

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENİM SÜRECİNDE İNGİLİZCE
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ
BAĞLILIKLARI İLE KARIYER UYUMLULUKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**ÖZLEM PULAT
18706034**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. AHMET BAŞAL**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENİM SÜRECİNDE İNGİLİZCE
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ
BAĞLILIKLARI İLE KARIYER
UYUMLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

**ÖZLEM PULAT
18706034
ORCID NO: 0000-0002-6800-8258**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. AHMET BAŞAL**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENİM SÜRECİNDE İNGİLİZCE
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ
BAĞLILIKLARI İLE KARIYER
UYUMLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

**ÖZLEM PULAT
18706034**

Tezin Savunulduğu Tarih: 09.02.2022

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

**Tez Danışmanı
Jüri Üyeleri**

**Unvan Ad Soyad
: Doç. Dr. Ahmet BAŞAL
: Doç. Dr. Bülent ALCI
Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU**

**İSTANBUL
Şubat, 2022**

ÖZ

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENİM SÜRECİNDE İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ BAĞLILIKLARI İLE KARIYER UYUMLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİNİNCELENMESİ Özlem Pulat Şubat, 2022

Koronavirüs salgını tüm dünyada hızlı bir şekilde yayılmıştır. Bu salgın, pek çok alanda değişimlere sebep olurken, eğitimin de bu süreçte uzaktan eğitim olarak sürdürülmesini zorunlu kılmıştır. Mevcut çalışma, çevrimiçi eğitim sürecinde, İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci bağlılıkları ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişki incelenerek literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmada, veri toplama aracı olarak çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçeği ve kariyer uyumluluğu ölçeği kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçeğinin alt boyutlarını: davranışsal, duygusal ve bilişsel boyut oluştururken; kariyer uyumluluğu ölçeğinin alt boyutlarını kariyer planı ve kariyer keşfi oluşturmaktadır. Araştırmada Türkiye de 45 farklı (devlet/özel) üniversitesinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören (1.2.3. ve 4. Sınıf öğrencileri) 450 İngilizce öğretmen adayına ulaşılmıştır. Katılımcılara çevrimiçi öğrenim süresi boyunca alınan derslere yönelik öğretim yöntemlerinin etkililiği, bölümlerinin kalitesi, bölümlerden memnuniyet düzeyleri, bölüme yönelik sevgi ve mezuniyet sonrası çalışma planlarına dair sorular yöneltilmiş ve bunların ölçeklerle aralarındaki ilişkiler de incelenmiştir. Çalışmada verilerin analizinde IBM SPSS Statistic 23 programı kullanılmış ve verilerin çözümlenmesi için T-test, Anova, Tukey HSD, Pearson Korelasyon ve Regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları, çevrimiçi öğrenci bağlılığı ve kariyer uyumluluğu ölçeği ile cinsiyet ve üniversite türü değişkeni arasında bir farklılık görülmemiştir. Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ve kariyer uyumluluğu ve yaş değişkeni arasında sadece çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile duygusal bağlılık arasında 18-25 ve 26-33 yaşları arasında bir farklılık gözlemlenmiştir. Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öğrenim süresince alınan derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği, lisans eğitime yönelik düzeyi ve derse karşı kalite algısı ve bölüme karşı sevgi arasında bir farklılık gözlemlenmiştir. Mezuniyet sonrası İngilizce öğretmeni olarak devam edilmesi planı ile kariyer uyumluluğu arasında bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, çevrimiçi öğrenci bağlılığı ve kariyer uyumluluğu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki görülürken; kariyer uyumluluğunun artmasının çevrimiçi öğrenci bağlılığının artması üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları ışığında, öğretmenlere, öğrencilere ve İngilizce öğretim programı geliştiricilere önerilerle çalışma sonlandırılmıştır. Çalışmanın, İngilizce öğretmen adaylarının öğrenci bağlılıkları ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkilerin incelenmesi yoluyla alan yazına önemli katkılar yapacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Eğitim, Çevrimiçi Öğrenme, Kariyer Uyumluluğu, Öğrenci Bağlılığı, Uzaktan Eğitim

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT ENGAGEMENT AND CAREER ADAPTABILITY OF ENGLISH TEACHER CANDIDATES IN ONLINE EDUCATION

