliği olarak belirlenmiştir.

Tablo 50

Öğrencilerin Ders Dışı Etkinlikler ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Ders Dışı Etkinlikler	Olumlu Görüşler	Etkileşim Kurabilme	12
		Etkinlik Eksikliği	20
	Olumsuz Görüşler	Bölgesel Farklılıklar	5
		Yaşam Koşulları	4
		Fırsat Eşitsizliği	4

Tablo 50’de görüldüğü üzere öğrencilerin ders dışı etkinlikler ile ilgili olanaklara ve uygulamalara ilişkin görüşleri “ders dışı etkinlikler” ana kategorisinde toplanmıştır. “Ders dışı etkinlikler” ana kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Ders dışı etkinliklere ilişkin “olumsuz” görüşlerin (f=33), “olumlu” görüşlere (f=12) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin görüşleri “etkileşim kurabilme” (f=12) şeklinde kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ders dışı etkinliklere katılım sağlıyorum ben. Hayvanlarla ilgili Haydost külüne üyeliğim var. Bana çok iyi geliyor. Hem güzel arkadaşlıklarım var hem de hayvanlarla ilgileniyorum.(Ö23)

Ben Ankara’da yaşıyorum. İstanbul’da yaşayan arkadaşlarımla uzaktan yürüttüğümüz bir dergi etkinliği var. Uzaktan da olsa iletişim kurabiliyorum. Hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Dergi etkinliklerine aktif olarak katılım sağlıyorum ve çok güzel geri bildirimler alıyorum.(Ö3)

Ders dışı etkinliklere ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “etkinlik eksikliği” (f=20), bölgesel farklılıklar (f=5), yaşam koşulları (f=4) ve “fırsat eşitsizliği”

(f=4) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Benim ders dışı etkinliklere katılma gibi bir durumum olmadı. Uzaktan eğitimde gerçi baktığınız zaman Türkiye'nin her yerinden öğrenci var. O nedenle doğası gereği böyle ders dışı etkinliklerin olmaması gibi bir durum söz konusu olabiliyor.(Ö5)

Benim gibi belli bir yaşta evli ve çocuğu olan öğrenciler için ders dışı etkinliklere katılmam çok zor olur. Çünkü gençlere ayak uydurmak çok zor hani bir de çocuğunuz varsa daha da zor oluyor. Bu tarz etkinliklere katılmak isterdim ancak yaşam şartları da buna çok olanağa sağlamıyor.(Ö9)

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ders dışı etkinliklerle ilgili olarak görüşlerinin çoğunlukla olumsuz yönde şekillendiği görülmektedir. Özellikle etkinlik eksikliği, bölgesel farklılıklar, yaşam koşulları ve fırsat eşitsizliği gibi faktörler, öğrencilerin bu tür etkinliklere erişim ve katılımını büyük ölçüde kısıtlamaktadır. Bu bulgular, uzaktan öğretim ortamlarında sosyal etkileşim ve öğrenciler arası bağ kurma gibi eğitimin tamamlayıcı unsurlarının yeterince desteklenmediğine işaret etmektedir. Olumlu görüş bildiren az sayıdaki öğrenci, dijital iletişim araçları aracılığıyla sosyal etkileşim kurma, çeşitli öğrenci topluluklarına katılma ve bireysel ilgi alanlarına yönelik etkinliklerde yer alma fırsatlarını değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ancak bu tür örneklerin sınırlı sayıda olması, genel öğrenci kitlesinin ders dışı etkinliklere erişimde yapısal sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Nitekim öğrencilerin büyük bir kısmı, özellikle uzaktan eğitimin mekânsal dağınıklığı ve heterojen öğrenci profili nedeniyle üniversite yaşamının önemli bir parçası olan sosyal etkinliklerden mahrum kaldığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde sadece akademik içeriklerin sunulması yeterli değildir; aynı zamanda öğrencilerin aidiyet duygusu geliştirebilecekleri, sosyal bağ kurabilecekleri ve kişisel ilgi alanlarını sürdürebilecekleri etkinlik alanlarının da sistematik biçimde desteklenmesi gerekmektedir.

Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik gelişimleri dışında sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağladığı göz önüne alındığında, bu alanın uzaktan öğretim ortamlarında yeterince yapılandırılmamış olması bir boşluğa işaret etmekte; özellikle çalışan bireyler, evli ve çocuk sahibi öğrenciler gibi zaman ve mekân açısından dezavantajlı grupların gereksinimlerine duyarlı politikaların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bölgesel farklılıkların giderilmesi, çevrimiçi etkinliklerin yaygınlaştırılması ve öğrenci topluluklarının dijital ortamda daha etkin hale getirilmesi

gibi stratejik adımların, ders dışı etkinliklere katılımı teşvik edeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, üniversitelerin dijital sosyal alanları yeniden yapılandırmaları, öğrenci merkezli etkinlik politikaları geliştirmeleri ve tüm öğrencilerin eşit katılımını önceleyen bütüncül bir yaklaşımı benimsemeleri gerekmektedir.

Er Türküresin (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları incelenmiştir. Avantajlarının zaman ve mekân esnekliği, ekonomiklik, tekrar olanağı; dezavantajlarının ise sistem sorunları, internet sıkıntısı, öğrenmenin kalıcı olmaması, ölçme ve değerlendirme sorunları, etkileşim eksikliği ve disiplin sorunları olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğrenciler, uzaktan eğitimin bazı avantajlarını kabul etmekle birlikte, özellikle etkileşim eksikliği ve teknik sorunların öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışma, uzaktan eğitimin özellikle etkileşim açısından yetersiz kaldığını göstermekte ve öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen faktörlerin uzaktan eğitimin etkinliğini azalttığı görülmektedir. Uzaktan eğitimde teknik altyapının güçlendirilmesi ve etkileşim olanolanağa artırılmasının ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun, etkileşimli ve teknik sorunlardan arındırılmış bir uzaktan eğitim modelinin öğrenme sürecini daha verimli hale getireceği vurgulanmıştır.

Walker, (2003) tarafından uzaktan eğitim ortamlarını değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada DELES (Distance Education Learning Environments Survey) adlı bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğrenci etkileşimi ve işbirliği, gerçekçi öğrenme, öğrenci özerkliği ve etkin öğrenme boyutlarında uzaktan eğitim ortamlarının psikososyal yönlerini değerlendirmek için önemli bir adım olduğu, uzaktan eğitimdeki sosyal etkileşim ve öğrenci özerkliği gibi faktörlerin öğrenme deneyimine etkisinin daha önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada geliştirilen aracın uygulanmasında öğrencilerin öznel algılarına dayanması nedeniyle sonuçların yorumlanmasında dikkatli olunması gerektiği, sosyal etkileşim ve öğrenci özerkliği gibi faktörlerin öğrenme deneyimine etkisinin daha önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jayasinghe, Bandaranayaka ve Dikkumbura (2024) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim lisans öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımlarının akademik başarı ve beceri gelişimi üzerinde algılanan etkileri incelemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun üniversite kulüplerine katıldığı, ders dışı etkinliklerin sosyal izolasyonu azalttığı ve arkadaşlık kurmayı kolaylaştırdığı, zaman yönetimi becerilerini geliştirdiği ancak akademik başarı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı, daha fazla çalışma saati

olan öğrencilerin ders dışı etkinliklere akademik ve kariyer faaliyetleri için ayırdıkları zamanı azalttığı bulgularına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal bağlantılarını güçlendirdiğini, sosyal izolasyonu azalttığını ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Ancak yoğun akademik yük altında olan öğrencilerin, ders dışı etkinliklere katılımının zaman yönetimi açısından zorluklar yaratabileceği anlaşılmıştır. Çalışmada açık ve uzaktan öğrenim ortamlarında ders dışı etkinliklerin öğrenci bağlılığını artırmada ve sosyal izolasyonu azaltmada önemli bir rol oynadığı ancak ders dışı etkinliklerin akademik başarı üzerindeki etkisinin karmaşık ve öğrencilerin bireysel zaman yönetimi becerilerine bağlı olduğu bu nedenle uygulanmasında öğrencilerin gereksinimleri ve zaman kısıtlamalarının dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mahoney, Cairns ve Farmer (2003) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımı ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada belirli ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği ve bu etkilerin öğrencilerin akademik başarılarına ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin, ders dışı etkinliklerle özgüvenlerinin arttığı, öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Ancak, bazı öğrenciler, ders dışı etkinliklerin akademik yüklerini artırabileceğini ve zaman yönetimi açısından zorluklar yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışma, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik algılarını artırmada önemli bir rol oynadığı ancak bu etkinliklerin akademik başarı üzerindeki etkisinin karmaşık ve öğrencilerin bireysel zaman yönetimi becerilerine bağlı olduğu bu nedenle, ders dışı etkinliklerin tasarımı ve uygulanmasında öğrencilerin gereksinimleri ve zaman kısıtlamalarının dikkate alınması gerektiği değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin ders dışı etkinliklere ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumsuz yönde şekillendiği, özellikle etkinlik eksikliği, fırsat eşitsizliği ve sosyal izolasyon gibi etkenlerin bu süreci doğrudan etkilediği görülmüştür. Uzaktan eğitim ortamlarında sosyal bağ kurma, öğrenci katılımı ve aidiyet hissi gibi eğitimin tamamlayıcı unsurlarının yeterince desteklenmediği anlaşılmıştır. Elde edilen veriler, uzaktan eğitimin yalnızca akademik içerik sunumuna odaklanmasının, öğrencilerin sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerini sınırladığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, uzaktan eğitimin sosyal etkileşim ve öğrenci özerkliği boyutlarında eksiklik taşıdığına dikkat çeken önceki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle etkileşim eksikliği, öğrenci

motivasyonu ve öğrenme deneyimini olumsuz etkileyen temel unsurlar arasında yer almakta; bu durum, öğrenme ortamlarının yalnızca bireysel değil aynı zamanda sosyal bir bağlamda da yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan bazı öğrencilerin çevrimiçi öğrenci topluluklarına katılarak bireysel ilgi alanlarına yönelik etkinliklerde yer almalarının, bu tür sosyal boşlukları kısmen de olsa doldurabildiği görülmüştür.

Araştırma, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının öz-yeterlik algılarını, sosyal bağlılık düzeylerini ve kişisel gelişimlerini desteklediğini belirten önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, yoğun akademik yük ve zaman yönetimi sorunlarının bu tür etkinliklere katılımı sınırlayabileceği yönündeki bulgular ile ders dışı etkinliklerin akademik başarıya doğrudan katkısının sınırlı olduğu ifade edilen bulgular da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinde en çok öğrenci-içerik etkileşimini önemsedikleri; ancak öğrenci-öğrenci etkileşiminin zayıf kaldığı yönündeki gözlemler, etkileşim modellerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Uzaktan eğitimde ders dışı etkinliklerin yalnızca fiziksel kampüs ortamlarına özgü olmadığı; çevrimiçi ortamlarda da etkili şekilde kurgulanmasının öğrenci deneyimlerini zenginleştirerek uzaktan eğitimin bütüncül niteliğini artıracak, bu doğrultuda, bölgesel farklılıkların giderilmesinin, öğrenci topluluklarının dijital ortamlarda aktif hale getirilmesinin, teknik altyapının güçlendirilmesinin ve öğrencilerin yaşam koşullarına duyarlı politikaların geliştirilmesinin gerektiği değerlendirilmektedir.

Derslerin Zamanı ve Süresi ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 51’de uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin derslerin zamanı ve süresine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Derslerin zamanı ve süresi ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de dört alt kategoriye ayrılmıştır. Derslerin zamanı ve süresi hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler derslerin kayıttan takip edilmesi, yeterli olması ve öğrenci memnuniyeti; olumsuz görüşleri içeren alt kategori ise ders programının uygun olmaması olarak belirlenmiştir.

Tablo 51

Öğrencilerin Derslerin Zamanı ve Süresi ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Derslerin Zamanı ve Süresi	Olumlu Görüşler	Derslerin Kayıttan Takip Edilmesi	20
		Yeterli Olması	18
		Öğrenci Memnuniyeti	8
	Olumsuz Görüşler	Ders Programının Uygun Olmaması	15

Tablo 51’de görüldüğü üzere öğrencilerin derslerin zamanı ve süresi ile ilgili olanaklara ve uygulamalara ilişkin görüşleri “derslerin zamanı ve süresi” ana kategorisinde toplanmıştır. “Derslerin zamanı ve süresi” kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Derslerin zamanı ve süresine ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=46), “olumsuz” görüşlere (f=15) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin görüşleri “derslerin kayıttan takip edilmesi” (f=20), yeterli olması (f=18) ve öğrenci memnuniyeti (f=8) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin derslerin zamanı ve süresine ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ben emekli olduğum için zamanım var o nedenle dersleri canlı olarak takip ediyorum. Bir de benim alışkanlığım dersleri canlı takip edersem benim için çok daha faydalı oluyor. Derslerden sonra tekrar da yapıyorum gözden geçiriyorum konuları. Böyle benim için çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Sürelerle ilgili de bir sıkıntım yok bence gayet yeterli.(Ö11)

Bence derslerin zamanı ve süresi yeterli. Zaten dersler kayıt altına alınıyor. (Ö12)

Ben çalışmadığım için dersleri canlı takip ediyorum. Zamanı ve süresi bence gayet uygun. Dersler daha çok gündüz saatlerinde oluyor. Ben çalışmadığım için gündüz ve canlı olarak takip edebiliyorum dersleri. Süreleri de bence yeterli.(Ö17)

Derslerin zamanı ve süresine ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “ders programının uygun olmaması” (f=15) şeklinde alt kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin derslerin zamanı ve süresine ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Derslerin zamanı ve süresini akademik olarak yeterli bulmuyorum. Zamanım olsa mesela 3 saatlik ders ancak 2 saatini mesela takip edebiliyorum. Boş olsam ailemin yanında yaşayan biri olsam veya ekonomik sorunum olmayıp çalışsam sorun olmaz. Ama çalıştığım için akademik anlamda eğitim, çalışma hayatımın daha az içerisinde yer alıyor maalesef. Gün içerisinde çalıştığım için dolayı bazı derslerin akşam 18-21 arasında işlenmesini istediğimde hocalar da

programlarından dolayı bunu gerçekleştiremiyorlar. O nedenle zorluk yaşıyabiliyorum.(Ö4)

Ders programları genelde çok dağınık oluyor. Akşam çok olmuyor mesai saatleri içerisinde oluyor daha çok. Sabah 9'dan başlayıp akşam 5'e kadar falan ders yapılıyor. Hatta uzaktan olduğu için öğle arasına bile hocalar ders koyabiliyor. Ama ben çalıştığım için öğle saatinde yemek aram oluyor. Benim uzaktan eğitimi tercih etmemin nedeni çalışmam zaten. Bu noktalarda sıkıntı yaşadım ben.(Ö5)

Ben sadece akşam saatlerindeki dersleri canlı olarak takip edebiliyorum. Onun dışında çalıştığım için mesaimden kaynaklı gündüz derslerine katılamıyorum. O dersleri de kayıtlardan izliyorum.(Ö10)

Yukarıda yer alan uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin derslerin zamanı ve süresine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler, derslerin kayıttan izlenebilmesi, ders sürelerinin yeterli bulunması ve genel anlamda bu yapıya dair memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, uzaktan eğitimin esneklik avantajını öne çıkararak, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini kendi yaşam koşullarına göre organize edebildiklerini göstermektedir. Özellikle kayıttan izleme seçeneği, çalışan, farklı yaş gruplarından gelen veya akademik yükü yoğun olan öğrenciler açısından erişilebilirliği artırıcı bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, olumlu görüşlerin yanında dikkat çeken olumsuz geri bildirimler de mevcuttur. Ders programlarının gündüz saatlerine yoğunlaşması, çalışan öğrencilerin derslere canlı katılımını sınırlamakta; bu durum, eğitimde fırsat eşitliği açısından bir dezavantaj doğurmaktadır.

Bazı öğrenciler, canlı derslerin sınırlı zaman dilimlerinde yapılması nedeniyle kayıt izleme alışkanlığının beraberinde getirdiği motivasyon eksikliğini ve öğrenmeye yönelik içsel baskının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, uzaktan eğitim uygulamalarında zaman planlamasının sadece teknik bir konu değil; aynı zamanda öğrencilerin sosyal, ekonomik ve mesleki durumlarıyla doğrudan ilişkili bir erişim ve kapsayıcılık meselesi olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitimde ders saatlerinin çeşitlendirilmesi, akşam ve hafta sonu oturumlarının planlanması ve özellikle çalışan öğrencilere yönelik esnek öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, uzaktan eğitimin niteliğini ve erişilebilirliğini artıracak önemli adımlar olacaktır. Üniversitelerin uzaktan eğitimin etkili ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı haline dönüşmesi için öğrenci merkezli bir yaklaşımla program yapılarını yeniden gözden geçirmeleri, zaman yönetimine duyarlı politikalar geliştirmeleri gerekmektedir.