Özlem Pulat February, 2022

Covid 19 pandemic has spread rapidly all over the world. While this pandemic caused changes in many areas, it also made it necessary to continue education as distance education in this process. The current study aimed to contribute to the literature by examining the relationship between online student engagement and career adaptability of English teacher candidates in the online education process. Designed with a quantitative research method, the study used online student engagement and career adaptability scale as data collection tools. Sub-dimensions of the online student engagement scale are behavioral, emotional, and cognitive and the sub-dimensions of the career adaptability scale are career plan and career exploration. The participants consisted of 450 English teacher candidates (1.2.3. and 4. Grade students) studying in English language teaching departments of 45 different (state/private) universities in Turkey. The participants were asked questions about the effectiveness of the teaching methods for the courses taken, the quality of, their level of satisfaction with and their love for their departments during the online education and their post-graduation study plans, and the relationships between these and the scales were also examined. IBM SPSS Statistics 23 program was used in the analysis of the data, and T-test, Anova, Tukey HSD, Pearson Correlation, and Regression analyzes were applied to analyze the data. Based on the analysis, no differences were found between gender and university type variables and online student engagement and career adaptability scale. Differences were found only between online student engagement and emotional engagement between the ages of 18-25 and 26-33 in the relationship between the age variable of online student engagement and career adaptability scale. A difference was observed between online student engagement and the effectiveness of the teaching methods used in the courses taken during the undergraduate period, the level of undergraduate education, the perception of quality towards the course, and the love for the department during the online education. A difference was found between the plans to continue as an English teacher after graduation and career adaptability. In addition, there is a moderate positive relationship between online student engagement and career adaptability; it has been determined that the increase in career adaptability affects the increase in online student engagement. In the light of the findings of the current study, the study was concluded with recommendations to teachers, students, and English curriculum developers. It is anticipated that the study will make significant contributions to the literature by examining the relationships between online student engagement and the career adaptability of prospective English language teachers.

Key Words: Online Education, Online Learning, Career Adaptability, Online Student Engagement, Distance Education

ÖN SÖZ

Hayatıma ummadığım bir anda giren Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı; yaşam boyu devam eden öğrenme sirkülasyonu içerisinde, sosyolog bakış açımı ek olarak eğitimci gözlüğü ile de hayatıma bakabilmemi sağlayan zengin bir program olmuştur. Bu süreçte, zaman zaman zorlandığım anlar olsa dahi, program beni her daim içine çekmiştir. Emeklerimin sonucunu almanın mutluluğu ile bu zaman diliminde geçirdiğim sürecin zorluklarını da özleyeceğim için bir ikilem hissetmekteyim.

Çalışmayı hayat disiplini haline getirişiyile bana tez yazım sürecimde örnek olan ve tezimin tamamlanmasının her aşamasındaki ciddi desteği ve katkıları için değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ahmet Başal'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmasında teze yönelik eleştirileri ve yönlendirmeleriyle katkılar sağlayan Sayın Doç. Dr. İbrahim Yaşar Kazu'ya ve Sayın Doç. Dr. Bülent Alcı'ya teşekkürlerimi sunarım. Tezin son aşamalarında yardımlarını esirgemeyen Sayın Öğr. Gör. Muhammet Toraman'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca literatüre kazandırdığı çalışmanın yanı sıra, tezime verdiği destekten ötürü sayın Prof. Dr. Ali Eryılmaz'a teşekkürlerimi sunarım.

Benim yaşamımı şekillendirmemde, alacağım kararlarda her zaman yanımda olan ve kendi ayakları üzerinde durabilmem adına maddi ve manevi her zaman destekçim olan babam Ramazan Pulat'a, üzerimde hakkı ve emekleri olan annem Fatma Pulat'a, her sıkıntıya düştüğümde bana yardımcı olan kardeşim Özge Pulat'a teşekkür ederim.

Tez sürecimde bana her daim destek olan, motivasyonumu kaybettiğim anlarda yükseltmemi sağlayan kıymetli dostlarıma bu süreçte beni destekledikleri için teşekkürlerimi sunarım.

Benim yükümü hafifleten Sinem Arslankoç'a, içim her bunaldığında bana ışık tutan Ayşe Tosun Oğuz, Büşra Boduk , Ceren Günal ve Songül Özbey'e, Yıldız Teknik Üniversitesi'nin bana kazandırdığı ve bu süreçte adeta mentörlük görevini üstenen Kübra Özdemir'e, bu yolculukta bana yol arkadaşı oldukları için teşekkür ederim.

İstanbul; Şubat, 2022

Özlem Pulat

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumunun Belirlenmesi	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırma Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırma Varsayımları	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Uzaktan Eğitim	7
2.1.1. Uzaktan Gelişim Süreci ve Evreleri.....	8
2.1.2. Dünyada Uzaktan Eğitim	11
2.1.3. Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	14
2.2. Çevrimiçi Öğrenme	16
2.2.1. Çevrimiçi öğrenme araçları	17
2.2.2. Çevrimiçi Öğrenmede Hazırbulunusluk.....	20
2.3. Öğrenci Bağlılığı	22
2.3.1. Öğrenci Bağlılığının Boyutları.....	24
2.3.1.1. Davranışsal Bağlılık.....	25
2.3.1.2. Bilişsel Bağlılık.....	26
2.3.1.3. Duygusal Bağlılık	26
2.4. Kariyer Uyumluluğu.....	28
2.5. İngilizce Öğretmenliği Programı	31
2.6. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Bağlılığı ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmaları.....	35
2.7. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Bağlılığı ile İlgiliYapılan Yurtiçi Çalışmaları.....	38
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Araştırmanın Soruları	42
3.3. Çalışma Grubu.....	43
3.4. Veri Toplama Araçları.....	44
3.4.1. Katılımcı Bilgi Formu	45
3.4.2. Demografik Bilgi Formu.....	45

3.4.3. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı Ölçeği	45
3.4.4. Kariyer Uyumluluk Ölçeği.....	46
3.5. Güvenilirlik Analizi.....	46
3.6. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi	47
4. BULGULAR.....	49
4.1. Betimsel Analiz	52
4.1.1. Cinsiyet bağlamına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmaktamıdır?	53
4.1.2. Yaş bağlamına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	54
4.1.3. Üniversite türü açısından Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmaktamıdır?	57
4.1.4. Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?.....	58
4.1.5. Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	60
4.1.6. Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?	62
4.1.7. Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevmeye düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?	64
4.1.8. Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır?.....	66
4.1.9. Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile kariyer uyumluluğu arasında anlamlı ve önemli bir ilişki var mıdır?.....	67
4.1.10. Kariyer uyumluluğu çevrimiçi öğrenci bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?	68
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	69
6. ÖNERİLER	78
6.1. Öğretmene Öneri	78
6.2. Öğretim Programı Geliştiricilere Öneri.....	78
6.3. Öğrencilere Öneri	79
KAYNAKÇA	81
EKLER.....	99

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Dünyada Uzaktan Eğitim.....	13
Tablo 2:	Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Öğrenme Ortamları	18
Tablo 3:	Eş zamanlı ve Eş zamansız Öğretim Özellikleri.....	19
Tablo 4:	E-Öğrenme Hazırbulunuşluk	21
Tablo 5:	E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Modeli.....	22
Tablo 6:	Öğrenci Bağlılığı Kavramları	24
Tablo 7:	Öğrenci Bağlılığının Alt Boyutları	27
Tablo 8:	Kariyer Uyumluluğu	30
Tablo 9:	Kariyer Uyumluluğu Boyutları.....	31
Tablo 10:	Üniversiteler.....	32
Tablo 11:	Dersler.....	33
Tablo 12:	Seçmeli Dersler.....	33
Tablo 13:	Demografik Verilerin Frekans Analizi	50
Tablo 14:	Demografik alt soruların frekansları.....	52
Tablo 15:	Cinsiyet bağlamına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	54
Tablo 16:	Yaş bağlamına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	56
Tablo 17:	Tukey HSD analizi ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Duygusal) Alt Boyutunun Yaş Değişkeni bağlamında bir farklılık bulunmakta mıdır?.....	57
Tablo 18:	Üniversite türü açısından Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	58
Tablo 19:	Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır? 59	
Tablo 20:	Tukey HSD analizine göre Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri	60

Tablo 21:	Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık 61
Tablo 22:	Tukey HSD analizine göre Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır? 62
Tablo 23:	Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? 63
Tablo 24:	Tukey HSD analizine göre Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir göre bir farklılık bulunmakta mıdır? 64
Tablo 25:	Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevmeye düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? 65
Tablo 26:	Tukey HSD analizine göre Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevmeye düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? 65
Tablo 27:	Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır? 66
Tablo 28:	Tukey HSD analizine göre Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır? 67
Tablo 29:	Pearson Korelasyon Analizine göre Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile kariyer uyumluluğu arasında anlamlı ve önemli bir ilişki var mıdır?... 68
Tablo 30:	Kariyer uyumluluğu Çevrimiçi öğrenci bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? 68