Karakış (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde yürütülen derslere ilişkin öğrencilerin ders başarıları incelenmiştir. Öğrencilerin uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik kişisel ilgi, iş birliği gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme, öğrenci özerkliği ve memnuniyet boyutlarında olumlu görüşler bildirdiği, başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma uzaktan eğitimle yürütülen derslerde öğrencilerin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, uzaktan eğitim sistemlerinin öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebildiğini ve etkili bir öğrenme ortamı sunabildiğini göstermektedir. Ancak, ders başarısını etkileyen faktörlerin yalnızca öğrenme ortamına ilişkin görüşlerle sınırlı olmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitim programlarının tasarımında, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini dikkate alan esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme yollarının sunulması destekleyici öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin motivasyonlarını artıracak, etkileşimi teşvik edecek ve öğrenme sürecini destekleyecek araç ve yöntemlerin kullanılması, uzaktan eğitimde öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılmasının yanı sıra, öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve gereksinimlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cimete, Arslan ve Altıntaş (2024) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının, görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere eş zamanlı (senkron) katılamadığı ve uzaktan eğitim ders kayıtlarını istediği zaman izleme şansı bulmalarının olumlu bir özellik olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ders kayıtlarının istenilen zamanda izlenebilmesi gibi esnek öğrenme olanakları, öğrenciler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Bu durum, uzaktan eğitimin bazı avantajlarını da ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştığı teknik ve altyapı sorunlarının, öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Çalışmada üniversitelerin uzaktan eğitim altyapılarını güçlendirmelerinin, öğrencilere teknik destek sağlamalarının ve derslerin zamanlamasını öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenlemelerinin önemli olduğu ayrıca ders kayıtlarının erişilebilirliğinin artırılmasının ve esnek öğrenme olanakları sunmasının öğrencilerin uzaktan eğitimden daha fazla yarar sağlamalarına katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Fidalgo ve arkadaşları (2020), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ve bu eğitim türüne katılım eğilimlerini incelemiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime katılma motivasyonları arasında zaman yönetimi esnekliği, seyahat süresinden tasarruf

ve iş-aile yaşamı ile uyum sağlamanın öne çıktığı, uzaktan eğitime katılmadan önce gereksinim duydukları hazırlıklar arasında daha iyi zaman yönetimi becerileri, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve motivasyon artışı gibi kişisel gelişim alanlarının olduğu, tercih edilen uzaktan eğitim türünün açık zamanlı öğrenme modeli olarak öne çıktığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma uzaktan eğitimin esneklik ve erişilebilirlik gibi avantajları ile öğrencilerin motivasyon, zaman yönetimi ve teknik beceriler gibi kişisel gelişim alanlarını da desteklediğini ortaya koymuştur. Uzaktan eğitimde programlarında sadece içerik sunumuna odaklanmak yerine, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmasının, yerel gereksinimlere ve öğrenci profillerine göre uyarlanmasının, öğrencilerin zaman yönetimi, motivasyon ve teknik becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlık programları düzenlenmesinin ve öğretim elemanları ile akranlarla etkileşimi artıracak mekânizmaların geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mercan (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin hem genel hem de zaman ve uzaktan öğrenme faktörleri bazında uzaktan eğitime hazır oldukları, uzaktan eğitim derslerini almaya istekli oldukları ve uzaktan eğitim derslerine yönelik olumlu tutumları olması nedeniyle bu eğitim modeline olan hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin etkinliğinin, öğrencilerin teknik becerileri ve zaman yönetimi yetenekleriyle doğrudan ilişkili ve bu nedenle, öğrencilere yönelik teknik eğitimler ve zaman yönetimi stratejileri sunulmasının önemli olduğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin olumlu olmakla birlikte, bazı öğrencilerin bu konuda desteklenmesi gerektiği ve bu desteğin, teknik eğitimler ve zaman yönetimi stratejileriyle sağlanabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ile ilgili çalışmalara ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin derslerin zamanı ve süresine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler, derslerin kayıt altına alınarak istenilen zamanda izlenebilmesinin, özellikle çalışan bireyler, farklı yaş gruplarından gelen öğrenciler ve yoğun akademik programlara sahip bireyler açısından öğrenme sürecini daha erişilebilir hale getirdiğini belirtmektedir. Derslerin süresine ilişkin yapılan değerlendirmelerde de çoğu öğrenci derslerin uzunluk bakımından yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Bu bulgular, esneklik ve zaman yönetimi açısından uzaktan eğitimin önemli avantajlar sunduğuna işaret etmektedir ve alan yazındaki benzer çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmalarla örtüşen şekilde, özellikle eş zamanlı (senkron) derslerin gündüz saatlerine yoğunlaşması, çalışan öğrenciler açısından

canlı derse katılımı zorlaştırmakta; bu durum ise eğitimde fırsat eşitliğine yönelik sorunları gündeme getirmektedir. Ders saatlerinin öğrencilerin kişisel ve mesleki yaşamlarıyla çakışması nedeniyle bazı öğrenciler yalnızca kayıtları takip etmek zorunda kalmakta, bu da öğrenme motivasyonu üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bu bulgu, bazı öğrencilerin uzaktan eğitimde içsel baskı ve katılım zorunluluğu hissini azaldığı yönündeki geribildirimleriyle örtüşmektedir. Diğer yandan, araştırmaların bazılarıyla kısmen ayrışan şekilde, öğrencilerin uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu algılarının, ders başarısını doğrudan etkileyip etkilemediği konusunun net olmadığı görülmektedir. Öğrenciler genel olarak öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu görüşler bildirirse de başarı durumları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Bu durum da ders başarısını etkileyen başka bireysel veya çevresel faktörlerin etkisini düşündürmektedir. Zaman yönetimi becerileri, kişisel ilgi düzeyi, teknik donanım yeterliliği gibi değişkenlerin ders başarısında belirleyici olabileceği vurgulanmaktadır.

Uzaktan eğitim sistemlerinin yalnızca içerik aktarımına odaklanmakla kalmayıp, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten esnek öğrenme yolları ve destekleyici stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Ders saatlerinin çeşitlendirilmesinin, hafta sonu ve akşam saatlerine yönelik programlar planlanmasının ve zaman yönetimi ile motivasyona yönelik öğrenci desteklerinin artırılmasının uzaktan eğitimin kapsayıcı ve etkili bir yapıya kavuşmasını sağlayacağı, eğitim ortamlarının öğrenci merkezli ve bütüncül bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasının bu bağlamda kritik bir gereklilik olarak öne çıktığı değerlendirilmektedir.

Öğretim Yöntemleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 52’de uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Öğretim yöntemleri ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de dört alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretim yöntemleri hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler öğrenci memnuniyeti ve öğretim elemanlarının yetkinliği; olumsuz görüşleri içeren alt kategoriler ise derslere göre farklılık ve öğretim yöntemlerinin yetersiz olması olarak belirlenmiştir.

Tablo 52

Öğrencilerin Öğretim Yöntemleri ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Öğretim Yöntemleri	Olumlu	Öğrenci Memnuniyeti	25
	Görüşler	Öğretim Elemanlarının Yetkinliği	19
	Olumsuz	Derslere Göre Farklılık	17
	Görüşler	Öğretim Yöntemlerinin Yetersiz Olması	10

Tablo 52’de görüldüğü üzere öğrencilerin öğretim yöntemleri ile ilgili olanaklara ve uygulamalara ilişkin görüşleri “öğretim yöntemleri” ana kategorisinde toplanmıştır. “Öğretim yöntemleri” kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Öğretim yöntemlerine ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=44), “olumsuz” görüşlere (f=27) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin görüşleri “öğrenci memnuniyeti” (f=25) ve öğretim elemanlarının yetkinliği (f=19) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin öğretim yöntemlerine ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Derslerde hocalarımız ders anlatımları dışında farklı öğretim yöntemlerine de başvuruyorlar. Derslerde mini oyunlar tasarlayıp kelimeleri görsel eşleştirmeler gibi farklı yöntemlerle daha iyi öğrenmemize katkı sağlıyorlar. Uygulamalı derslerde de mesela “ton” dersinde sesli bir şekilde katılıyorduk biz de derse. Bu derste farklı öğretim yöntemleri kullanıyordu hocamız. Ben kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli buluyorum.(Ö7)

Derslerimizde beyin fırtınası yapıyoruz genellikle. Hocalar da ders anlatıyor bize de anlattırıyorlar. Sonra konu hakkında karşılıklı soru cevap şeklinde ilerliyoruz. Sürekli bir etkileşimin olması güzel. Bu noktada öğretim yöntemleri ile ilgili bir sorun görmedim. (Ö20)

Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “derslere göre farklılık” (f=17) ve “öğretim yöntemlerinin yetersiz olması (f=10)” şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin öğretim yöntemlerine ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Sanırım sadece bir ya da iki hocamızla öğretim yöntemleri noktasında sıkıntı yaşamadım. Onu dışındaki hocalarımızda sorun yaşıyorum. Hatta yöntemlerinde değişiklik istediğim hocalarımız olmuştu. Ama onlar slaytlardan okumaya devam ettiler.(Ö3)

Hocadan hocaya göre farklılık gösteren bir durum bence. Hocalarımızın çoğu slayt üzerinden okuyor. Soru sormak istediğimde sorularına cevap alamadım. Bana hiç sunum yaptırmadılar. Aslında dersten önce “bu dersi işleyeceğiz.

Sizlerden de şunları şunları bekliyorum” deseler ödev verseler daha verimli olurdu. O yüzden ben kullanılan öğretim yöntemlerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum.(Ö9)

Uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının yetkinliğini ve kullanılan öğretim yöntemlerinin çeşitliliğini memnuniyetle karşılamakta; derslerde uygulanan beyin fırtınası, soru-cevap, sunum ve etkileşim temelli yaklaşımların öğrenmeye katkı sağladığını belirtmektedirler. Özellikle uygulamalı derslerde öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden yöntemlerin kullanılması, derslerin hem daha verimli hem de daha keyifli geçmesini sağlamaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının pedagojik donanımının ve ders içeriğini öğrenci merkezli yapılandırmalarının uzaktan eğitim sürecindeki olumlu öğrenme deneyimlerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretim yöntemlerine ilişkin olumsuz görüşlerin de göz ardı edilemeyecek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Bazı öğrenciler, öğretim elemanlarının büyük ölçüde slayt okuma temelli, tek yönlü anlatım tekniklerine dayalı yöntemler kullandığını; etkileşimin sınırlı olduğunu ve derslerin öğretim elemanından bağımsız olarak standartlaştırılmış bir biçimde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca, örgün öğretim ile uzaktan öğretim arasında aynı öğretim elemanları tarafından yürütülmesine rağmen yöntemsel farkların olması, uzaktan öğretimde pedagojik etkileşimin yeterince sağlanamadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretim yöntemlerinde dersin doğasına uygun farklılaştırma yapılması, öğrenci katılımını esas alan stratejilerin yaygınlaştırılması ve öğretim elemanlarının dijital ortamlarda öğretim tasarımı ve yöntem uygulamaları konusunda sürekli olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Uzaktan öğretimin niteliğinin artırılabilmesi için yalnızca içerik sunumu değil, aynı zamanda etkileşimi, yaratıcılığı ve öğrenme sorumluluğunu artıran yöntemlerin sistematik olarak uygulanması önemlidir. Uzaktan öğretimde öğretim yöntemleri öğrenci başarısı, derse katılım ve memnuniyet üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları gözetken ve etkileşim temelli öğretim stratejileriyle desteklenmiş bir öğrenme ortamı, uzaktan eğitimi yalnızca bilgi aktarımına indirgemekten çıkararak, öğrenciyi merkeze alan bütüncül bir öğrenme sürecine dönüştürecektir. Öğretim elemanlarının dijital pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi ve uzaktan eğitim programlarının öğretim tasarımında çeşitliliğe, esnekliğe ve etkileşime

öncelik verilmesi, eğitimin niteliğini sürdürülebilir kılmak için üzerinde önemle durulması gereken bir husustur.

Kırali ve Alıcı (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları incelenmiştir. Uzaktan eğitimin tekrar edilebilirliği ve zaman-mekân esnekliği gibi avantajları ile kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, teknolojik donanım ve dijital okuryazarlığın, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını etkilediğini de göstermektedir. Çalışmada uzaktan eğitimin etkinliğinin artırılması için sadece teknolojik altyapının değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşımların da geliştirilmesi gerektiği, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin benimsenmesinin uzaktan eğitimin niteliğini ve öğrenci memnuniyetini artıracığı vurgulanmıştır.

Fidalgo ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, uzaktan eğitimde sunulan öğretim yöntemlerinin çeşitliliğini ve esnekliğini olumlu değerlendirdikleri, özellikle, senkron ve asenkron öğretim yöntemlerinin kombinasyonunun öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediği, öğretim elemanlarının teknolojiyi etkin kullanmalarının ve etkileşimli öğretim stratejileri benimsemelerinin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren unsurlar olarak yer aldığı, çevrimiçi tartışma forumları, video konferanslar ve dijital materyallerin kullanımının öğrencilerin derse katılımını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin, öğretim yöntemlerinin çeşitliliği ve esnekliği sayesinde kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetebildikleri, öğretim elemanlarının teknolojiyi etkin kullanmaları ve etkileşimli öğretim stratejileri benimsemelerinin, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırdığı ve uzaktan eğitim programlarının tasarımında öğrenci merkezli ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin benimsenmesinin gerektiği vurgulanmıştır.

Krystalli (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimde sanal sınıflarda uygulanan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının teknolojiyi etkin kullanmaları ve etkileşimli öğretim stratejileri benimsemelerinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırdığı ve derslere olan ilgilerini pekiştirdiği, sanal sınıflarda uygulanan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, öğrenme süreçlerini desteklediği ve derslere aktif katılımı teşvik ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Sanal sınıflarda uygulanan etkileşimli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve derslere olan ilgisini artırdığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve derse katılımlarını artıran

etkileşimli öğretim yöntemlerinin (ör. çevrimiçi tartışmalar, grup çalışmaları, canlı geri bildirimler) sanal sınıflarda daha yaygın biçimde kullanılması, öğretim elemanlarının, sadece içerik sunan pasif yaklaşımlar yerine öğrencilerle etkileşim kuran aktif stratejileri benimsemeleri, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine ve hızlarına duyarlı, esnek ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımların tercih edilmesi ve derslerde öğrencinin aktif katılımını sağlayan proje temelli, problem çözme odaklı ya da işbirlikli öğrenme tekniklere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gülbahar ve Alper (2014) tarafından yapılan çalışmada elektronik öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin etkileşimli ve grup içinde öğrenme, görsel ve işitsel materyallerle öğrenme ve uygulama ve deneyim yoluyla öğrenme eğilimlerinin daha fazla olduğu ve derslerde bu öğretim yöntemlerini daha çok tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma farklı öğrenme stillerinin uzaktan eğitim ortamlarında dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi gerektiği, öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının öğrenme sürecindeki verimliliği artıracığı, öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemleri geliştirme konusunda rehberlik edebileceği bu şekilde uzaktan eğitimde öğrenme etkinliğinin ve öğrenci memnuniyetinin artırılabilirliği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular, öğrencilerin öğretim yöntemlerine ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin çeşitliliğini, öğretim elemanlarının teknolojik ve pedagojik yetkinliklerini ve özellikle etkileşim temelli stratejilerin öğrenme süreçlerine katkısını vurgulamışlardır. Bu bulgular, alan yazında daha önce yapılmış pek çok çalışmayla örtüşmektedir. Alanyazında, öğretim yöntemlerinin etkileşimli, öğrenci merkezli ve teknoloji destekli olduğu durumlarda öğrencilerin motivasyonunun, derse katılım düzeylerinin ve öğrenme deneyimlerinin daha olumlu yönde geliştiği sıklıkla görülmüştür. Özellikle senkron ve asenkron öğretim yöntemlerinin dengeli bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkili yönetebilmelerini sağladığı; çevrimiçi tartışmalar, proje tabanlı uygulamalar, grup çalışmaları ve görsel-işitsel içeriklerin kullanımıyla derslerin daha ilgi çekici hale geldiği görülmektedir. Çalışma ayrıca, bazı öğretim elemanlarının tek yönlü anlatım yöntemlerine ve slayt okuma temelli yaklaşımlara sıkça başvurmasının öğrenciler

açısından motivasyon kaybına yol açtığını da ortaya koymuştur. Bu bulgu, alanyazında dikkat çeken bazı eleştirilerle örtüşmektedir.

Uzaktan öğretim uygulamalarında sadece içeriği aktarmaya dayalı yöntemlerin öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerinde sınırlayıcı bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, aynı öğretim elemanları tarafından yürütülen örgün ve uzaktan dersler arasında yöntemsel farkların bulunması, uzaktan öğretimde pedagojik planlamanın daha az önceliklendirildiğine işaret etmektedir. Alanyazında da benzer şekilde, uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının yeterli pedagojik destek almadıkları veya çevrimiçi öğretim yöntemlerine uyum sağlamakta zorlandıkları bulgularına rastlanmaktadır. Öte yandan, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun yöntemlerle derslerin işlenmesinin hem öğrenme niteliğini hem de memnuniyet düzeyini artırdığına dair sonuçlar, öğrenci merkezli yaklaşımın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları hem alanyazınla büyük ölçüde örtüşmekte hem de öğretim yöntemlerinin niteliksel düzeydeki farklılıklarına dikkat çekerek pedagojik gelişim ihtiyacına işaret etmektedir.

Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının yalnızca teknolojiye erişimle değil, aynı zamanda bu teknolojileri pedagojik açıdan anlamlı ve öğrenci gereksinimlerine duyarlı bir şekilde kullanma becerileriyle donatılması önem arz etmektedir. Bununla birlikte yöntemsel çeşitliliğin artırılması, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek stratejilerin entegrasyonu ile mümkün olabilecektir. Proje temelli öğrenme, akran etkileşimi, senaryo ve problem çözme odaklı uygulamalar gibi esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımların sistemli biçimde uzaktan öğretim programlarına dahil edilmesinin, hem öğrenme çıktılarının niteliğini artıracığı hem de öğrencilerin derse karşı ilgisini ve motivasyonunu sürdürülebilir kılacağı, öğretim süreçlerinin sadece bireysel çabaya dayalı değil, kurumsal düzeyde yürütülecek hizmet içi eğitimler, dijital pedagojik danışmanlık ve öğretim tasarımı desteği gibi mekânizmalarla desteklenmesinin eğitimde fırsat eşitliği, erişilebilirlik ve akademik memnuniyet açısından niteliğin kurumsal olarak korunmasına olanak sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşler

Tablo 53'te uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili olanaklara ve uygulamalara ilişkin görüşleri sunulmuştur. Ölçme ve değerlendirme ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de beş alt kategoriye ayrılmıştır. Ölçme ve değerlendirme hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler ders türü farklılıkları, öğrenci memnuniyeti, sınavların uygulanma şekli; olumsuz görüşleri içeren alt kategoriler ise öğrenci başarısı ve geçme koşulları ve soruların niteliği olarak belirlenmiştir.

Tablo 53

Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Olanaklara/Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Ölçme ve Değerlendirme	Olumlu Görüşler	Ders Türü Farklılıkları	21
		Öğrenci Memnuniyeti	21
		Sınavların Uygulanma Şekli	18
	Olumsuz Görüşler	Öğrenci Başarısı ve Geçme Koşulları	5
		Soruların Niteliği	5

Tablo 53'te görüldüğü üzere öğrencilerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili olanaklara ve uygulamalara ilişkin görüşleri “ölçme ve değerlendirme” ana kategorisinde toplanmıştır. “Ölçme ve değerlendirme” kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=50), “olumsuz” görüşlere (f=10) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin görüşleri “ders türü farklılıkları” (f=21), “öğrenci memnuniyeti” (f=21) ve “sınavların uygulanma şekli” (f18) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Sunulan sistem hali hazırda yeterli bence ölçme ve değerlendirme açısından. Bazı derslerimizin uygulamalı olması nedeniyle sınavlarını sistem üzerinden online yapıyor hocalarım. Uygulamalı olması nedeniyle sınav ortamında yapmam zor olacağı için kolaylık sağlıyor hocalar. Uygulamalı dersler dışındaki dersleri de test yapıyorlar. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin süreçlerin olması gerektiği gibi işlediğini söyleyebilirim. (Ö1)

Sınav sorularının son derece kaliteli olduğunu düşünüyorum. Sınıfta işlenen konular dışında işlenmeyen yerlerden sorulmuyor kesinlikle. Yani ders

içeriklerine uygun sorular geliyor. Çoktan seçmeli test şeklinde yapıldığı için de değerlendirmeler de objektif oluyor. Ben gayet memnunum.(Ö10)

Değerlendirmenin derslerin özelliğine göre yapılmasını çok yerinde buluyorum. Bazı hocalarımız ödev veriyor bazı hocalarımız çoktan seçmeli sınav yaparak değerlendirmeyi yapıyor. Ödev verdikleri zaman zaten sınav yerine de geçeceği için çok kapsamlı yapmamızı istiyorlar. Bu şekilde olması dersi iyi öğrenmem noktasında bana çok fazla yarar sağlıyor.(Ö21)

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “öğrenci başarısı ve geçme koşulları” (f=5) ve “soruların niteliği (f=5)” şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Sınavlarda yanlış sorular olabiliyor. Test olarak uygulanıyor sınavlar. 1-2 soru mutlaka yanlış yanlış oluyor. Yönetmelikte önceden sınavların oranları 30’a 80 şeklindeydi. Daha sonra 40-60 olarak düzenlendi. Ama ders geçme koşulları bana göre bir tık arttı. Ben uzaktan eğitimi ekstra bir şeyler öğrenmek için daha okuyorum. Diğer üniversitelerde geçme notu çok daha düşük. 35-40 ile başarılı olabiliyorsunuz. Bizim üniversitemizde ise mezuniyet şartları çok daha zor. (Ö5)

Geçen dönem şöyle bir sıkıntı yaşadım. Bir sağlık problemim nedeniyle vize sınavlarına katılamadım. Vize sınavlarına katılamadığım için ders geçme notu da 60 olduğu için final sınavından 100 almam gerekti. Bu notu almak çok da kolay değil tabii. Yönetmelikte yer aldığı için uzaktan eğitimde mazeret sınavı da yok. O nedenle o dönem dersten başarısız oldum ve bir sonraki dönem tekrar almak durumunda kaldım. Ders geçme notunun biraz daha düşürülmesi gerektiğini düşünüyorum.(Ö11)