KISALTMALAR

AUZEF	:	Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
DSÖ	:	Dünya Sağlık Örgütü
EBA	:	Eğitim Bilişim Ağı
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TRT	:	Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu
TÜİK	:	Türkiye İstatistik Kurumu
YAYKUR	:	Yaygın Yükseköğretim ve Kurumu
YÖK	:	Yükseköğretim Kurulu
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO Organization	:	United Nations Educational, Scientific and Cultural
WHO	:	World Health Organization

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumunun Belirlenmesi

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre Çin Sağlık Bakanlığı 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Hubei Eyaletinde yer alan Wuhan şehrinde bir dizi koronavirüs vakası tespit etmiştir (WHO, 2020). Bölgesel olarak başlayan salgın, kısa sürede tüm dünyayı da etkisi altına alarak 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi niteliğini kazanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Küresel anlamda krize sebep olan ve öngörülemeyen bu durum karşısında, tüm dünyada ülkeler, sağlık başta olmak üzere pek çok reformist adım atmak zorunda kalmıştır. Bu reformist değişimin etki ettiği alanlardan biri de eğitim olmuştur. Okul ve üniversiteler, yüz yüze eğitimlerine ara vererek, büyük ölçüde çevrimiçi eğitime zorunlu olarak geçmiştir. UNESCO (2020) verilerine göre, dünya genelinde 1,5 milyar öğrenci ve genç, okullarının/üniversitelerinin kapatılmasıyla, eğitimin sekteye uğrama sürecinden etkilenmiştir. Türkiye de, eğitim ve öğretim sürecinde salgının yayılma hızını azaltmak adına eğitime öngörülemeyen bir süre ara veren ülkeler arasında yerini almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 16-30 Mart tarihleri arasında yüz yüze eğitim ve öğretim sürecine ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihi itibarı ile ise uzaktan eğitim modeli baz alınarak TV kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) aracılığıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir (MEB, 2020). YÖK tarafından alınan kararlar doğrultusunda ise, 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla üniversitelerin eğitim-öğretim sürecine uzaktan eğitimle devam edilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2020). Alınan bu önlemlerle birlikte, pandeminin doğal bir sonucu olarak, eğitim ve öğretim yeni bir forma bürünerek, yaygın bir şekilde çevrimiçi ortamlara taşınmış ve yüz yüze yapılan eğitim faaliyetleri, hızlı bir dönüşümle dijitalleşme sürecine başlamıştır. Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin coğrafi ve/veya zamansal açıdan uzak olduğu durumlarda, teknolojik kombinasyonların bir aracı olarak kullanıldığı bir öğrenme

biçimidir (Wheeler, 2012). Tarihsel süreç açısından uzaktan eğitim süreci incelendiğinde, uzaktan eğitimin çağın ve teknolojinin gelişmişlik düzeyi doğrultusunda şekillenerek ilerlediği görülmektedir. Küreselleşmenin yaygınlaşması ve teknolojik imkân ve alt yapının gelişmesiyle, uzaktan eğitim modeli tüm dünyada bir ivme kazanmış ve bir eğitim modeli olarak eğitim sistemi içerisinde yerini sağlamlaştırmıştır. Covid 19 döneminde mücbir sebeplerden dolayı uzaktan eğitim, eğitim ve öğretim sistemi içerisinde, bir mihenk taşı görevini üstlenmiştir. Pandemiye bağlı olarak sektöre uğrayan eğitim-öğretim faaliyetleri, uzaktan eğitim aracılığıyla devam ettirilmiş, eğitimin ve öğretimin sürdürülebilirliği ve sürekliliği uzaktan eğitim aracılığıyla sağlanmıştır.