Soruların kalitesi noktasında sıkıntı yaşadığımızı düşünüyorum. İlk sene bir problem yoktu sorularda. Ama sonraki senelerde soruların çok benzerleri sorulmaya başlandı. Ben çalışarak 60-70 alırken ikincisi sınıflar 100 aldılar. Soruların her yıl farklı ve bir önceki yıllarla benzer olmaması gerektiğini düşünüyorum.(Ö27)

Yukarıda yer alan uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler, ders türüne göre farklı ölçme araçlarının kullanılması (test, ödev, proje vb.) uygulamasını işlevsel ve adil bir yaklaşım olarak değerlendirmiş; bu durumun derslerin içeriğine daha iyi odaklanmalarını ve öğrenme süreçlerine daha etkin katılım sağlamalarını desteklediğini ifade etmişlerdir. Sınavların uygulanma biçimlerinin çoğunlukla sistemli ve erişilebilir bulunduğu, öğretim elemanlarının farklı ders türleri için farklı

değerlendirme stratejileri kullanmalarının öğrenme kazanımlarını destekleyici nitelikte olduğu görüşü yaygındır. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmı, çoktan seçmeli sınavların objektif değerlendirmeye katkı sunduğunu ve soruların genellikle ders içeriklerine uygun olduğunu belirtmiştir. Bu konuda az sayıda da olsa dile getirilen olumsuz görüşler de göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Özellikle bazı öğrenciler, ders geçme koşullarının katı olduğunu, mazeret sınavı hakkının olmamasının mağduriyet yarattığını ve sınav sorularının nitelik açısından bazı eksiklikler içerdiğini belirtmişlerdir. Hatalı ya da benzer soruların tekrar kullanımı, sınav güvenilirliğine olan inancı zaman zaman zedelemekte, öğrenciler arasında adalet algısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sadece teknik boyutuyla değil, pedagojik ve etik yönleriyle de ele alınması gerektiğini göstermektedir. Ölçme sistemlerinin öğrenci merkezli, şeffaf ve geliştirici bir yapıda tasarlanması hem öğrenme sürecinin niteliğini artıracak hem de öğrencilerin başarıya yönelik motivasyonlarını güçlendirecektir. Bu bağlamda, uzaktan öğretim uygulamalarında esneklik, açıklık ve çeşitlilik ilkelerine dayalı bir ölçme-değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi ve süreklilik arz eden bir kalite güvencesi mekânizmasının yapılandırılması, uzaktan eğitimin güvenilirliğini ve akademik niteliğini artırmaya yönelik temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Yıldız (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dersin niteliğine göre farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını olumlu buldukları, uygulamalı derslerde proje ve ödevlerin, teorik derslerde ise çoktan seçmeli sınavların tercih edilmesinin öğrenme süreçlerini desteklediği, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin genel olarak adil ve şeffaf olduğu, sınav sorularının ders içeriğine uygunluğu ve değerlendirme kriterlerinin açık olmasının öğrenci memnuniyetini artıran faktörler arasında yer aldığı, bazı öğrencilerin ders geçme notunun yüksek olmasının öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu ve bu durumun motivasyonu olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada dersin içeriğine ve hedeflerine uygun farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebileceği, öğrencilere, değerlendirme kriterlerinin açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmasının, değerlendirme süreçlerinin adil ve şeffaf olmasını sağlayacağı, öğretim elemanlarının dijital ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eğitimlerin verilmesinin önemli olduğu ve iyileştirilmesi gereken alanların uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkinliğini artırarak, öğrenci başarısını ve memnuniyetini olumlu yönde etkileyeceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir ve Batdı (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun ödev ve projeleri çoktan seçmeli sınavlara tercih ettikleri, klasik sınavların öğrencilerin uyumunu zorlaştırdığı, sınav sonuçları hakkında öğrencilerin yeterli geri bildirim alamadıkları ve puanlamanın nasıl yapıldığını anlamakta güçlük çektikleri, bazı durumlarda otomatik puanlama sistemlerinin hatalı sonuçlar verdiği ve bu durumun öğrencilerin notlarını olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada açık uçlu ve analiz gerektiren soruların tercih edilmesi, çoktan seçmeli sınavlar yerine proje, ödev ve sözlü değerlendirmeler kullanılması, öğrencilere detaylı puanlama kriterleri ve kişiselleştirilmiş geri bildirim verilmesi ve getirilen çözüm önerilerinin uzaktan eğitim politikalarına ışık tutacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Peck ve McTighe (2021) tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretim kurumunda uygulanan uzaktan eğitim ölçme-değerlendirme yöntemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Geleneksel sınav formatlarının uzaktan eğitimde yetersiz kaldığı, proje tabanlı değerlendirme kullanan kurumlarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğu, mikro-değerlendirme tekniklerinin (kısa quizler, tartışma forumları) öğrenme çıktılarına %25 artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada geleneksel sınav formatlarının dijital ortama doğrudan aktarılmasının pedagojik açıdan etkisiz kaldığı, akademik dürüstlük sağlamada çok boyutlu stratejiler geliştirilmesi gerektiği, portfolyo, proje ve süreç değerlendirme gibi yöntemlerin kullanılmasının önemli olduğu ve öğretim elemanlarına dijital ölçme-değerlendirme eğitimleri verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Adedoyin ve Soykan (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde kullanılan ölçme araçlarının ders kazanımlarıyla uyumsuz olduğu, uygulamalı derslerde geleneksel sınavların yetersiz kaldığı, öğrencilerin alternatif değerlendirme yöntemlerinin (proje, portfolyo) daha adil olduğunu ifade ettikleri, sınav stresinin akademik sahtekârlığı artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitiminde tüm dersler için ölçme araçlarının pedagojik olarak yeniden tasarlanması, rastgele soru havuzları ve kişiselleştirilmiş kitapçıklar kullanılması, akademik dürüstlük ve etik dengelerin gözetilmesi, ders kazanımlarına uygun alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, mikro-değerlendirmeler ve süreç odaklı ölçümler yapılması, değerlendirme seçeneklerinin yeniden ele alınması, proje tabanlı değerlendirmelerin yapılması (video sunumlar, dijital portfolyolar), süreç odaklı değerlendirmelerin de (haftalık öğrenme günlükleri) değerlendirme kriterleri arasında yer alması, esnek değerlendirme politikalarının uygulanması ve öğretim elemanlarına ölçme-değerlendirme konusunda eğitimler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular, uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin genel olarak olumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, dersin türüne göre farklı ölçme araçlarının (çoktan seçmeli sınav, ödev, proje gibi) kullanılması uygulamasını adil ve işlevsel bulmakta; bu farklılaştırmanın öğrenme sürecine olan katkısını vurgulamaktadırlar. Ayrıca sınavların uygulanma biçimlerinin çoğunlukla sistematik ve erişilebilir olduğu, değerlendirme stratejilerinin dersin içeriğiyle uyumlu olduğu ve çoktan seçmeli sınavların objektiflik sağladığı yönündeki görüşler yaygındır. Bu bulgular, alanyazındaki birçok çalışmayla örtüşmektedir. Özellikle ders içeriğine ve yapısına göre esnek ölçme stratejileri kullanılmasının öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkelediği; proje, ödev ve portfolyo gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik ettiği yönündeki tespitlerle paralellik göstermektedir. Aynı şekilde, açık uçlu soruların ve analitik düşünme gerektiren soruların tercih edilmesinin hem derin öğrenmeyi desteklediği hem de akademik dürüstlük sorunlarını azalttığı bulguları da mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Mikro-değerlendirme tekniklerinin (kısa sınavlar, forum tartışmaları vb.) ve süreç odaklı değerlendirmelerin öğrenme motivasyonu ve bilgi kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, mevcut bulguların bazı yönleri alanyazınla kısmen farklılık göstermektedir. Örneğin, bazı öğrencilerin ders geçme notunun yüksek olması nedeniyle motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmeleri; ölçme sisteminin sadece akademik yeterlilik değil, aynı zamanda psikososyal unsurlar açısından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Yine bazı çalışmalarda, öğrencilerin klasik sınavlar karşısında zorlandıkları ve değerlendirme sürecine ilişkin yeterli geri bildirim alamadıkları belirtilmişken, bu çalışmada geri bildirim süreçlerine dair belirgin bir olumsuzluk bildirilmemiştir.

Uzaktan eğitimde dersin doğasına uygun ölçme araçlarının kullanılması, açık ve şeffaf puanlama kriterlerinin oluşturulması, proje ve portfolyo gibi alternatif yöntemlerin yaygınlaştırılması, öğretim elemanlarına dijital ölçme-değerlendirme yeterliklerini artıracak eğitimlerin verilmesi öğrenmenin niteliğini artırmada önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmenin pedagojik ve etik bir sorumluluk alanı olarak ele alınması, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını teşvik eden, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren ve bireysel farklılıkları dikkate alan yapılarla desteklenmesi ölçme ve değerlendirmenin tasarımında kullanılacak

yöntemlerin, öğretim amaçlarına uygunluğu kadar adalet, açıklık, güvenilirlik ve etik değerlere dayalı olması, etkili bir değerlendirme sisteminin, yalnızca not vermeye değil; öğrenciye rehberlik etmeye, öğrenme sürecini analiz etmeye ve öğrenmeyi derinleştirmeye hizmet etmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Uzaktan Eğitimin Yer ve Zaman Açısından Esnekliği ile İlgili Görüşler

Tablo 54’te uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliği ile ilgili görüşleri sunulmuştur. Uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliği ana kategorisi “olumlu” ve “olumsuz” görüşler şeklinde kategorilere, bu kategoriler de altı alt kategoriye ayrılmıştır. Uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliği hakkında öğrencilerin olumlu görüşlerini içeren alt kategoriler öğrenci memnuniyeti, yaşam şartları nedeniyle tercih edilmesi, akademik başarıyı desteklemesi ve verimlilik sağlaması; olumsuz görüşleri içeren alt kategori ise sınav merkezlerinin azlığı olarak belirlenmiştir.

Tablo 54

Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Yer ve Zaman Açısından Esnekliği ile İlgili Görüşleri

Ana Kategori	Kategori	Alt Kategoriler	n
Esneklik	Olumlu Görüşler	Öğrenci Memnuniyeti	38
		Yaşam Şartları Nedeniyle Tercih Edilmesi	22
		Akademik Başarıyı Desteklemesi	19
		Verimlilik Sağlaması	14
	Olumsuz Görüşler	Sınav Merkezlerinin Azlığı	3

Tablo 54’te görüldüğü üzere öğrencilerin uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliği ile ilgili görüşleri “esneklik” ana kategorisinde toplanmıştır. “Esneklik” kategorisi “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliğine ilişkin “olumlu” görüşlerin (f=93), “olumsuz” görüşlere (f=3) göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu olarak öğrencilerin görüşleri “öğrenci memnuniyeti” (f=38), “yaşam şartları nedeniyle tercih edilmesi” (f=22), akademik başarıyı desteklemesi” (f=19) ve “verimlilik sağlaması” (f=14) şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliğine ilişkin olumlu görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Uzaktan eğitim okuyarak gerçekten çok doğru bir karar verdiğimi düşünüyorum. Çalıştığım için örgün olarak bir program okumam çok zordu. Uzaktan eğitimle istediğim programa yerleştim. Rus dilini okumak benim için bir hayaldi. Ama başardım. Uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnek olması sayesinde bunu yapabildim.(Ö1)

Bu sistem halihazırda bir meşalesi olan insanlar için düzenlenmiş ve uygulamaya konulmuş bir sistem. Girilemeyen derslerin daha sonradan kayıttan izlenebilmesi de bunu taçlandırmıştır. Devam zorunluluğunun olmaması da belki biraz olumsuz gibi görünse de çalışan insanlar için çok önemli bu durum. Çalışıyorsunuz ama bir yandan da okumak istiyorsunuz. İşte uzaktan eğitim burada devreye giriyor. Ben iş yerinde de gerekirse sistemimi açarım bir yandan işimi yaparım bir yandan sisteme de girerim dersime de çalışırım bu gerçekten çok müthiş düşünülmüş bir şey. Gerçekten bunun yaygınlaşması lazım. Pek çok insan uzaktan eğitimi açıköğretim gibi sanıyor. Ama asla öyle değil. Sınıfımızda çok yüksek puanlarla yerleşen ama çalıştığı için örgün programlarda okuyamayan arkadaşlar var. Üniversitede örgün programlarda okuyan tüm öğrencilerle aynı haklara ve aynı mevzuata tabiiyiz. Sadece diplomada uzaktan ifadesi yer alıyor. Ben bu süreci son derece sıkıntısız yürüttüm. İyi ki uzaktan eğitim okumuş diyorum. İleriki süreçlerde uzaktan öğretim programlarının çok daha fazla tercih edileceğini ve sayısal olarak da artış göstereceğini düşünüyorum.(Ö6)

Ben uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnek olması görüşüne tamamen katılıyorum. 9'da uyandım gittim kahve yaptım geldim mutfaktan ve derse girdim. Bu bence çok büyük bir konfor. Örgün bir programda okusaydım kalkacaksın, üstünü giyeceksin, saçını başını yapacaksın sonra metroya ya da otobüse bineceksin. Fakülteye gideceksin hocanın gelmesini bekleyeceksin. Kaç saat geçiyor. Tüm arkadaşlarım da benimle aynı görüşte. Çok güzel geri bildirimler de alıyoruz çevremizden. Bence okumak isteyen herkes uzaktan eğitimle bu süreci çok güzel geçirir.(Ö7)

Ben uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnek olmasını kesinlikle destekliyorum. Şimdi ülkenin ekonomik şartlarını düşündüğünüzde Urfa'da ya da Hakkari'de okuyan bir kadın arkadaşımızın her şeyi bırakıp oradan tek başına gelmesi yurda ya da bir eve yerleşmesi çok zor. Kirasını karşılayabilecek mi? Ya da ben. Ben bedensel engelliyim. Herhangi bir şekilde oraya gelip orada yaşamam, örgün bir programda okumam mümkün değil. Bunlardan bağımsız olarak bir de şu var. Kimi öğrencinin çalışması da gerekiyor. Hani eğitimin kalitesini ne yazık ki içinde olduğu toplumun maddi olanağaları ya da olanağasızlıkları belirliyor. Bu nedenle çalışan çoğu arkadaşımız zorunluluktan dolayı çalışıyor. Bu arkadaşlarımız da uzaktan eğitimden bu açıdan çok memnun. Yeni bir şeyler öğrenebiliyorlar eğitimlerine devam edebiliyorlar. Bence üniversite eğitimi bir hak olmasının yanı sıra aynı zamanda bir ayrıcalıktır. Uzaktan eğitimde bize bu şekilde ayrıcalıklar sundu. Umarım çok daha büyür. (Ö15)

Uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliğine ilişkin olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri “sınav merkezlerinin azlığı” (f=3) şeklinde alt kategoriye ayrılmıştır.

Uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliğine ilişkin olumsuz görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Türkiye'nin 81 ilinde sınav merkezi yok. Bu konu üzerinde biraz daha çalışılması gerektiğini düşünüyorum. Sınav zamanlarında farklı şehirlere gidip gelme maddi ve manevi açısından sıkıntı yaşamama neden olabiliyor.(Ö13)

Uzaktan eğitim sürecinde benim tek sıkıntı yaşadığım konu sınav merkezleri oldu. Sınav merkez sayısı çok az. Tabii fakülte yeni kuruldu mutlaka ileride artacaktır diye düşünüyorum. Ama sabah çok erken saatte kalkıp uzak mesafelere gidiyorum. Bu konuda iyileştirme yapılacağına inanıyorum. (Ö22)

Yukarıda yer alan uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimin sunduğu mekânsal ve zamansal esnekliğin öğrenciler tarafından ağırlıklı olarak olumlu değerlendirildiği görülmektedir. Öğrenci görüşleri, yalnızca teknik olanaklara değil; aynı zamanda bireysel yaşam koşullarına, mesleki sorumluluklara, sosyo-ekonomik kısıtlılıklara ve toplumsal cinsiyet rollerine duyarlı bir öğrenme ortamına olan gereksinimle de yakından ilişkilidir. Uzaktan eğitimin esnek yapısı hem pedagojik hem de sosyo-kültürel düzeyde önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Görüşlerde en sık vurgulanan olumlu yönlerden biri, öğrencilerin bireysel gündelik yaşamları ile akademik sorumluluklarını eş zamanlı olarak sürdürebilme kolaylığıdır. Çalışan bireyler, anneler, ev hanımları, farklı şehirlerde yaşayanlar, engelli bireyler veya ekonomik zorluklar yaşayanlar için uzaktan eğitimin sağladığı esneklik, öğrenmenin sürekliliğini mümkün kılmakta ve bu bireylerin yükseköğretime erişimini önceki dönemlere göre daha demokratik ve kapsayıcı hale getirmektedir. Öğrenciler, özellikle canlı ders kayıtlarının sonradan izlenebilmesini, derslere çevrimiçi olarak istenilen yerden bağlanabilmeyi ve fiziksel mekâna bağlı olmaksızın öğrenme faaliyetlerine katılabilmeyi büyük bir kolaylık ve konfor unsuru olarak değerlendirmektedir. Nitekim öğrencilerin; uzaktan eğitimi “bir fırsat”, “bir ayrıcalık” ve “iyi ki var” şeklinde tanımlamaları, bu modelin yalnızca bir alternatif değil, aynı zamanda çağdaş eğitim sistemleri içinde temel bir seçenek olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca, zaman yönetimini bireysel olarak organize etme olanağı, öğrencilerin ders dışı sosyal, ailevi ve mesleki sorumluluklarını da ihmal etmeden öğrenme sürecine katılmalarını mümkün kılmaktadır.

Esneklik ile ilgili az sayıda da olsa dile getirilen olumsuz görüşler de dikkate değerdir. Özellikle sınav merkezlerinin sayıca yetersizliği, uzaktan eğitim modelinin sunduğu esnekliğin sınav süreçlerinde daraldığını ve öğrenciler için zorluklar yarattığını

ortaya koymaktadır. Sınavların yalnızca belirli illerde yapılması, bazı öğrencilerin farklı şehirlerdeki merkezlere ulaşmak için uzun mesafeler kat etmelerine, seyahat masraflarıyla karşı karşıya kalmalarına ve hava koşulları gibi çevresel engellerle mücadele etmelerine yol açmaktadır. Özellikle kış aylarında ulaşımın zorlaştığı bölgelerde, sınavlara erişimin fiziksel koşullara bağlı olması, esneklik algısını zayıflatmaktadır.

Uzaktan öğretim modelinin sunduğu yer ve zaman açısından esneklik yalnızca öğrencilerin memnuniyetini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği ve erişilebilirliği destekleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitim hem pedagojik açıdan hem de toplumsal düzeyde gelişmeye açık, dinamik ve stratejik bir yükseköğretim modeli olarak karesimize çıkmaktadır. Öğrencilerin deneyimlerinden elde edilen veriler, uzaktan eğitimin yalnızca bir kriz döneminin zorunlu çözümü olmadığını, aynı zamanda çağdaş yaşam biçimlerine uyum sağlayan ve bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen sürdürülebilir bir eğitim modeli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, uzaktan eğitim sistemlerinin gelecekte daha etkili ve kapsayıcı bir yapıya kavuşabilmesi için bazı politika ve uygulama önerilerinin geliştirilmesi, öncelikle sınav merkezlerinin coğrafi olarak dengeli dağılımının sağlanması, ulaşım olanakları kısıtlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak sınav merkezlerinin artırılması, ders içeriklerinin her zaman erişilebilir olması ve çevrimiçi destek hizmetlerinin güçlendirilmesi bu eğitim türünün daha sürdürülebilir ve öğrenci dostu bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

Bozkurt ve Sharma (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnek yapısının, farklı coğrafyalardaki öğrencilerin eğitim süreçlerine erişimini kolaylaştırdığı, özellikle çalışan bireyler, kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler ve engelli bireyler açısından bu esnekliğin eğitime devamlılık sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimin sadece bir "geçici çözüm" değil, uzun vadeli bir model olarak benimsenmesi gerektiği savunulmuştur. Zaman ve mekândan bağımsız eğitim olanolanağa, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklediği, uzaktan eğitimin esnekliğinin pedagojik tasarım ile desteklenmediği takdirde yüzeysel öğrenme riskini artırabileceği bu nedenle esnekliğin sadece teknik bir avantaj değil, aynı zamanda pedagojik olarak yapılandırılması gereken bir unsur olduğu bu nedenle esnek öğrenme modellerinin sistematik olarak planlanması ve sürdürülebilir hale getirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Talan (2022) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun, uzaktan eğitimin mekân ve zaman esnekliği sayesinde eğitimlerini daha rahat sürdürebildikleri, uzaktan eğitimin esnek yapısının, özellikle çalışma hayatı ile eğitimlerini dengelemelerinde büyük kolaylık sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimin esnekliğinin, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve yaşam koşullarına uyum sağlama açısından önemli avantajlar sunduğu, uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliğinin, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkin katılım göstermelerine ve memnuniyet düzeylerinin artmasına katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Özkılıççı ve Uysal Cantürk (2020) tarafından yapılan çalışmada bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitimden daha fazla memnuniyet duydukları ve negatif duygulanımın bu ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı, bilişsel esnekliğin, öğrencilerin uzaktan eğitimin getirdiği esnek yapıya daha kolay uyum sağlamalarını ve bu sayede eğitim süreçlerinden daha fazla memnuniyet duymalarını sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma, uzaktan eğitimin bireysel özelliklerle doğrudan ilişkili bir deneyim olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bilişsel esnekliğin, öğrencilerin öğrenme sürecindeki değişken koşullara ve belirsizliklere karşı daha uyumlu ve dirençli olmalarını sağladığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin çevrimiçi eğitimde karşılaştıkları ani değişiklikleri, farklı ders yapıları ve öğretim biçimlerini daha kolay tolere etmelerine olanak tanımaktadır. Çalışmada negatif duygulanımın, bilişsel esneklik ile memnuniyet arasındaki ilişkiyi kısmen etkilediği, bu nedenle öğrencilerin duygusal durumlarının da uzaktan eğitim memnuniyetinde önemli bir faktör olduğu, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, uzaktan eğitimin esnek yapısından daha fazla yarar sağladığı ve bu durumun memnuniyet düzeylerini artırdığı, uzaktan eğitim sistemlerinin yalnızca teknolojik araçlar ve içeriklerle değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını destekleyici psikoeğitsel yaklaşımlarla da bütünleştirilmesi gerektiği, öğrenme ortamlarındaki ani değişiklikler karşısında problem çözme, alternatif düşünme yolları üretme ve yeni durumlara hızla uyum sağlama becerilerinin, başarıyı etkileyen temel psikolojik özellikler arasında yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aygün ve Ulak (2021), uzaktan eğitim sürecinde olumlu bir sınıf kültürü oluşturma, öğrencilerin derse katılımını ve memnuniyetini artırdığı, uzaktan eğitimin esnek yapısının, öğrencilerin derslere katılımını kolaylaştırdığı, öğrencilerin fiziksel olarak ders ortamında bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırdığı bu durumun da özellikle çalışan, çocuk sahibi ya da farklı şehirlerde bulunan öğrenciler için katılım kolaylığı sağladığı böylelikle esnekliğin, sınıf kültürünün oluşumuna dolaylı olarak katkıda

bulunduğu bulgularına ulaşmıştır. Olumlu sınıf kültürünün, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme isteğini artırdığı, bu nedenle uzaktan eğitimde sınıf içi etkileşimin öneminin büyük olduğu, uzaktan eğitimde olumlu bir sınıf kültürü oluşturmanın, öğrencilerin derslere aktif katılımını teşvik ettiği ve eğitim süreçlerinin verimliliğini artırdığı, uzaktan eğitimin yer ve zaman esnekliği gibi teknik avantajlarının, ancak sosyal etkileşim temelli destekleyici bir sınıf atmosferi ile birleştirildiğinde gerçek bir öğrenme ortamına dönüşebileceği ve öğrencilerin kendilerini değerli, duyulmuş ve öğrenme sürecine dahil hissettikleri sanal sınıfların, öğrenmeyi sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda birlikte üretme ve paylaşma süreci haline getireceği vurgulanmıştır.

Demir (2024), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun, zaman ve mekân esneklik sayesinde eğitim süreçlerini daha verimli bir şekilde yönetebildikleri, uzaktan eğitimin esnek yapısının, özellikle çalışma hayatı ile eğitimlerini dengelemelerinde büyük kolaylık sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada, uzaktan eğitimin esnekliğinin, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve yaşam koşullarına uyum sağlama açısından önemli avantajlar sunduğu, uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esnekliğinin, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkin katılım göstermelerine ve memnuniyet düzeylerinin artmasına katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Turan ve Küçük (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin, öğrencilere bireysel öğrenme hızı, zaman ve mekân açısından önemli düzeyde esneklik sağladığı, öğrencilerin bu esneklik sayesinde kendi öğrenme süreçlerini daha iyi planlayabildikleri, ders içeriklerine diledikleri zaman ve istedikleri yerden erişebildikleri ve öğrenme tempolarını kişisel gereksinimlerine göre ayarlayabildikleri, uzaktan eğitimin sağladığı esnekliğin onları daha bağımsız ve sorumluluk sahibi öğrenen bireyler haline getirdiği, esnek yapının öğrencilerin derslere aktif katılımını artırdığı ve bu durumun akademik başarı üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve öğrencilerin uzaktan eğitimin esnek yapısının, öğrenme süreçlerini daha otonom bir şekilde yönetmelerine olanak tanıdığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimin sunduğu fırsatların etkili biçimde değerlendirilebilmesi için, öğrencilere öz-yönetim becerileri, zaman planlaması ve öğrenme sorumluluğu gibi alanlarda destek sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, çevrimiçi ortamlarda öğrenme sürecine yüksek düzeyde katılım için öğrencilerin dijital okuryazarlık, öğrenme motivasyonu ve kişisel öğrenme stratejilerine de sahip olmaları gerektiği dile getirilmiştir. Uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından sağladığı esneklik ile bireysel öğrenme hızlarına duyarlılığının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin

biçimde planlamalarına olanak tanıdığı bu durumun da katılım, öğrenme memnuniyeti ve akademik başarı üzerinde olumlu etki yarattığı ancak bu olumlu etkinin sürdürülebilir olması için, sistemin pedagojik açıdan da desteklenmesi, uzaktan eğitimde esnekliğin bir avantajdan çok bir öğrenme kültürü dönüşümü anlamına geldiği ve bu dönüşümün kalıcı olabilmesi için kurumsal destek, öğrenci rehberliği ve öğretim elemanlarının pedagojik yetkinliklerinin birlikte ele alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kulukuşaklı (2025) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin çeşitli yönlerden sunduğu esneklik türleri arasında zaman esnekliğinin öğrenciler tarafından en yüksek düzeyde hissedilen esneklik biçimi olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun zaman esnekliği sayesinde ders içeriklerine istedikleri saatte erişebildikleri, canlı derslere katılamadıklarında kayıtları istedikleri zaman izleyebildikleri, kendi öğrenme rutinlerine ve biyolojik ritimlerine uygun bir biçimde öğrenme faaliyetlerini sürdürebildikleri ve bu esnekliğin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili biçimde yönetmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimin zaman esnekliği boyutunun, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve akademik performansı üzerinde belirgin ve olumlu etkiler yarattığı, öğrencilerin bu esneklik sayesinde kendi öğrenme planlarını yapabildikleri, bireysel farklılıklarını daha rahat ortaya koyabildikleri ve ders içeriklerine daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, ancak zaman esnekliğinin sunduğu özgürlüğün dezavantajlı hale dönüşmemesi için, uzaktan eğitim sistemlerinin bu esnekliği pedagojik yapılandırma ile dengeleyen bir model üzerine inşa edilmesi gerektiği, zamanı etkin kullanma ve içsel motivasyonlarını sürdürme konularında destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmaları ve iyi planlanmış destek sistemleriyle birlikte sunulduğunda uzaktan eğitimin akademik başarıyı destekleyen güçlü bir öğrenme aracı haline geleceği vurgulanmıştır.

Soffer, Kahan ve Nachmias (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevrimiçi akademik derslerde zaman, mekân ve öğrenme kaynaklarına erişim esnekliğini nasıl kullandıkları incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme materyallerine istediği zaman ve yerden erişim sağladıkları, ders içeriğini kendi hızlarında gözden geçirebildikleri, tekrar yapma, eksik kaldıkları konuları telafi etme ve bireysel öğrenme stillerine uygun şekilde ilerleme gibi kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşadıkları, özellikle zaman esnekliğinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili biçimde planlayabilmelerine, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine ve aktif katılım göstermelerine olanak tanıdığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada çevrimiçi akademik ortamlarda zaman, mekân ve kaynaklara erişim

esnekliğinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili biçimde planlayıp yönetebilmelerini sağladığı bu sayede öğrenmeye daha aktif katılım gösterdikleri, uzaktan öğrenme ortamları planlanırken esneklik ile yapılandırılmışlık arasında denge kurulması ve öğrencilere bireysel öğrenme sorumluluklarını geliştirmeleri için öz-düzenleme eğitimleri ve dijital öğrenme stratejileri kazandırılmasının son derece önemli bir faktör olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Moore ve Kearsley (2012), uzaktan eğitimin en belirgin avantajının zaman ve mekân esnekliği olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders materyallerine istedikleri zaman erişebilme olanağının akademik başarılarını artırdığı, ayrıca farklı coğrafi konumlardaki öğrencilerin aynı programlara katılabilmemesinin eğitimde fırsat eşitliğini artırdığı bulgularına ulaşmıştır. Çalışmada bu esnekliğin özellikle çalışan yetişkinler ve aile sorumlulukları olan bireyler için kritik önem taşıdığı ancak, bazı öğrencilerin zaman yönetimi konusunda zorluk yaşadığı, esnekliğin aynı zamanda öz-disiplin gerektirdiği ve bu nedenle bazı öğrenciler için dezavantaja dönüşebileceği, kurumların bu esnekliği destekleyecek danışmanlık hizmetleri ve zaman yönetimi eğitimleri sunması gerektiği vurgulanmıştır.

Chen ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada zaman esnekliğinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeden memnuniyet düzeyini ciddi oranda artıran en önemli faktörlerden biri olarak öne çıktığı, asenkron araçların (örn. forumlar, kayıtlı ders videoları, mesaj panoları), öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen iletişim biçimi olarak belirlendiği ve bu araçlar sayesinde öğrencilerin, içerikleri kendi hızlarında tüketebilmekte ve zamana bağlı kalmaksızın tartışmalara katılabildikleri, senkron modelin özellikle bireysel öğrenme stillerine daha fazla uyum sağladığı ve zamansal baskıyı azalttığı ancak tamamen asenkron yürütülen eğitimlerde öğrencilerin yalnızlık hissi, katılım düşüklüğü ve geri bildirim eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimin zaman esnekliği sayesinde öğrenci memnuniyetini artırdığı ve özellikle asenkron iletişim yollarının öğrencilerce en değerli özellikler olarak görüldüğü, öğrencilerin bu araçlar sayesinde zaman baskısından kurtulduğu ve bireysel öğrenme tempolarına uygun biçimde içerikleri tüketebildikleri, zaman esnekliğinin uzaktan eğitimin en güçlü avantajlarından biri olmakla birlikte, öğrenci motivasyonu, etkileşim ve öğrenme sürekliliği açısından belirli ölçüde yapılandırılmış pedagojik çerçeveye sunulduğunda en verimli sonuçları doğuracağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bernard ve arkadaşları (2014), uzaktan veya çevrimiçi eğitimin sağladığı yer ve zaman esnekliğini incelemiştir. Uzaktan eğitimin esnekliğinin öğrencilerin genel akademik başarısında ortalama olarak %22'lik bir artışa yol açtığı, bu başarı artışının özellikle yetişkin öğrencilerde daha yüksek oranda gerçekleştiği, bu durumun, uzaktan eğitimin esnek yapısının, öğrenim hayatı ile iş, aile ve kişisel yaşam sorumluluklarını eş zamanlı sürdüren yetişkin öğrenciler için uyum sağlayıcı bir faktör olduğu, özellikle yetişkin öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla içsel motivasyonla katıldığı ve kendi öğrenme zamanlarını yönetmekte daha başarılı oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Bu durum, zaman ve mekân bağımsızlığının onlar açısından daha fazla öğrenme özgürlüğü ve verimlilik sağladığını göstermektedir. Çalışmada, çevrimiçi ve esnek öğrenmenin etkisinin, öğrencilerin yaş grubu, bilişsel olgunluk seviyesi, içsel motivasyon derecesi ve öğrenmeye yönelik tutumları gibi bireysel değişkenlerle doğrudan ilişkili olduğu, bu esnekliğin özellikle kendi öğrenme sürecini yönlendirebilen ve otodidaktik özelliklere sahip bireylerde daha başarılı sonuçlar doğurduğu, bu bağlamda, uzaktan eğitimin tüm öğrencilere aynı şekilde etkili olmasının beklenmemesi gerektiği aksine, esneklikten yararlanma kapasitesinin bireysel farklılıklara göre değiştiği, bu tür bir eğitim modelinde destekleyici unsurların öğrenciler için yapılandırılması gerektiği böylece esnekliğin sunduğu olanakların tüm gruplar için daha verimli kullanılabilir hale geleceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde öğrencilerin zaman yönetimi ve esneklik algıları incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğun uzaktan eğitimin sunduğu zaman esnekliğini bir avantaj olarak gördüğü, bu avantajı tam anlamıyla kullandıkları ve zaman esnekliğini verimli bir şekilde değerlendirdikleri, ev içi sorumlulukları fazla olan kadın öğrencilerin, esnek saat uygulamasından erkek öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmada uzaktan eğitimin sunduğu zaman esnekliğinin öğrenciler tarafından büyük oranda olumlu değerlendirildiği, ancak bu esnekliğin etkin şekilde kullanılabilmesinin, öğrencilerin zaman yönetimi ve öz-düzenleme becerilerine doğrudan bağlı olduğu, uzaktan eğitimin bireysel beceriye dayalı bir süreç olduğu, özellikle kadın öğrenciler açısından ev içi rollerin artmasının, zaman esnekliğini farklı şekilde deneyimlemelerine yol açtığı ve bazı kadın öğrencilerin, bu esneklik sayesinde hem akademik hem de ailevi sorumluluklarını dengeleme fırsatı bulduğu bu durumun da,

esnekliğin toplumsal cinsiyet rolleriyle nasıl kesiştiğini göstermesi açısından önemli bir bulgu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ve alanyazın çalışmalarına ilişkin bulgular, uzaktan öğretim lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimin yer ve mekân açısından esnek yapısını olumlu karşıladıklarını ve bu yapının öğrenme süreçlerine olan katkılarını yüksek düzeyde deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Zaman ve mekân esnekliği, öğrenciler tarafından bireysel yaşam koşullarına, mesleki sorumluluklara, sosyo-ekonomik sınırlılıklara ve toplumsal cinsiyet rollerine duyarlı bir öğrenme ortamı sağlayan pedagojik bir olanak olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler, uzaktan eğitim sayesinde akademik faaliyetlerini günlük yaşamlarıyla daha kolay entegre edebildiklerini belirtmiştir.

Özellikle çalışan bireyler, çocuk sahibi olanlar, ev hanımları, farklı şehirlerde yaşayanlar, engelli bireyler veya ekonomik açıdan kısıtlı olanaklara sahip öğrenciler açısından, uzaktan eğitimin sunduğu yer ve zaman bağımsızlığı öğrenmenin sürekliliğini mümkün kılan temel bir unsur olarak öne çıkmıştır. Canlı derslerin sonradan izlenebilir olması, fiziksel mekâna bağlı kalmaksızın öğrenme faaliyetlerine katılım sağlanabilmesi ve bireysel öğrenme tempolarına uygun bir planlama yapılabilmesi, öğrencilerin akademik süreçlere daha etkin ve özelleştirilmiş biçimde katılım göstermelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, uzaktan eğitimin geleneksel yüz yüze modellerle kıyaslandığında daha esnek ve kapsayıcı bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir. Alanyazınla karşılaştırıldığında, bu bulgular birçok ulusal ve uluslararası çalışmayla örtüşmektedir.

Pek çok çalışmada özellikle çalışan bireyler, kırsal bölgelerde yaşayanlar ve farklı yaşam sorumluluklarına sahip öğrenciler açısından uzaktan eğitimin esnekliğinin eğitimde sürekliliği ve erişimi artırdığı ortaya konmuştur. Ayrıca, zaman esnekliğinin bireysel öğrenme stillerine uyum sağladığı, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini desteklediği ve akademik başarıya katkı sunduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, araştırmada elde edilen olumlu bulgulara rağmen, esnekliğe ilişkin bazı sınırlayıcı koşullar da dikkat çekmektedir. Özellikle sınav merkezlerinin sayıca yetersizliği, fiziksel erişimi zor olan bölgelerdeki öğrenciler için önemli bir sorun alanı olarak belirlenmiştir. Sınavların yalnızca belirli şehirlerde yapılması, öğrencilerin uzaktan eğitimin sunduğu esneklikten sınav süreçlerinde yeterince yararlanamamalarına yol açmakta, bu durum mekânsal esnekliğin süreksiz veya parçalı olarak deneyimlenmesine neden olmaktadır. Ayrıca, zaman esnekliğinin bazı öğrencilerde

erteleme davranışlarını ve dikkat dağınıklığını artırdığı; öz-düzenleme ve zaman yönetimi becerileri yeterince gelişmemiş bireyler için bu durumun öğrenme sürecini sekteye uğratabildiği alanyazında vurgulanan önemli risklerden biridir.

Uzaktan eğitimin esnek yapısının sürdürülebilir ve etkili bir öğrenme modeli haline gelebilmesi için bazı temel yapısal ve pedagojik önlemlerin alınması gerekmektedir. Bunlar arasında; sınav merkezlerinin coğrafi olarak daha dengeli biçimde dağıtılması, ulaşım olanakları kısıtlı bölgelerdeki öğrenciler için alternatif sınav stratejilerinin geliştirilmesi, dijital altyapı ve erişim olanaklarının güçlendirilmesi, ders içeriklerinin her zaman erişilebilir tutulması, çevrimiçi rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve öz-düzenleme becerilerini destekleyen öğrenme stratejilerinin sistematik olarak kazandırılması sayılabilir.

Uzaktan eğitimin, sadece kriz dönemlerinde başvurulacak geçici bir çözüm değil; çağdaş yaşam biçimlerine uyum sağlayan, yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen ve yükseköğretimin demokratikleşmesine katkı sunan sürdürülebilir bir eğitim modelidir. Gerek küresel ölçekte değişen eğitim paradigmaları, gerekse bireysel öğrenme süreçlerinin çeşitlenmesi, uzaktan eğitimin modern yükseköğretim sistemleri içindeki konumunu giderek daha merkezi hale getirmektedir. Bu modelin sağladığı yer ve zaman bağımsızlığı, öğrencilerin akademik faaliyetlerini kişisel, mesleki ve ailevi yükümlülükleriyle dengelemelerine olanak tanımakta; bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif, bilinçli ve otonom bir biçimde katılım göstermelerini kolaylaştırmaktadır. Özellikle çalışan bireyler, engelli öğrenciler, kırsal bölgelerde yaşayanlar ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı gruplar için uzaktan eğitim; fiziksel sınırlılıkları aşan, fırsat eşitliği yaratan ve yükseköğretime erişimi demokratikleştiren bir araç işlevi görmektedir.

Öğrencilerin ders içeriklerine diledikleri zaman ve yerden erişebilmesi, bireysel öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmeleri, asenkron iletişim olanakları sayesinde kendilerine en uygun öğrenme ortamını oluşturabilmeleri; uzaktan eğitimi, yüz yüze eğitimden ayıran avantajlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitim, öğrencilerin yalnızca memnuniyet düzeylerini ve akademik başarılarını artırmakla kalmamakta; aynı zamanda yükseköğretim sisteminin kapsayıcılığını, esnekliğini ve adalet ilkesine dayalı yapısını da güçlendirmektedir.

Uzaktan eğitimin sürdürülebilir bir şekilde eğitim politikalarına entegre edilebilmesi, uzaktan eğitim sistemlerinin stratejik düzeyde planlanması ve bütüncül bir vizyonla yapılandırılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda; pedagojik tasarım ilkeleriyle

uyumlu, öğrenci gereksinimlerine duyarlı, rehberlik ve danışmanlık hizmetleriyle zenginleştirilmiş bir uzaktan eğitim yaklaşımının benimsenmesi büyük önem taşımaktadır.

Uzaktan eğitimde yer ve zaman esnekliği gibi avantajların yalnızca teknik erişim olanaklarıyla sınırlı kalmayıp öğrencilerin dijital okuryazarlık, zaman yönetimi ve motivasyon gibi alanlarda desteklenmesiyle daha verimli ve sürdürülebilir hale gelebileceği, bu kapsamda uzaktan eğitimin yalnızca bir “alternatif model” olarak değil; yükseköğretimin geleceğinde merkezi bir konuma sahip, öğrenci merkezli, erişilebilir bir şekilde ele alınması gerektiği, geleceğe yönelik olarak ise uzaktan eğitimin niteliğini artıracak politika önerilerinin uygulama ve değerlendirme süreçlerinin sürekli gözden geçirilmesi ve eğitimde çeşitliliği ve kapsayıcılığı esas alan bir perspektifin yerleşmesinin, hem ulusal hem de küresel düzeyde daha adil bir yükseköğretim ortamının inşasına katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin CİMER Başvurularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1 Ocak-31 Aralık 2023 tarihleri arasında Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) üzerinden başvuru yapan Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi uzaktan öğretim lisans öğrencilerinin verdikleri dilekçeler incelenmiştir. Tablo 55’te öğrenci başvurularının konuya ve başvuru tipine göre dağılımları sunulmuştur. Başvuru konuları; ders içerikleri, ders materyali, destek hizmetleri, diğer, kayıt süreci, öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma, ölçme değerlendirme ve teknik altyapıdır. Başvuru tipleri ise bilgi edinme hakkı, görüş/öneri, istek, teşekkür ve şikâyet şeklindedir.

Tablo 55

Öğrenci Başvurularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Başvuru Konusu	Bilgi Edinme Hakkı	Görüş/Öneri	İstek	Şikâyet	Teşekkür	Toplam
Ders İçerikleri				5		5
Ders Materyali				6		6
Destek Hizmetleri	4		6	61		71
Diğer	3	2	22	34		61
Kayıt Süreci			6	7		13
Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma				2	1	3
Ölçme ve Değerlendirme			19	28		47
Teknik Altyapı				6		6
	8	6	49	148	1	212

Tablo 55’te görüldüğü üzere öğrencilerin yapmış olduğu “başvuru konuları” kategorisi sekiz alt kategori altında ele alınmıştır. Başvuru konuları sırasıyla “destek hizmetleri” (n=71), “diğer” (n=61), “ölçme ve değerlendirme” (n=47), “kayıt süreci” (n=13), “ders materyali” (n=6), “teknik altyapı” (n=6), “ders içerikleri” (n=5) ve “öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma” (n=3) alt kategorileri şeklinde sıralanmıştır. Tablo 55’e göre öğrenci başvurularına ilişkin “başvuru türleri” kategorisi ise sekiz alt kategori altında ele alınmıştır. Bu başvuru türlerinden “şikâyet” (n=148) başvuru türünün, “istek” (n=49), “bilgi edinme hakkı” (n=8), “görüş/öneri” (n=6) ve “teşekkür” (n=1) başvuru türlerinden daha fazla uygulandığı belirlenmiştir.

Destek hizmetlerine yönelik başvurularda en sık karşılaşılan sorunlar; doğru ve zamanında bilgilendirme yapılmaması ile öğrenci işlerine ulaşamamasıdır. Bu durum, idari süreçlerde öğrencilerin kendilerini yalnız ve yetersiz desteklenmiş hissettiklerini göstermektedir. Şikâyetlerin yoğunluğu, sistemin destek mekanizmalarında yapısal ve iletişimsel eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, materyal ücretlerinin yüksekliği, muafiyet işlemlerinin kısıtlılığı, erişim problemleri ve örgün eğitimle eşitlik gibi konular da öğrencilerin farklı gereksinimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri yansıtmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair başvurularda, sınav tarihlerinin diğer üniversitelerle çakışması, çevrimiçi sınav eksikliği ve sonuçların geç açıklanması gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Bu durum, değerlendirme süreçlerinin planlama, bilgilendirme ve uygulama yönünden iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrenciler, sınavların daha erişilebilir, adil ve esnek biçimde yürütülmesini istemektedir. Bu bağlamda, ölçme-değerlendirme yalnızca not verme süreci değil, aynı zamanda öğrenme deneyiminin önemli bir parçası olarak görülmelidir.

Kayıt sürecine ilişkin başvurularda en fazla şikâyet, 2008 yılı öncesi mezun öğrencilerin çevrimiçi kayıt yapamaması üzerinedir. Ayrıca kayıt tarihlerine ve yönetmeliklere dair eksik bilgilendirme de öğrencilerin bu süreci sağlıklı bir şekilde yürütememelerine neden olmaktadır. Öğrenciler, bu sorunlara karşı yapıcı isteklerle çözüm önerileri de sunmuştur. Bu da kayıt işlemlerinin yalnızca teknik bir süreç olarak değil, aynı zamanda kapsayıcılık ve eşitlik ilkeleri doğrultusunda yönetilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ders materyalleri ve içerikleriyle ilgili başvuruların tamamı şikâyet niteliğindedir. İçeriklerin yetersiz ve hatalı olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemekte; özellikle uzaktan eğitimde, etkileşimli ve zenginleştirilmiş içeriklerin

eksikliği, öğrencilerin kavrama düzeylerini düşürmektedir. Teknik altyapıya ilişkin tüm başvurular da sisteme erişimde yaşanan sorunlarla ilgilidir. Öğrenciler, platformlara zamanında ve sorunsuz erişim sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, yalnızca teknik değil; aynı zamanda pedagojik güvenin de zedelendiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarına erişim ve iletişim konusundaki başvurular sınırlı sayıda olsa da niteliksel olarak önemlidir. Şikâyetler, öğretim elemanlarının yeterli bilgilendirme yapmamasıyla ilgilidir. Bunun yanında bir teşekkür başvurusu da yer almakta, bu da etkili iletişimin öğrencilerde olumlu deneyimlere yol açtığını göstermektedir. Uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının rolü yalnızca bilgi aktarıcısı değil; aynı zamanda rehberlik eden, yönlendiren ve destekleyen bir aktör olarak öne çıkmaktadır.

Yukarıda verilen öğrenci başvurularına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin başvurularında en çok yer verdiği konuların başında destek hizmetleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri, materyal temini, kayıt işlemleri ve içerik niteliği alt kategorilerinin geldiği görülmektedir. Özellikle destek hizmetleri ve ölçme-değerlendirme alt kategorisinde yoğunlaşan şikâyetler, öğrenci memnuniyetini doğrudan etkileyen idari ve akademik süreçlerde ciddi yapısal eksiklikler bulunduğu işaret etmektedir. Öğrencilerin en sık şikâyet ettiği konular; zamanında ve yeterli bilgilendirme yapılmaması, öğrenci işleri birimlerine erişememe, sınav tarihlerinin diğer üniversitelerle çakışması, sistemsel erişim sorunları ve yetersiz içerik sunumudur. Bu durum, uzaktan eğitimde yalnızca dijital araçların yeterliliğinin değil; aynı zamanda bu araçların nasıl yönetildiği, öğrenciyle nasıl etkileşim kurulduğu ve hangi destek mekânizmalarının sağlandığı gibi faktörlerin de büyük önem taşıdığını göstermektedir. Diğer yandan, başvurular içerisinde yer alan istek, bilgi edinme ve öneri başvuru türü alt kategorileri, öğrencilerin yalnızca sorun bildirmekle kalmayıp çözüm ve gelişim odaklı yaklaşımlar da benimsediklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin beklentileri, uzaktan eğitim sistemlerinin daha şeffaf, erişilebilir, öğrenci merkezli ve bütüncül bir yapıya kavuşturulması yönündedir. Tüm bu bulgular, uzaktan eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak adına sadece akademik içeriklerin değil; ölçme-değerlendirme, teknik altyapı, destek hizmetleri ve iletişim kanallarının da öğrenci deneyimlerini önceleyecek biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğrenci geri bildirimlerinin sistematik biçimde analiz edilerek politika yapım süreçlerine entegre edilmesi; yükseköğretimde dijitalleşmenin yalnızca teknik değil, aynı zamanda pedagojik ve yönetsel boyutlarıyla da ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin başvuruları, sistemin en kritik noktalarında yaşanan aksaklıkların hem öğrenme çıktıları hem de

sistem algısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğrenci geri bildirimlerinin sadece bireysel istekler olarak değil; sistemin işleyişini iyileştirmeye yönelik bir veri kaynağı olarak değerlendirilmesi, yükseköğretim politikalarının katılımcı, öğrenci merkezli ve şeffaf biçimde şekillendirilmesini destekleyecektir.

Nicel ve Nitel Bulguların Tümüleştirilmesi

Bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte ele alındığında nicel bulgular genel eğilimleri ve yaygınlık düzeyini ortaya koyarken; nitel bulgular, bu sorunların öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamayı mümkün kılmıştır. Nicel bulgular, öğrencilerin uzaktan eğitime erişim konusunda eşit fırsatlara sahip olmadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Katılımcıların yalnızca yaklaşık üçte biri, uzaktan eğitimin tüm öğrencilere eşit koşullarda sunulduğuna katıldığını belirtmiştir. Nitel bulgular, bu durumu daha açık biçimde gözler önüne sermiştir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler, internet bağlantı problemleri, teknolojik cihaz eksikliği ve fiziksel öğrenme ortamlarının yetersizliği gibi nedenlerle uzaktan eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir. Nicel verilere göre öğrenciler, uzaktan eğitimin kalite standartlarının belirli düzeyde tanımlandığını kabul etmekle birlikte, bu standartların uygulamada yeterince görünür olmadığını düşünmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin örgün eğitime göre daha etkili olduğuna dair görüş birliği bulunmamaktadır. Nitel bulgular bu kararsızlığı desteklemektedir; öğrencilerden bazıları, dijital ortamda sağlanan materyallerin yetersiz olduğunu, etkileşimin sınırlı kaldığını ve öğretim sürecinin pasif hale dönüştüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, uzaktan eğitimin esneklik sunduğu konusunda hem fıkirdir. Bu esneklik özellikle çalışan bireyler ya da örgün öğretime devam edemeyen öğrenciler için büyük bir avantaj olarak görülmektedir. Ancak bazı öğrenciler, bu esnekliğin bireysel öğrenme hızına yeterince uyum sağlamadığını dile getirmiştir. Nitel ifadelerden, bazı öğrencilerin kendi öğrenme stratejileriyle uzaktan eğitimi uyumlu bulmadıkları, dersleri tekrar izleme olanağına rağmen anlamada zorlandıkları anlaşılmaktadır. Nicel bulgular, kayıt sürecinin genellikle hızlı ve etkili işlediğini ortaya koyarken, öğrenci işleri personeli ile iletişim ve destek alma süreçlerinde zayıflıklar olduğunu göstermektedir. Nitel veriler bu durumu detaylandırmaktadır. Bazı öğrenciler, yaşadıkları sorunlara zamanında çözüm bulamadıklarını, e-postalara geç dönüş aldıklarını ve bilgilendirme eksiklikleri

yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, destek hizmetlerinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda insani ve iletişimsel yönlerinin de geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu teknik altyapının genel olarak yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak sisteme erişimde yaşanan kesintiler, zaman zaman yaşanan bağlantı problemleri ve teknik destek hizmetlerinin yetersizliği gibi faktörler, bazı öğrenciler açısından süreci aksatıcı hale getirmektedir. Nitel veriler, öğrencilerin teknik destek hizmetlerinden beklentilerinin yüksek olduğunu ve mevcut hizmetlerin bu beklentileri karşılamada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. E-posta ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğretim elemanlarına erişimin genel olarak yeterli olduğu görülmektedir. Ancak yüz yüze ve telefonla iletişim konularında öğrencilerin memnuniyet düzeyleri daha düşüktür. Nitel bulgular, öğrencilerin öğretim elemanlarından daha hızlı geri bildirim almak, daha empatik ve rehberlik eden bir tutum görmek istediklerini ortaya koymuştur. Yöneticilere erişimde de benzer bir durum söz konusudur; e-posta iletişimi işlevsel görünse de, yüz yüze görüşme ya da telefonla iletişimde sıkıntılar yaşandığı dile getirilmiştir.

Bu araştırma, nicel ve nitel verilerin birlikte ele alınması sayesinde, uzaktan eğitim sisteminin yapısal ve işlevsel yönlerine dair derinlikli bir değerlendirme ortaya koymuştur. Araştırma, öğrencilerin deneyimlerinin yalnızca teknik altyapıya değil; pedagojik yaklaşımlara, destek hizmetlerinin yeterliliğine ve etkili iletişim kanallarının varlığına bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Uzaktan eğitim modeli, öğrenciler için bazı avantajlar sunmakla birlikte erişim, nitelik, iletişim ve destek hizmetleri bağlamında iyileştirme gerektiren yönler içermektedir. Nicel ve nitel bulgular, birbirini destekleyerek sistemdeki güçlü ve zayıf yönleri daha açık biçimde görünür kılmıştır. Bu bağlamda daha bütüncül, öğrenci merkezli ve eşitlikçi bir uzaktan eğitim yapısının kurulması, uzaktan eğitim sistemini daha kapsayıcı, erişilebilir ve sürdürülebilir hale getirmek için çok boyutlu stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlara ilişkin geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sunulmuştur:

1. Uzaktan eğitim, bireylerin farklı yaşam koşullarına rağmen yükseköğretime erişimini mümkün kılan esnek bir model sunmaktadır.
2. Esneklik, sadece teknik bir olanak değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik dezavantajları dengeleyen bir eğitim stratejisi olarak değerlendirilmektedir.
3. Uzaktan eğitim sistemlerinde dijital rehberlik ve psiko-sosyal destek hizmetlerinin eşzamanlı ve bütüncül bir şekilde sunulması, öğrencilerin aidiyet hissini güçlendirmekte ve öğrenme sürekliliğini desteklemektedir.
4. Dijital ortamda sosyal etkileşimi artırmaya yönelik öğrenci inisiyatifiyle geliştirilen gayriresmî etkileşim ağlarının, kurumsal yapılarca tanınıp desteklenmesi, sosyal bağları güçlendirerek öğrenme motivasyonunu artırmaktadır.
5. e-Devlet ve üniversite sistemleri arasındaki dijital bütünleşmenin yetersizliği, fiziksel işlem gereksinimi doğurarak dijitalleşmenin potansiyelini sınırlamaktadır.
6. Teknik altyapının yalnızca işlevsel olması değil, kriz durumlarına karşı dirençli ve sürdürülebilir olması, öğrencilerde dijital güven duygusunu oluşturarak öğrenme süreçlerini psikolojik olarak da desteklemektedir.
7. Uzaktan eğitimde kullanılan içerik ve materyallerin telif haklarına takılmadan açık erişimli kaynaklarla çeşitlendirilmesi, öğrenme kaynaklarının sürdürülebilirliğini artırırken erişim adaletini de güçlendirmektedir.
8. Ders dışı etkinlikler yalnızca sosyal bağ kurmaya değil, mesleki kimlik geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmakta ve öğrencilerin akademik aidiyetini ve mezuniyet sonrası bağlılığını artırmaktadır.

9. Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre canlı ders zamanlaması, içerik sunumu ve değerlendirme türlerinin özelleştirilebildiği esnek mikro-öğrenme modelleri, geleneksel uzaktan eğitim anlayışının ötesine geçerek kapsayıcılığı artırmaktadır.

10. Dijital pedagojik farkındalık ve iletişim biçimlerinin öğretim elemanları için sistematik bir gelişim alanı olarak tanımlanması, öğretimin niteliğini yalnızca teknik değil, duygusal ve sosyal boyutlarda da iyileştirmektedir.

11. Uzaktan eğitimde öğrenciler arası sosyal etkileşimin teşvik edilmediği durumlarda, öğrenci merkezli öğrenmenin yalnızlaşmakta ve öğrencilerin bireysel öğrenme motivasyonu düşüş göstermektedir.

12. Uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenci temsilciliği ve geribildirim mekanizmalarının sadece sembolik değil, karar süreçlerine doğrudan etki edecek şekilde yapılandırılması, öğrencilerin kurumsal karar alma süreçlerine duyduğu güveni artırmaktadır.

13. Dijital platformlarda gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamaları şeffaf, adil ve etik ilkeler çerçevesinde yürütülmekte öğrenciler tarafından yalnızca teknik yeterlilik değil, toplumsal güven bağlamında da güven sağlamaktadır.

14. Uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği sadece teknolojik değil; pedagojik, sosyolojik ve psikolojik bütüncüllükle sağlanmalıdır.

15. Etkili iletişim, uzaktan eğitim sisteminin pedagojik ve psikososyal başarısı için vazgeçilmez bir bileşen olarak öne çıkmaktadır.

Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ilişkin politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara uygun şekilde geliştirilen öneriler sunulmuştur:

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Uzaktan eğitim, kriz anlarının ötesinde kalıcı bir model olarak yükseköğretim politikalarına entegre edilmelidir.

2. Dijital eşitsizlikleri azaltmak amacıyla cihaz ve internet desteği sağlayan kamu politikaları yaygınlaştırılmalıdır.

3. Karma (hibrit) öğrenme modelleri yasal ve pedagojik açıdan düzenlenerek yaygınlaştırılmalıdır.
4. Altyapı yatırımları, kırsal ve dezavantajlı bölgeler öncelikli olmak üzere planlı biçimde gerçekleştirilmelidir.
5. Kalite standartları açık ve ölçülebilir biçimde tanımlanarak kurumsal düzeyde izlenebilir hale getirilmelidir.
6. Öğrenci merkezli dijital eğitim politikaları geliştirilerek erişilebilirlik, esneklik ve kapsayıcılık artırılmalıdır.
7. Engelli, kırsal bölgede yaşayan, çalışan vb. dezavantajlı gruplara yönelik sosyal politika destekleri güçlendirilmelidir.
8. Dijital beceri eğitimi, okul öncesinden başlayarak ulusal eğitim müfredatına sistematik biçimde entegre edilmelidir.
9. Üniversitelerin uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik bütçe ve kaynak planlaması merkezi düzeyde desteklenmelidir.
10. Öğrenci temsiliyeti ve katılımı, eğitim politikalarının belirlenmesinde yasal güvence altına alınmalıdır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretim elemanları dijital pedagojik yeterlikler konusunda düzenli mesleki gelişim programlarına dahil edilmelidir.
2. Öğrencilerle hızlı ve güvenilir iletişim için üniversite genelinde standardize edilmiş dijital protokoller uygulanmalıdır.
3. Çevrimiçi derslerde aktif katılımı teşvik edecek etkileşimli yöntemler artırılmalıdır.
4. Ölçme ve değerlendirme sistemleri çok boyutlu hale getirilerek süreç odaklı ve adil uygulamalar teşvik edilmelidir.
5. Kayıt süreçleri dijitalleştirilerek, teknik destek mekânizmaları her öğrenci profiline uyarlanabilir biçimde sunulmalıdır.
6. Destek hizmetleri, sadece idari değil; akademik, psikolojik ve kariyer gelişimi boyutlarını da içerecek şekilde genişletilmelidir.
7. Teknik altyapı ve sunucu güvenliği sınav dönemleri başta olmak üzere sürekli denetlenip güncellenmelidir.

8. Sosyal etkileşimi artıracak dijital ortamlar ve öğrenci kulüpleri sanal platformlara taşınarak desteklenmelidir.

9. Ders içerikleri farklı öğrenme stillerine uygun olarak çeşitlendirilip etkileşimli materyallerle zenginleştirilmelidir.

10. Öğrenci geri bildirimleri düzenli aralıklarla toplanarak öğretim süreçlerinin niteliği sürekli olarak iyileştirilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Uzaktan eğitimin farklı yaş, cinsiyet, öğrenme stili ve sosyo-ekonomik düzeylere sahip öğrenci grupları üzerindeki etkileri detaylı olarak incelenmelidir.

2. Asenkron ve senkron öğrenme modellerinin öğrenme çıktıları üzerindeki farklılıklarını ortaya koyan karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.

3. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki ampirik verilerle değerlendirilmelidir.

4. Uzaktan eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme stratejilerinin geçerlik ve güvenirliği istatistiksel olarak test edilmelidir.

5. Öğrenci motivasyonu, aidiyet duygusu ve sosyal etkileşim düzeylerinin uzaktan eğitimdeki akademik başarıya etkisi analiz edilmelidir.

6. Farklı branşlardaki derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesindeki etkililik düzeyi alana özgü olarak karşılaştırılmalıdır.

7. Öğretim elemanlarının dijital pedagojik yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi modelleme yöntemleriyle incelenmelidir.

8. Mobil cihazlar üzerinden yapılan eğitimin sonuçları kullanıcı deneyimi ve öğrenme verimliliği açısından değerlendirilmelidir.

9. Uzaktan eğitimde kullanılan dijital içeriklerin, öğrencilerin bilgiye erişim ve kavrama düzeylerine etkisi analiz edilmelidir.

10. Teknik altyapı sorunlarının öğrenme sürecine etkisi nitel araştırmalarla ortaya konmalıdır.

11. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri saha çalışmaları ile belgelenmelidir.

12. Dijital platformlardaki kullanıcı arayüzlerinin öğrenme sürecini kolaylaştırma düzeyleri kullanılabilirlik testleriyle değerlendirilmelidir.

13. Farklı öğrenme platformları arasındaki işlevsellik farklarının öğrenci başarısına etkisi karşılaştırmalı olarak araştırılmalıdır.

14. Uzaktan eğitim sistemlerinde bireysel öğrenme hızına göre özelleştirilmiş içeriklerin etkililiği deneysel çalışmalarla test edilmelidir.

15. Uzaktan eğitimde kullanılan geribildirim mekânizmalarının öğrencinin öğrenme sürecine katkısı analiz edilmelidir.



KAYNAKLAR

- Acar, A. (2006). Friedrich Karl Von Savigny'nin Hukuk Anlayışı. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(1), 65-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eruhfd/issue/87701/1565473>
- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 28(6), 1–13. doi: 10.1080/10494820.2020.1813180
- Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası Hukukta ve Türkiye'de Eğitim Hakkı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Afrin, F., Rahaman, M. S., & Hamilton, M. (2020). Mining student responses to infer student satisfaction predictors. 1-8. doi: 10.48550/arXiv.2006.07860
- Agbong, J. B. G., & Agbong-Coates, I. J. G. (2024). Instructors' presence and communication strategies on student engagement in asynchronous online classes. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 5(2), 206–232. doi: 10.53378/353071
- Akinyi, O. C. M. (2015). Impact of distance education on marital stability as perceived by female students at selected Nairobi public universities. *International Journal of Educational Research and Reviews*, 3(1), 30–34. Erişim adresi: <https://www.internationalscholarsjournals.com/articles>
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 201, 5-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36164/406517>
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara: MEB Yayınları.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11224/134192>
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86. doi: 10.1016/j.chb.2019.08.004
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M. O. (2021). Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19. *Frontiers in Education*, 6, 1-18 doi: 10.3389/feduc.2021.638470

- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5261–5280. doi: 10.1007/s10639-020-10219-y
- Alptekin, G. ve Türkmen, D. (2024). Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Sınavlara İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 18–48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/82960/1386226>
- Altıok, S. (2016). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programlarında Uygulanan Yüz Yüze Öğrenme Etkinlikleri ve Uzaktan Eğitim Yolu İle Gerçekleştirilebilirlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Altunya, N. (2003). *Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alzahrani, L., & Seth, K. P. (2021). Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6787–6805. doi: 10.1007/s10639-021-10492-5
- Anayurt, Ö. (2013). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Anglin, G. J. (2012). *A Systems Approach to the Future of Distance Education in Colleges and Universities: Research, Development, and Implementation*. *Journal of Continuing Higher Education*, 60(2), 85–87. doi: 10.1080/07377363.2012.688118
- Arakaya, A. (2016). *Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçümü: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye.
- Arayıcı, A. (2002). *Kemalist Dönem Türkiye'sinde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Arık, S. (2019). The Investigation of the Relation between Service Quality in Higher Education and School Climate in Terms of Different Variables. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 1–20. doi: 10.17494/ogusbd.553858
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29–42. Erişim adresi: <https://ijern.com/journal/2014/December-2014/34.pdf>
- Arslan, T. (2013). *Uzaktan Eğitim ve Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Ankara.

- Aruğaslan, E. ve Çivril, H. (2022). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Çerçevesinde Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 335–344. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/74401/1158390>
- Aslan, B. ve İnceoğlu, M. M. (2023). Acil Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşlukları ve Doyumları Arasındaki İlişki. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 238-272. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2771858>
- Aslan Çetin, F., Öztürk, S. ve Akarsu, O. N. (2022). Pandemi Sürecinde Öğrencilerin “Uzaktan Eğitim” ve “Uzaktan Muhasebe Eğitimi”ne Yönelik Bakış Açılı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 498–510. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/69506/934058>
- Aslantaş, T. (2011). *Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Türkiye’de Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ataman, H. (2008). *Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi*. İzmir: Dilan Matbaası.
- Ataünal, A. (1998). *Türkiye’de Yükseköğretim (1923-1998)*. Ankara: Cem Ofset.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen ile Öğrenci-Veli İletişimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813–827. doi: 10.33206/mjss.824033
- Aydın, C. H. (2003). Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler. *Elektrik Mühendisliği Odası Dergisi (EMO)* 419, 28-36. Erişim adresi: https://www.emo.org.tr/ekler/7e8f8e5982b3298_ek.pdf?dergi=327
- Aydın Güngör, T. ve Çakır, Ç. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenmenin Sürdürülmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(89), 325–342. doi: 10.17753/Ekev1267
- Aygün, B. ve Ulak, H. (2021). Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Olumlu Sınıf Kültürü Yaratılmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 213–230. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoses/issue/65256/1008228>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14–22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmse/issue/45032/555407>
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.

- Baturay, M. ve Bay, Ö. F. (2009). Uzaktan Öğretimi Tercih Eden Öğrencilerin Demografik Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 17-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47954/606727>
- Baturay, M. H. ve Toker, S. (2019). An examination of the relationship between satisfaction and perceived learning in MOOCs. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 1–13. doi: 10.17718/tojde.598391
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. ve Vural, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Dersine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330–345. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaunjss/issue/48411/586113>
- Becher, A., Slobodin, O., Manevich-Malul, G., Abu-Kishk, H., Abu-Rabia Queder, S., & Pinson, H. (2025). Flexibility as a form of inequity in emergency remote online learning: the perspective of Israeli university students. *Journal of Computing in Higher Education*. 1-30. doi: 10.1007/s12528-025-09433-9
- Beekhoven, S., & Dekkers, H. (2005). Early School Leaving in the Lower Vocational Track: Triangulation of Qualitative and Quantitative Data. *Adolescence*, 40(157), 197-213. Erişim adresi: <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/56171>.
- Bekova, S. K., Terentev, E. A., & Maloshonok, N. G. (2021). "Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning." *Voprosy Obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, (1), 74–92. doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
- Belcheir, M.J., & Cucek, M. (2002). Faculty perceptions of teaching distance education courses. *Research Report*. Boise State Üniversitesi.
- Benson, R., & Samarawickrema, G. (2009). Addressing The Context Of E-Learning: Using Transactional Distance Theory To Inform Design. *Distance Education*, 3(1), 5-21. doi: 10.1080 / 01587910902845972
- Benzer, R., Benzer, S. ve Çalışıcı, S. (2022). Uzaktan Eğitim Programında Eğitim Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşleri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buaad/article/1079976>
- Berberoğlu, B. (2010). Ekonomik Performansın Anadolu Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim Yapan Fakültelerin Mezuniyet Sayılarına Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 99-100. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path>
- Berkes, N. (2009). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289. doi: 10.3102/0034654309333844
- Berry, S. (2019). The offline nature of online community: Exploring distance learners' extracurricular interactions. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 1–14. doi: 10.19173/irrodl.v20i2.3748
- Bickle, M. C., Rucker, R. D., & Burnsed, K. A. (2019). Online learning: Examination of attributes that promote student satisfaction. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 22(1), 1–7. Erişim adresi: https://ojdla.com/archive/spring221/bickle_rucker_burnsed221.pdf
- Black, L. M. (2013). *A History of Scholarship, Handbook of Distance Education*, edit by: Michael Grahame Moore, third edition, by Routledge, USA.
- Bolatan, İ. ve Bolatan, A. (2022). Okul Müdürlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Erişim, Kalite ve Kapasite Boyutlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 187–207. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/74783/1201601>
- Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal Of The American Society For Information Science And Technology*, 57(3), 299-305. doi: 10.1002/asi.20277
- Bowen, H.R. (1980). *Investment in Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Boz Yüksekdağ, B. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri (*Editöre mektup*). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(3), 4–8. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34245/378463>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403827>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. doi: 10.5281/zenodo.3778083
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows: A Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Brinkerhoff, J., & Koroghlanian, C. M. (2005). Student computer skills and attitudes toward Internet-delivered instruction, *Journal of Educational Computing Research*, 32 (1), 27-56. doi: 10.2190/AR4T-V3P8-UMMX-AB4L

- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Sürecinde Uzaktan Eğitimin Turizm Lisans Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285–299. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joa/issue/56735/792944>
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi: Türkiye Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(3), 419-429. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61494/918161>
- Cacheiro-González, M. L., Medina-Rivilla, A., Domínguez-Garrido, M. C., & Medina-Domínguez, M. C. (2019). The Learning Platform in Distance Higher Education: Student's Perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 71–95. doi: 10.17718/tojde.522387
- Can, E. (2005). *Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Yönetimini Değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Charle, C., & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost Yayınları.
- Chen, P. S. D., Lambert, A. D., & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222–1232. doi:10.1016/j.compedu.2009.11.008
- Cimete, G., Arslan, G. ve Altıntaş, T. (2024). Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı, Düşünce ve Deneyimleri. *Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 61–67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sabitek/issue/90624/1568358>
- Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6), 111–131. doi: 10.19173/irrodl.v15i6.1748
- Coman, C., Țîru, L. G., Meseşan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. *Sustainability*, 12(24), doi: 10.3390/su122410367
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Technique*. Kaliforniya SAGE Publications Ltd.

- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1–9. doi: 10.7275/jyj1-4868
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, C.W., & Plano Clark, W. (2024) *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çağlar, S. (2009). *Uluslararası Hukuk ve Türk Hukuk Sisteminde Engellilerin Eğitim Hakkı ve Devletin Yükümlülükleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye’de Erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598. doi: 10.1501/Hukfak_0000001666
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi, İstanbul: XVI. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Çelik, A. (2015). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında Eğitim Hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 6 (20), 282-305. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/taad/issue/52666/694176>
- Çelik, D. (2017). *Türkiye Üniversitelerinde Uzaktan Eğitim Merkezleri Uygulamalarının Yetişkin Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çetin, E., Doğan, N., Biroğlu, S. ve Koç, M. (2008). Moodle Eğitim Yönetim Sistemi İle Örnek Bir Dersin Uzaktan Eğitim Uygulaması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 53-62. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gazibtd/issue/6613/87874>
- Çoklar, A. N. ve Çalışkan, B. S. (2023). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri İle Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 826-836. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/80517/1318931>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daban, O. ve Hatırlı, S. A. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri ve İstihdam Beklentileri: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Büro Yönetimi II Özel Sayısı), 247–263. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23225/248017>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics Without Maths for Psychology* (4. baskı). Harlow, UK: Pearson Education.

- Davies, P. (2000). Contributions from Qualitative Research. In H. T. Davies, M. N. Sandra, & P. Smith (Eds). What works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services (s. 291316), Bristol, UK: Policy Press.
- Delanty, G. (2002). *Challenging Knowledge-theUniversity in the Knowledge Society*, Open University Press.
- Demir, T. (2010). *Avrupa Birliği'nde Temel Hak ve Hürriyetlerin Korunması ve AİHS'nin Avrupa Birliği Hukuku'ndaki Yeri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65913>
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 49 (1), (273-292). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1222009>
- Demiray, E. (2003). Uzaktan Eğitim ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2 (2), 155-168. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/18._emine_demiray.pdf
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası Antlaşmalar Çerçevesinde Engellilerin Eğitim Hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Dergisi*, 2, 39-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tihek/issue/48797/621058>
- Deng, X., & El Hag, S. (2024). *Digital Inequality and Two Levels of the Digital Divide in Online Learning: A Mixed Methods Study of Underserved College Students*. *Journal of Information Systems Education*, 35(3), 377–389. doi: 10.62273/SSIF6302
- Deveci, M. (2019). *Türkiye'de Yeni İletişim Teknolojilerinin Yükseköğrenim Kurumlarında Uzaktan Eğitim Alanında Kullanımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. doi: 10.1177/0047239520934018
- Ding, L., Velicer, W. F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of Estimation Methods, Number of Indicators per Factor, and Improper Solutions on Structural Equation Modeling Fit Indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2(2), 119–143. doi: 10.1080/10705519509540000
- Distance Education and Training Council (1998). *Survey of Member Institutions*. Washington DC.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*, Ankara. Meteksan.

- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Şentürk Barışık, C. ve Kaynar, H. (2021). Lise Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 145–169. doi: 10.30692/sisad.860987
- Doucette, D., Cwik, S., & Singh, C. (2021). “Everyone is new to this”: Student reflections on different aspects of online learning. *American Journal of Physics*, 89(11), 1042–1047. doi: 10.1119/10.0005795
- Douglas, D., & Attewell, P. (2019). The Relationship Between Work During College and Post College Earnings. *Frontiers in Sociology*, 4(78), 1-13. doi: 10.3389/fsoc.2019.00078
- Drennan, J., Kennedy, J., & Pisarski, A. (2005). Factors Affecting Student Attitudes Toward Flexible Online Learning in Management Education, *Journal of Educational Research*, 98 (6), 331-338. doi: 10.3200/JOER.98.6.331-338
- Eğitim Sen (2020). Uzaktan Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2020/09/sonu%C3%A7-raporu.pdf>.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7812/102532>
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adayları arasının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597–618. doi: 10.37669/milliegitim.787509
- Ercan, Y. ve Bülbül, T. (2019). Uzaktan Eğitim Ortamlarında İletişimci Biçimlerinin Sosyal Buradalığa Etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 909–928. doi: 10.26468/trakyasobed.630333
- Erdoğan, Y., Erkoç, M. F. ve Göktimur, M. (13–15 Eylül 2006). Farklı Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Ergüney, M. (2017). *İnternet Yoluyla Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Eğitim-Öğretimin Yönetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Ertuğ, C. (2004). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri* 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ankara.

- Esgice, M. (2015). *Açık ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okul Bırakma Sebepleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 3 (1), 36-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19375/205547>
- Fendoğlu, H. T. (2024). *İnsan Hakları Hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Ferguson, J. M., & DeFelice, A. E. (2010). Length of online course and student satisfaction, perceived learning, and academic performance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 73–84. doi: 10.19173/irrodl.v11i2.772
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–18. doi: 10.1186/s41239-020-00194-2
- Fidan, M., Sarıaslan, E. ve Yılmaz, A. (2022). Uzaktan Öğretim Süreçlerinde Kullanılan Türkçe Dersi Materyallerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 350–368. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/rumelide/issue/68614/1075617>
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1.1, 1-17. doi: 10.19173/irrodl.v1i1.2
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. doi: 10.1016 / S1096-7516 (00) 00016-6
- Genç, H. (2019). Uzaktan eğitimde kurumsal modeller ve öğrenen destek hizmetleri uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 5(2), 29–48. doi: 10.14527/auad.576565
- Girginer, N. (2001). *Uzaktan Eğitim Kararlarında Teknoloji, Maliyet, Etkinlik Boyutları ve Uzaktan Eğitime Geçiş İçin Kavramsal Bir Model*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Girginer, N. ve Özkul, A. E. (2004). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3,3, 155-164. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v3i3/3319.pdf>
- Giritli, İ. ve Güngör, H.A. (2002). *Günümüzde İnsan Hakları*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. doi: 10.1371/journal.pone.0239490

- Gök, F. (2012). Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilde Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 10-20. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/TVRNMU1URTJOZz09>
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim ve Mobil Öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177. doi: 10.17943/etku.797164
- Gökçe Bilgiç, H. ve Tüzün, H. (2015) Yükseköğretim Kurumları Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programlarında Yaşanan Sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), Sayfa 26–50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3028/42071>
- Gökçe Toker, A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 1–12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787151>
- Gökpinar, M. (2016). *Anayasal Devlette Temel Hak ve Özgürlükler Düzeni* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Göze, A. (1976). *Sosyal Devlet Sistemi*. İstanbul: İÜHF Yayınları.
- Gözler, K. (2000). *Türk Anayasa Hukuku*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Gray, J. A., & Diloroto, M. (2016). The Effects of Student Engagement, Student Satisfaction, and Perceived Learning in Online Learning Environments. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 1–20. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1103654>
- Gülbahar, O. (2019). *Okul Yöneticileri ve Velilerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Eğitim Hakkı İle İlgili Hükümlerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2014). Elektronik ortamlar için e-öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 421–435. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/2078/654>
- Gülmez, M. (2000). *Eğitim ve İnsan Hakları Eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gümüş, T. (2010). *Sosyal Devlet Anlayışının Gelişimi ve Dönüşümü*. İstanbul: Levha Yayınları.
- Günaydın, A.Z. (2008). *Uluslararası Belgeler ve Türk Hukukunda Çocuğun Eğitim Hakkı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Güngörenler, C. Y., Türkmen, A., Akbaş, F. ve Tarsuslu, T. (2024). Uzaktan eğitimin fizyoterapi ve rehabilitasyon lisans öğrencilerinin akademik beklentisi, emosyonel durumu ve sosyal etkileşim düzeyine etkisi: kesitsel bir çalışma. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*. 11(1), 34-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2627775>

- Gür Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)'nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114–122. doi: 10.19126/suje.32361
- Gürbey, S. (2012). *Eğitim Hizmetlerinin Sunumunda Yerel Yönetimlerin Rolü: İstanbul Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gürbüz, E. ve Ergülen, A. (2008). *Yükseköğretim Kurumlarında Hizmet Kalitesi Ölçü ve Modelleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Güzel, N. S. (2010). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğretim Gören Yükseköğretim Öğrencilerinin Yönetim Sürecini Algılamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hamzaoglu, O. (2014). Eşitlik Hakkaniyet Hak. *Toplum ve Hekim*, 29 (1), 24-31. Erişim adresi: https://www.belgelik.dr.tr/ToplumHekim/kayit_goster.php?Id=2500
- Halili, S. H., & Sulaiman, H. (2018). Factors influencing the rural students' acceptance of using ICT for educational purposes. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(3), 574–579. doi: 10.1016/j.kjss.2017.12.022
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42. Erişim adresi: ncolr.org/jiol/issues/pdf/11.1.2.pdf
- Hassan, S. U. N., Algahtani, F. D., Zrieq, R., Aldhmadi, B. K., Atta, A., Obeidat, R. M., & Kadri, A. (2021). Academic Self-Perception and Course Satisfaction among University Students Taking Virtual Classes during the COVID-19 Pandemic in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA). *Education Sciences*, 11(3), 134. doi: 10.3390/educsci11030134
- Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B., & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345–353. doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.019
- Herand, D. ve Hatipoğlu, Z. A. (2014). Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitim Platformları'nın Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 65-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuiibfd/issue/4141/54386>
- Hızal, A. (1983). Uzaktan Eğitim Süreçleri ve Yazılı Gereçler. *Distance Education Precess and Printed Tools*, 1-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26118/275153>

- Hinkin, T. R. (1998). A Brief Tutorial on the Development of Measures for Use in Survey Questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104–121. doi: 10.1177/109442819800100106
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/25474256>
- Hostetter, C., & Busch, M. (2006). Measuring up online: the relationship between social presence and student learning satisfaction. *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 6(2), 1-12. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/228357915>
- Höçük, S. (2011). *Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives*. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Işıktaç, Y. ve Metin, S. (2003). *Hukuk Metodolojisi*, İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Ivankova, N. V., & Stick, S. L. (2007). Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education: A mixed methods study. *Research in Higher Education*, 48(1), 93–135. doi: 10.1007/s11162-006-9025-4
- İbicioğlu, H ve Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan Eğitimin Başarısında İmkân, Algı, Motivasyon ve Etkileşim Faktörlerinin Etkileri: Karşılaştırılmalı Bir Uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4372/59838>
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/66000>
- İpek, Y., şimşek, V. ve Sözen, H. (2022). COVID-19 Kısıtlamaları Sürecinde Lisansüstü Öğrencilerin Çevrimiçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi (İlahiyat ve İslami İlimler Eğitim Programları Örneği). *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 60–88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ulasbid/issue/67968/1054860>
- İşman, A. (2014). Geleceğin Eğitim Sistemi Uzaktan Eğitim, *Yeni Türkiye, Türk Eğitimi Özel Sayısı* 1 (58), 800-820. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446>

- Jara, M., & Mellar, H. (2009). Factors affecting quality enhancement procedures for e-learning courses. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 220-232. doi: 0.1108 / 09684880910970632
- Jayasinghe, C. D., Bandaranayaka, K. O., & Dikkumbura, A. S. (2025). Extracurricular activities and academic success & skills development in an open distance learning environment: Significance and gaps identified from the Open University of Sri Lanka. *Pakistan Journal of Educational Research*, 7(4), 1–21. doi: 10.52337/pjer.v7i4
- Johnson, M. J. (2022). *The Cross-Platform Social Engagement of Students*. The Journal of Social Media for Learning, 3(2), 79–92. doi: 10.24377/LJMU.jsml.article702
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Programlarına Bir Bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 6 (1), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/53891/713456>
- Kanbir, F. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyete Bağlı Zaman Kullanımları Üzerine Nitel Bir Araştırma (Sosyoloji Öğrencileri Örneği). *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1)-213-225. doi: 10.11616/asbi.1017608
- Kancınar, F. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri (Atatürk Üniversitesi Örneğinde). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 10(1), 132–154. doi: 10.51948/auad.1309361
- Karaağaçlı, M. (2008). İnternet Destekli Uzaktan Eğitimde Sosyal Kazanımlar. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 63-73. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/75242>
- Karakaş, H. ve Sayan, İ. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 116-124. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/371722897>
- Karakaya, F., & Karakaya, M. (2021). Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin internet erişim düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 45–60. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1729731>

- Karakuş, İ. ve Yanpar Yelken, T. (2020) Uzaktan Eğitim Alan Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk ile İşlemsel Uzaklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 186-201. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/52233/679904>
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme – Lisansüstü Öğretimin Planlanması* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karakütük, K. (2006). Yükseköğretimin Finansmanı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 219–242. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/171/171/18.pdf
- Karaman Kepenekci, Y. (2014). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2018). *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kasworm, C. (2011). The Influence of the Knowledge Society: Trends in Adult Higher Education, *The Journal of Continuing Higher Education*, 59, 104-107. doi: 10.1080 / 07377363.2011.568830
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye’de İlköğretime Katılım ve Okula Gidemeyen Çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (173), 8-26. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TmpZMU1qQXc>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kaya Samut, P. (2021). Covid-19 Pandemisi İle Başlayan Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretim Elemanları Perspektifinden Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 444–455. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113111
- Kayalı, B. ve Irmak, S. (2024). Meslek Yüksekokullarında Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Öğretim Faaliyetlerinin Değerlendirmesi: Sınırlılıklar ve Çözüm Önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 244–276. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/83673/1408763>
- Kayıhan, Ş. (2013). *Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kazemi, F. (2003). *The Role Of Distance Learning System For Education Of Women In Developing Countries: The Case Of Iran*. Iran: Payame Noor University, I.R.
- Kazu, G. Y. ve Özdemir, O. (23-26 Ekim 2002). Teknik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimle İlgili Görüş ve Beklentileri. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*, New York: Routledge Publications.

- Kelly, E., Colella, J., & Sottosanti-Kusnir, A. (2024). Student perceptions of effective educators in online learning. *Online Learning*, 28(3), 372–397. doi: 10.24059/olj.v28i3.3534
- Kemper, E., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 273-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Khan, B. H. (2004). The people-process-product continuum in e-learning: The e-learning P3 model. *Educational Technology*, 44, 33-40. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/259749>
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-310. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55144>
- Kılıç, Y. (2010). *Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Uzaktan Eğitim Ortamlarındaki Çevrimiçi Etkileşimlerin Yapısal Çözümlemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kıralı, F. N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8 (30), 55–83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319483>.
- Kırbaç, M., Kaya, F., Özkul, R. (2023). Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Genel Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, doi: 10.19160/e-ijer.1203150
- Kırmacı, Ö., Aydınır Çakırel, Ö. ve Aslan, B. (2022). Kampüs öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitim deneyimleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Computers in Education*, 5(1), 14–30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijce/issue/74798/1209650>
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Routledge.
- Koçer, H. E. (2001). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Koçdar, S. (2006). *Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Geribildirim Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi’nin Uzaktan Eğitim Veren İşletme ve İktisat Fakólterleri Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Kölemen, C. (2023). The Effect of Distance Education on Lifelong Learning. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1396-1411. doi: 10.15869/itobiad.1259139

- Kop, R., & Fournier, H. (2010). New dimensions to self-directed learning in an open networked learning environment. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(2), 1–18. Erişim adresi: <https://nrc-publications.canada.ca/eng/view/accepted/?id=c4dc46c9-ef59-46b8-af01-4a7fec44b023>
- Krystalli, P. (2023). Undergraduate students' perceptions of virtual teaching. *European Journal of Education*, 6(2), 43–54. doi: 10.2478/ejed-2023-0015
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16–39. doi: 10.19173/irrodl.v14i1.1338
- Küçük, F., Arslan, B. ve Nur, E. (2018). Hizmet Kalitesi Algısı İle Memnuniyet Düzeyi Arasındaki İlişki: Harran Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Harran Üniversitesi İİBF Dergisi*. 2 (2), 40-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/econharran/issue/38815/451275>
- Laffey, J., Lin, G. & Lin, Y. (2006). Assessing Social Ability In Online Learning Environments, *Journal Of Interactive Learning Research*, 17(2), 163-177. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/291851787>
- Lai, C.-H., Lin, H.-W., Lin, R.-M., & Tho, P. D. (2019). Effect of Peer Interaction among Online Learning Community on Learning Engagement and Achievement. *International Journal of Distance Education Technologies*, 17(1), 66–77. doi: 10.4018/IJDET.2019010105
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. doi: 10.1007/s11423-010-9177-y
- Lin, P. C., & Chen, H. M. (2016). The effects of flipped classroom on learning effectiveness. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 14(2), 1–6. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/311432765>
- Liu, C. H. (2008). *A Study to Analyze the Attitudes Toward Online Learning from International Students at University of Arkansas*, University of Arkansas, Doctoral Thesis, USA.
- Liu, Q., & Lin, D. (2024). The impact of distance education on the socialization of college students in the COVID-19 era: Problems in communication and impact on mental health. *BMC Medical Education*, 24(1), 123. doi: 10.1186/s12909-024-05551-7
- Lloyd-Jones, B. (2021). How the support that students receive during online learning influences their academic performance. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5123–5142. doi: 10.1007/s10639-024-12639-6

- Loan, F. A. (2011). Internet use by rural and urban college students: A comparative study. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 31(6), 431–436. doi: 10.14429/djlit.31.6.1317
- Mack, R E, (1979). *The Code of Hammurabi. Republic of Irak, Ministrvof Culture and Information*. State Organization of Antiquities and Herritage, Baghdad.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409–418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409
- May, S. (1994). Women's Experiences as Distance Learners: Access and Technology. *Journal of Distance Education*, 9(1), 81–98. Erişim adresi: <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/208/619>
- McGorry, S. Y. (2003). Measuring quality in online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(2), 159–177. doi: 10.1016/S1096-7516(03)00022-8
- Manuel, A. A. M., Buque, D., & Quive, R. (2021). Students' perceptions on distance education: A case study in Mozambique. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 229–240. doi: 10.33225/pec/21.79.229
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2022). Developing an online learner satisfaction framework in higher education through a systematic review of research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 50. doi: 10.1186/s41239-022-00355-5
- Medet, M. (2006). *E-Eğitim ve Örgün Eğitimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Bilgisayar Kullanabilme Becerileri Üzerine Etkilerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Mercan, A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüşleri ve Hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakóltesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye.
- McNeil, G. S., Robin, R. B., & Miller, M. R. (2000). Facilitating İnteraction, Communication And Collaboration İn Online Courses. *Computers & Geosciences*. 26, 699-708. doi: 10.1016 / S0098-3004 (99) 00106-5
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view*. Canada: Wadsworth.
- Muljana, P. S., & Luo, T. (2019). Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: A systematic literature review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 19-57. doi: 10.28945 / 4182

- Mumcu, A. (2004). *İnsan Hakları ve Kamu Özgürlükleri*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Nerse, S. (2020). Dijital Eğitimde Eşitsizlikler: Kırsal-Kentsel Ayrımlar ve Sosyoekonomik Farklılaşmalar. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 413–444. doi: 10.12658/M0548
- Netzer, C., & Mittelstädt, A. (2021). Incorporating microlearning videos, online exercises and assessments into introductory physics. *Proceedings of the 2021 SEFI Annual Conference on Blended Learning in Engineering Education*, 49, 1052–1060. doi: 10.48550/arXiv.2108.01385
- Nizam, F. (2004). Eğitim-Öğretimde Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Olanakları ve Avantajları. *KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/naturengs/issue/57756/777593>
- Ogange, B. Agak, J., Okelo K., & Kiprotich, P. (2018). Student Perceptions of the Effectiveness of Formative Assessment in an Online Learning Environment. *Open Praxis*, 10(1), 29–39. doi: 10.5944/openpraxis.10.1.705
- Özaydın Özkara, B. (2023). Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Hizmet Kalitesi Hakkındaki Görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 9(1), 376–385 doi:10.51948/auad.1193820
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394. doi: 10.16991/INESJOURNAL.174
- Özbek, E. (2014). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Günümüzdeki Durumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 154-165. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitek/issue/50136/650237>
- Özçiğçi, V. (2021). Uzaktan Eğitimde Öğrenci Memnuniyeti. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(76), 297–304. doi: 10.26449/sssj.2945
- Özen, E. ve Çekerol, K. (2021, Eylül) . *Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kalite: Standartlar Üzerine Bir Araştırma*. 1st International Conference on Educational Technology and Online Learning (ICETOL 2021), Cunda.
- Özkılıççı, G. ve Uysal Cantürk, P. (2020). Bilişsel Esneklik ile Uzaktan Eğitim Memnuniyetinin İlişkisi: Negatif Duygulanımın Aracı Rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1167–1181. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iticusbe/issue/58524/779478>
- Öztürk, A., Kara, Y., Özkeskin, E. E., ve Uça Güneş, E. (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenenlerin Öğrenme Yönetim Sistemi ve Öğrenme Malzemelerine İlişkin Memnuniyet Durumlarının Belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 81–107. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403880>

- Özyürek, A., Begde Z., Ferah Yavuz, N. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/30780/323661>
- Pallant, J. (2017). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. London: McGraw-Hill Education
- Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), 1-12. Erişim adresi: <https://ascilite.org/archived-journals/ijet/v1n2/parker/>
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts*, Weinheim: Beltz.
- Petrescu, G.-D., Preda, A.-L., Radu, A.-C., Ulmet, L.-A. & Radu, A.-V. (2025). Evaluating medical students' satisfaction with e-learning platforms during the COVID-19 pandemic: A structural equation modeling analysis within a multimodal educational framework. *Social Sciences*, 14(3), 160. doi: 10.3390/socsci14030160
- Phillip, A. (1993). *“Problems For Women In Distance Education At The University Of Papua New Guinea*, Open Learning.
- Pulaşlı, H. (2001). *Hukukun Temel Kavramları*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68–88. doi: 10.24059/olj.v7i1.1864
- Rourke, J. R. (2001), Online Learning: Fad or Fate?”, *Principal Leadership* (middle School) 1(9), 8-14. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ630811>
- Rye, S. A. & Zubaidah, I. (2008). Distance education and the complexity of accessing the Internet. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 95–102. doi: 10.1080/02680510802051897
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 39, 81-102. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobbiad/issue/36458/413106>
- Salar, H. C. (2013). *Türkiye’de Üniversite Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Saraçlı, S. (2011). Faktör Analizinde Yer Alan Döndürme Metotlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi Üzerine Bir Uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22–26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duzcesbed/issue/4838/66569>
- Sarı, Y. E. (2021). Uzaktan Eğitimde Etkili İletişim ve İletişimsel Engeller: Sözlü ve Sözsüz İletişim. *Diyalog*, 2(2), 659–671. doi: 10.37583/diyalog.1030779
- Schrijer Bingöl, B. (2020). COVID-19 Salgını Süresince Eğitim Hakkı, Fırsat Eşitliği ve Sınavlara İlişkin Temel Problemler. *İstanbul Hukuk Mecmuası*, 78 (2), 837-884. doi: 10.26650/mecmua.2020.78.2.0019
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selvi, K. (2006). Right of Education and Distance Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 201-211. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/eurasian-journal-of-educational-research/egitim-hakki-ve-uzaktan-ogretim-647317>
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 40–53 Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/utsobilder/issue/55152/741358>
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime Geçiş ve Dijital Uçurum Tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 37-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1195678>
- Sheets, M. A. (1992). Characteristics of Distance Education Students and Factors Which Determine Course And Program Completion. *A Review. New Horizons in Adult Education*. 6 (1), 3-14. doi: 10.1002/nha3.10034
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*. 22, 63–75, doi: 10.3233/EFI-2004-22201
- Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1 (4), 337-365. Erişim adresi: file:///C:/Users/pc/Downloads/article_8937.pdf
- Soffer, T., Kahan, T., & Nachmias, R. (2019). Patterns of Students' Utilization of Flexibility in Online Academic Courses and Their Relation to Course Achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3). doi: 10.19173/irrodl.v20i4.3949
- Stella, A., & Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education: The challenges to be addressed. *Journal of Higher Education*, 47(2), 143-160. doi: 10.1023/B:HIGH.0000016420.17251.5c

- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. New Jersey: Pearson Education.
- Soydan Oktay, Ö. ve Yüzer, V. (2023). *Eğitim 4.0 ve Yükseköğretimde Yenilikçi Pedagojiler*. 3. Uluslararası Eğitim Teknolojileri ve Çevrimiçi Öğrenme Konferansı (ss. 47-63). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/figure/Egitim-40-yueksekoegretim-ve-yenilikci-pedagojiler-kavramlarinin-birlikte-kullanimi_fig1_372559975
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (5. Baskı). New York: Routledge.
- Stracke C., Bozkurt A., Mcgreal R., & Zawacki Richter, O. (2023). Open educational resources and their global needs, benefits and practices: The call for a future research agenda. *Bulletin Of The Technical Committee On Learning Technology*, 23(1), 20-23. Erişim adresi: <https://tc.computer.org/tclt/10-1109-2022-02003007/>
- Süral, İ. (2015). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Teknolojik Altyapının Oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 81–95. doi: 10.14527/auad.2015.06
- Şad, N.S. ve Akdağ, M. (2010). Evde Eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 188, 19-31. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36196/406990>
- Şahin, U. ve Çakır, R. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, İletişim Becerileri ve Empatik Eğilimleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 397–432. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/88260/1498887>
- Şenel A, (1996). *İnsanlık Tarihi Boyunca İnsan Hakları Demokrasi İlişkisi*. İzmir: İzmir Barosu İnsan Hakları Hukuku ve Hukuk Araştırmaları Merkezi Yayını.
- Şimşek, N. (2006). Uzaktan Öğretim Sistemlerindeki Çevrimiçi Etkileşimlerin Yapısal Çözümleme Yoluyla Modellenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5 (9), 3-18. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/545409>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. baskı). Boston, MA: Pearson
- Talan, T. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 537–558. doi: 10.35675/befdergi.655628
- Taylan, G. Ö. (2023) *Kırsal Bölgedeki İlköğretim Paydaşlarının Uzaktan Eğitimde Destek Hizmetlerine Yönelik İhtiyaç Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye
- Tekin, M, Uysal, M.A., Uysal , İ. Çolak Uysal, A. ve Toraman, Ç. (2022). Sağlık Alanında Uzaktan Öğrenim Gören Öğrencilerin Uygulanan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Troia Tıp Dergisi*, 3(2), 43-47. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/troiamedj/issue/70081/1090435>

- Terzioğlu, S. (2007). *Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilde Eğitim Hakkı*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Todman, J., & Dugard, P. (2007). *Approaching Multivariate Analysis: A Practical Introduction*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Topraklıkoğlu, K., Dikkartın Övez, F. T. Ve Öztürk, G. (2023). "Pandemi Döneminde Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecindeki Teknoloji Kullanımlarının İncelenmesi." *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 262–279, doi: Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/80382/1189090>
- Tumana, M. L., Kinkani, H.-L., & Makuma, I. B. (2024). The Relationship Among Student-Teacher Interaction and Academic Performance of Students in Congolese Higher Education: The Moderating Role of Marital Status. *European Journal of Educational and Development Psychology*, 12(1), 50–61. doi: 10.37745/ejedp.2013/vol12n15061
- Turan, Z., Küçük, S. ve Çilligöl Karabey, S. (2022). Investigating Pre-Service Teachers' Behavioral Intentions to Use Web 2.0 Gamification Tools. *Participatory Educational Research*. 9 (4), 172–189. doi: 10.17275/per.22.101.9.4
- Tüzün, F. ve Yörük-Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822–845. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ohuiibf/issue/64347/780189>
- Uluçay, A. G. (2016). *Uzaktan Eğitim Yönetimi ve Türkiye'deki Vakıf Üniversitesi Uygulamaları (İKÜ E-MBA Yüksek Lisans Program Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Unicef (1998). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı*. Ankara: Ajans-Türk Basın ve Basım.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uysal, D. ve Aydemir, E. (2016). Türkiye'de Yükseköğretim Kavramı ve Yükseköğretimin İstihdam ve Ekonomiye Etkisinin Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35-275-284. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724987>
- Uzun, F. ve Bolat, Y. (2023). Program Dışı Etkinliklerin Öğrenci Gelişimine Etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8 (1), 14-35. doi: 10.22596/hej.1244118
- Wadi, H. (2001). The Challenge of Access to and Quality of Distance Learning. *9th European Congress Proceedings UNESCO*, (s. 34). Germany.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*, Institute of Development Studies (IDS) Erişim adresi: <https://www.ids.ac.uk/publications/learning-about-qualitative-document-analysis>

- Wang, X., Bin Hassan, A., Shwu Pyng, H., & Ye, H. (2022). Exploring the influence of teacher-student interaction strength, interaction time, interaction distance and interaction content on international student satisfaction with online courses. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(2), 291–309. doi: 10.26803/ijlter.21.2.21
- Waterhouse, P., Samra, R., & Lucassen, M. (2022). Distance education students' satisfaction: Do work and family roles matter? *Distance Education*, 43(1), 56–77. doi: 10.1080/01587919.2021.2020622
- Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1991). *Distance Education: The Foundations Of Effective Practice*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Williams M.L., & Pabrock K. (1999). *Distance Learning: The Essencial Guide*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wu, Y., Sun, Y., & Sundar, S. S. (2022). What do you get from turning on your video? Effects of videoconferencing affordances on remote class experience during COVID-19. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW2), 1–27. doi: 10.1145/3555773
- Yaşar, G. (2006). Temel Eğitim Paralı mı Parasız mı? 2006 Küresel Eğitim Hakkı Raporuna Bakış. *Çalışma Ortamı Dergisi*, 89, 5-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59498/855234>
- Yaşar, N. (1999). *Avrupa İnsan Hakları Sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yaşlıca, E. (2020). Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 39–56. doi: 10.18037/ausbd.700328
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Madsar, M. (2021). Pandemi ve Uzaktan Eğitim: Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Salgını Dolayısıyla Uygulanan Uzaktan Eğitim ile İlgili Düşüncelerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 150–167. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3414334>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. ve Tüzün, H. (2023). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Etkileşim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(3), 381–392. doi: 10.53478/yuksekogretim.1199744
- Yılmaz, E. ve Aktuğ, S. (2011, Şubat). *Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının, Uzaktan Eğitimde Etkileşim ve İletişim Üzerine Görüşleri*. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Malatya.

- Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 6(2), 299-322. doi: 10.16949/turcomat.75936
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2018). Uzaktan Eğitimde Sosyal Ağlar ve Öğreticinin Etkinliği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 5–9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/36759/419584>
- Youngju, L., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development* 59(5), 593-618. doi: 10.1007/s11423-010-9177-y
- Yu, Z., & Deng, X. (2022). A meta-analysis of gender differences in e-learners' self-efficacy, satisfaction, motivation, attitude, and performance across the world. *Frontiers in Psychology*, 13, 897327. doi: 10.3389/fpsyg.2022.897327
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153211>
- Yüksel, M. (2023). Cinsiyetin Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 672-687. doi: 10.38155/ksbd.1358194
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, (2006). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Yayınları
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, YÖK ATLAS, (2023). Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/>
- Zhao, C., & Mei, Z. (2016). A Case Study of American and Chinese College Students' Motivation Differences in Online Learning Environment. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 104–112. doi: 10.5539/jel.v5n4p104
- Zırhlıoğlu, Ç. (2006). *Türkiye Geneline Ve Bölgeler Arasında Bilgisayar Kullanımı Ve Uzaktan Eğitim İle İlgili İstatistiksel Analiz*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432–442. doi: 10.1037/0033-2909.99.3.432



EK 1. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Ölçeği

Değerli Öğrenci,

Bu ölçek, yükseköğretimde uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden aşağıda yer alan ifadelere, uzaktan eğitim olanaklarına erişim hakkı bağlamında sunulan hizmetleri dikkate alarak, düşüncenizi en doğru şekilde yansıtan ifadelerin karşısına çarpı (X) işareti koymanız ya da yanıtlarınızı gereken yerlere yazmanız beklenmektedir. Lütfen her maddeyle ilgili görüşünüzü belirtiniz/boş bırakmayınız. Bu araştırma için ayırdığınız zaman ve yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Gönül Aydın
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Doktora Programı

1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz		2. Yaşınız		3. Medeni Durumunuz	
Kadın	()	18-23	()	Bekar	()
		24-29	()		
		30-35	()		
Erkek	()	36-41	()	Evli	()
		42-47	()		
		48-53	()		
		54 ve üstü	()		
4. Aylık Gelir Durumunuz		5. Bir İşte Çalışma Durumunuz		6. Kaçınıcı Üniversiteniz	
17.002 ve Altı	()			1	()
17.003-22.003 TL	()	Tam Zamanlı Çalışıyor	()	2	()
22.004-27.004 TL	()			3	()
27.005-32.005 TL	()	Yarı Zamanlı Çalışıyor	()	4	()
32.006 TL ve üzeri	()	Çalışmıyor	()	5 ve üstü	()
7. İnternet Erişimini Nereden Sağladığınız		8. Yaşadığınız Yerleşim Birimi		9. Sınıfınız	
Ev	()	Büyükşehir	()	1. Sınıf	()
Üniversite	()	İl	()	2. Sınıf	()
Ofis	()	İlçe	()	3. Sınıf	()
Yaşam Merkezleri	()	Kasaba	()	4. Sınıf	()
Yurt	()	Köy	()		
Bunların dışında belirtiniz					
10. Teknik Donanım (Bilgisayar, Hoparlör, Mikrofon) Sahip Olma Durumunuz		11. Bilgisayar Kullanabilme Beceriniz			
Teknik Donanım Sahibim	()	Çok İyi Düzeyde	()		
		İyi Düzeyde	()		
Teknik Donanım Sahip Değilim	()	Orta Düzeyde	()		
		Az Düzeyde	()		
		Çok Az Düzeyde	()		

2. BÖLÜM

Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim

Kayıtlı olduğunuz programda “uzaktan eğitim olanaklarına erişim” bağlamında sunulan olanaklara/uygulamalara ilişkin aşağıda belirtilen ifadelere katılma düzeyinizi işaretleyiniz.

Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta Düzeyde Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)

		1	2	3	4	5
A) Eğitimin Gerekliliği						
1	Öğrenciler, uzaktan eğitim olanaklarına eşit erişim hakkına sahiptir.	()	()	()	()	()
2	Yükseköğretimde uzaktan eğitim, yeteneklerine göre tüm bireylere tam bir eşitlikle açık bir şekilde sunulmaktadır.	()	()	()	()	()
3	Uzaktan eğitimin kalite standartları açık ve kapsamlı bir şekilde belirlenmiştir.	()	()	()	()	()
4	Uzaktan eğitim, örgün eğitimden daha etkilidir.	()	()	()	()	()
B) Sürecin Esnekliği						
5	Uzaktan eğitim, örgün programlara devam edemeyen öğrencilere eğitim hakkı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
6	Uzaktan eğitim iyi bir öğrenme fırsatı sunmaktadır.	()	()	()	()	()
7	Uzaktan eğitim, öğrencinin kendi hızında öğrenmesine katkı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
8	Uzaktan eğitim, çalışan bireyler için uygun bir öğretim türüdür.	()	()	()	()	()
C) Kayıt Süreci ve Destek Hizmetleri						
9	Uzaktan eğitime interaktif kayıt sürecine ilişkin Üniversitenin ilgili birimlerince gerekli bilgilendirmeler yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
10	İnteraktif kayıt sisteminin tanıtımı ve kullanımına ilişkin olarak hazırlanan belgeler ve yayınlar (dokümanlar) aydınlatıcıdır.	()	()	()	()	()
11	İnteraktif kayıt sisteminin kullanımı kolaydır.	()	()	()	()	()
12	İnteraktif kayıt sistemi ile kayıt süreci hızlı bir şekilde tamamlanmaktadır.	()	()	()	()	()
13	İnteraktif kayıt süreci hakkında öğrenci işleri personeli gerekli bilgi ve donanıma sahiptir.	()	()	()	()	()
14	İnteraktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğrenci işleri personeli ile hızlı bir şekilde iletişim kurulabilmektedir.	()	()	()	()	()
15	İnteraktif kayıt sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak e-posta ile hızlı geri dönüş sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()

16	Öğrenci işleri personeli öğretim programları, muafiyet, yatay geçiş, mezuniyet/ilişik kesme, diploma, kayıt dondurma ile dilekçelerin hazırlanmasında gerekli desteği vermektedir.	()	()	()	()	()
17	Öğrenci işleri personeli öğrencilerin sorularına cevap vermek konusunda isteklidir.	()	()	()	()	()
18	Öğrenci işleri personeli e-postalara hızlı dönüş sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
19	Öğrenci işleri personeli öğrencilerin sorularına cevap verecek bilgi ve deneyime sahiptir.	()	()	()	()	()
20	Web sayfası sürekli güncellenmektedir.	()	()	()	()	()
21	Web sayfasında sıkça sorulan sorulara cevap bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
22	Öğrenci bilgilendirmeleri ve duyurular zamanında yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
D) Teknik Altyapı						
23	Uzaktan eğitime erişim konusunda teknik altyapı desteği (öğrenme yönetim sistemi, sanal sınıf) sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
24	Uzaktan eğitimde verilen teknik destek, uzaktan eğitim sisteminin ve uygulamalarının kullanımını kolaylaştırmaktadır.	()	()	()	()	()
25	Uzaktan öğrenme yazılımlarının (öğrenme yönetim sistemi, sanal sınıf) nasıl kullanılacağı konusunda gerekli bilgiler verilmektedir.	()	()	()	()	()
26	Sisteme erişimde sorun yaşanması durumunda teknik destek sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
27	Derslere erişimde sorun yaşandığında gerekli teknik destek sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
28	Derslerde öğretim teknolojileri etkin bir şekilde kullanılmaktadır.	()	()	()	()	()
E) Öğretim Elemanlarına Erişim ve İletişim Kurma						
29	Öğretim elemanlarına yüz yüze erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
30	Öğretim elemanlarına telefonla erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
31	Öğretim elemanlarına e-posta ile erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
32	Öğretim elemanları, öğrencilerle iletişimi güçlendirmek amacıyla onlarla bir araya gelerek farklı etkinlikleri teşvik etmektedir.	()	()	()	()	()
33	Öğretim elemanlarına derslerle ilgili istek ve öneriler iletebilmektedir.	()	()	()	()	()
34	Derslerin öğretim elemanlarıyla rahatlıkla iletişim kurulabilmektedir.	()	()	()	()	()
F) Yöneticilere Erişim ve İletişim Kurma						
35	Fakülte yöneticilerine yüz yüze erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
36	Fakülte yöneticilerine telefonla erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
37	Fakülte yöneticilerine e-posta ile erişim yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
38	Fakülte yöneticileri öğrencilerin sorun ve önerilerine karşı duyarlıdır.	()	()	()	()	()
G) Diğer Öğrencilerle Sosyal Etkileşim						
39	Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle yüz yüze iletişim teşvik edilmektedir.	()	()	()	()	()
40	Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle telefonla iletişim sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()
41	Uzaktan eğitimde diğer öğrencilerle e-posta ile iletişim sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()

42	Yöneticiler ve öğretim elemanları öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin gelişmesini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
H) Ders İçerikleri ve Materyali						
43	Ders içerikleri, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmıştır.	()	()	()	()	()
44	Ders içerikleri öğrenme kazanımlarına göre hazırlanmıştır.	()	()	()	()	()
45	Ders içerikleri öğretim programının amacına uygun hazırlanmıştır.	()	()	()	()	()
46	Ders içerikleri öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve davranışları içermektedir.	()	()	()	()	()
47	Ders içerikleri güncel bilgileri kapsamaktadır.	()	()	()	()	()
48	Ders materyali öğrenme kazanımlarının gerçekleşmesi için gereksinimi karşılamaktadır.	()	()	()	()	()
49	Ders materyali, güncel bilgileri kapsamaktadır.	()	()	()	()	()
50	Ders materyali dışında farklı bir belgeye gereksinim duyulmamaktadır.	()	()	()	()	()
51	Ders materyaline rahatlıkla ulaşılabilir.	()	()	()	()	()
I) Ders Dışı Etkinlikler						
52	Öğrencilere ders dışı bilimsel etkinlikler sunulmaktadır.	()	()	()	()	()
53	Öğrencilere ders dışı sanatsal etkinlikler sunulmaktadır.	()	()	()	()	()
54	Öğrencilere ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikler sunulmaktadır.	()	()	()	()	()
55	Sunulan ders dışı etkinlikler sosyal, kültürel, bilimsel ve sportif gelişime katkı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
56	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenci kulüpleri bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
J) Derslerin Zamanı ve Süresi						
57	Canlı dersler, belirtilen zaman ve sürede yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
58	Öğretim elemanları ders saatlerini etkin bir şekilde kullanmaktadır.	()	()	()	()	()
59	Dersler kayıt altına alınmaktadır.	()	()	()	()	()
60	Canlı derslerin süresi öğrenme için yeterlidir.	()	()	()	()	()
61	Canlı ders zamanlarının öğrencilerin istemine göre düzenlenmesi, derslere olan katılımı artırmaktadır.	()	()	()	()	()
62	Ders kayıtlarını indirebilme olanağının olması dersin öğrenilmesine katkı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
63	Ders kayıtlarının sistemde kalma süresi yeterlidir.	()	()	()	()	()
K) Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Değerlendirme						
64	Derslerde anlatım, tartışma, örnek olay, bireysel çalışma, problem çözme, işbirlikçi öğrenme gibi farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.	()	()	()	()	()
65	Derslerde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenmeyi daha kalıcı duruma getirmektedir.	()	()	()	()	()
66	Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri yüz yüze verilen eğitim kadar etkilidir.	()	()	()	()	()

67	Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmektedir.	()	()	()	()	()
68	Derslerde verilen ödevler öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
69	Sınavlarda sorulan sorular, ders içerikleriyle tutarlıdır.	()	()	()	()	()
70	Sınavlar, ödev/proje şeklinde de değerlendirilmektedir.	()	()	()	()	()
71	Ödevler /sınavlar nesnel (objektif) bir şekilde değerlendirilmektedir.	()	()	()	()	()
72	Ödevler/sınavlar bilgi-beceriye ölçecek şekilde hazırlanmaktadır.	()	()	()	()	()
73	Ödevler ve sınavlarda verilen süreler yeterlidir.	()	()	()	()	()



**EK 2. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişimin Öğrenci Görüşleri
ile Değerlendirilmesi Görüşme Formu**

**I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER**

Programınız :
Sınıfınız :
Yaşınız :
Bir İşte Çalışma Durumunuz :

**II. BÖLÜM
Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Hakkına İlişkin Sorular**

1. Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “kayıt süreci” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “teknik altyapı” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “destek hizmetleri” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “öğretim elemanlarına erişim ve iletişim kurma” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “yöneticilere erişim ve iletişim kurma” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
7. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “diğer öğrencilerle sosyal etkileşim” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
8. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “ders içerikleri” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir? Lütfen açıklayabilir misiniz?
9. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “ders materyali” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

10. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “ders dışı etkinlikler” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
11. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “derslerin zamanı ve süresi” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
12. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “öğretim yöntemleri” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
13. Uzaktan eğitimde Ankara Üniversitesi'nin sizlere sunduğu “ölçme ve değerlendirme” ile ilgili olanaklara/uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
14. Uzaktan eğitimin yer ve zaman açısından esneklik sağladığını düşünüyor musun?
Bu konu hakkında neler söyleyebilirsiniz?



EK 3. Etik Kurul Onayı

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 09.01.2024

Toplantı Sayısı : 02

Karar Sayısı : 20

20- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ'nin danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi **Gönül AYDIN**'ın, "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Hakkı Bağlamında Yaşanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri" başlıklı teziniz ile ilgili 03/01/2024 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ'nin danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi **Gönül AYDIN**'ın, "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Hakkı Bağlamında Yaşanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
09/01/2024

EK 4. Uygulama İzni Yazısı 1



T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-14065294-044-600062
Konu : Anket İzni (Gönül AYDIN)

09.02.2024

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Döğol Caddesi 06100 ÇANKAYA/ANKARA

İlgi : 02.02.2024 tarih ve 1247788 sayılı yazımız.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Gönül AYDIN'ın "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Hakkı Bağlamında Yaşanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri" konulu tez çalışması ile ilgili olarak anket izni talebiniz Üniversitemiz İletişim Fakültesi Dekanlığı tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Hakan AYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Belge (1 Sayfa)

EK 5. Uygulama İzni Yazısı 2



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Personel İşleri

Sayı : E-47905110-622.03-742708

06.12.2022

Konu : Uygulama İzni Hk.

Sayın Gönül AYDIN

İlgi : 05.12.2022 tarihli başvurunuz.

İlgi dilekçeniz ve eki incelenmiş; "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Hakkına Erişimde Yaşanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin Ankara Üniversitesi Öğretim Elemanları ile Öğrencilerinin Görüşleri" hakkındaki tez çalışmanıza ilişkin Fakültemiz öğrencilerine ölçek uygulama talebiniz Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulkadir GÜRER
Dekan

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Olanaklarına Erişim Hakkı Bağlamında Yaşanan Sorunlara Ve Çözümlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 07.07.2025
Gönderim Numarası	: 1:329178206
Sayfa Sayısı	: 317
Sözcük Sayısı	: 89.568
Karakter Sayısı	: 657.503
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 02.07.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gönül AYDIN

Tarih: 07.07.2025

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Gönül AYDIN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Fakülte Sekreteri	Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	2020-
Bilgisayar İşletmeni	Ankara Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	2016-2020
Bilgisayar İşletmeni	Ankara Üniversitesi Rektörlüğü	2015-2016
Bilgisayar İşletmeni	Ankara Üniversitesi Sınav Yönetim Merkezi Ölçme ve Değerlendirme Birimi	2013-2015
Uzman	Jandarma Genel Komutanlığı	2006-2013
Rehber Öğretmen	Ankara Kavaklı Dershanesi	2004-2006
Rehber Öğretmen	Ankara Celal Aydın Dershanesi	2001-2004
Rehber Öğretmen	Ankara Tümay Dershanesi	1998-2001

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
3.75	Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı	Ankara Üniversitesi	2019-2020
3.67	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı	Ankara Üniversitesi	2008-2011
2.92	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Lisans Programı	Hacettepe Üniversitesi	1996-2000

Yayınlar:

Kepenekci Karaman, Y. (Ed.) (2024). *Okul Hukuku Düzenlemeler ve Uygulamalar. (Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi ile İlgili Hukuksal Düzenlemeler ve Uygulamalar)*. (ss. 89-103). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, G. (2021). Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi Kapsamında Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 78-93. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobild/issue/80937/1394546>