Yüz yüze eğitimden tamamıyla uzaktan eğitime geçilmesi, teknolojinin eğitim açısından sayısız olanaklar sunulduğunun bir kanıtı olsa da birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Çelenk ve diğ., (2013), uzaktan eğitim sistemi ile ilgili öğretmen tutumlarını analiz ettikleri çalışmalarında, yalnızca iyi yapılandırılmış uzaktan eğitimin yeterli olmadığını, öğrenenlerin karakter ve beklentilerinin de önemli olduğunu vurgulamış, çalışmaları kapsamında uygulanan anketlerden elde ettikleri veriler neticesinde öğretmenlerin uzaktan öğrenme aktivitelerine katılma konusunda istekli olduğunu ancak içerik, materyal kullanımı, değerlendirme yöntemleri açısından uzaktan eğitimin yetersiz olduğunu dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Ural (2007), doktora öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine ve teknolojisine karşı olumlu bir tutum içerisinde olmadığını ve uzaktan eğitimin bağımsız öğrenmeyi desteklediği fikrine de katılmadıklarını dile getirmiştir. Bolliger ve İnan (2012) ise, çevrimiçi eğitim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler arasında kısıtlı yüz yüze etkileşimin olmasının birçok zorluklara sebep olduğunu belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimde, belirgin bir problem olan öğrenci bağlılığı; çevrimiçi ve çevrimdışı uzaktan eğitim faaliyetlerinde de ciddi bir sorun olarak kendini göstermektedir.

Türkiye’de de pandemiye bağlı olarak yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime hızlı geçiş, beraberinde çözülmesi gereken birtakım sorunlara ek olarak (ör: teknolojik altyapı, öğretmenlerin uzaktan eğitim modelini yeterince iyi bilmemeleri, ders materyallerindeki yetersizlik vb.), öğrencilerin öğrenci bağlılığı konusunu da yeniden gündeme getirmiştir. Çınkır ve diğ., (2021)’ne göre öğrencinin akademik başarısını etkileyen etmenler arasında, öğrenci bağlılığı önemli bir yere sahiptir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci bağlılığı, eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi açısından önemli bir

bileşendir (Uğur, Akın, 2015). Öğrenci bağlılığı, davranışsal ve duygusal bileşenleri kapsamaktadır (Skinner, Belmont, 1993). Schaufeli ve diğ. (2002) ‘Bağlılık’ kavramını zindelik, kendini adama ve özümseme ile karakterize edilen olumlu, tatmin edici ve işle ilgili bir zihin durumu olarak tanımlamaktadır. Bağlılık; yaşam memnuniyeti (Mokgele , Rothmann, 2014), akademik performans (Salanova ve diğ., 2009), içsel motivasyon (Siu ve diğ., 2013) ve akademik başarı (Bigna ve diğ., 2014) ile ilişkilidir. Kariyer uyumluluğu ve kariyer yeterlilikleri, öğrencilerin ders çalışmaya bağlılığı ve doğrudan yaşam memnuniyeti ile olumlu bir şekilde ilişkilidir (Akkermans ve diğ., 2018). Erdem (2020, 84), kariyer uyumluluğunu “bireylerin yapmaları gereken veya gelecekte yapacakları görevler bütünü, geçişler ve mesleki roller ile ilgili karşılaşılabilecek olumsuzluklar ve travmalarla baş edebilmeleri amacıyla sahip olduğu gücü...” olarak tanımlamaktadır. Kariyer uyum yetenekleri ise bireyin güncel ve ileriye dönük iş yaşamında ortaya çıkabilecek değişimlere karşı, sorun çözme kapasitesi ve yeni iş sorumluluklarını ele alabilme düzeyini belirten bir kavramdır (Eryılmaz, Kara, 2018). Bu çalışma kapsamında, ülke genelinde Covid 19 döneminde çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenimini sürdüren İngilizce öğretmen adaylarının, öğrenci bağlılıklarının; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel açıdan incelenmesinin yanı sıra kariyer uyumlulukları ile arasındaki ilişkisi de incelenecektir.

Çalışmadan elde edilecek veriler İngilizce öğretmen adaylarına yöneltilen ölçekler aracılığıyla sağlanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda öğrenci bağlılıkları ve kariyer uyumlulukları arasındaki ilişki incelenmiş; öğrenci bağlılığının ve kariyer uyumluluğu; yaş, cinsiyet, sınıf, üniversite türü, İngilizce öğretmenliği bölümü programının ders içerikleri ve program bazında eğitim kalitesi, memnuniyeti, programa yönelik sevgi ile öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programda ileriye yönelik gelecek planını gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çevrimiçi öğrenme ile ilgili literatür taraması incelendiğinde, etkileşim, öğrencilerin akademik açıdan başarısını, doyumunu ve derse yönelik bağlılığını arttırmasının yanı sıra, derse yöneliminde olumlu bir tutum geliştirmesinde etkin bir boyut olarak rol oynamaktadır (Okonta, 2010; Paechter ve diğ. 2009; Zhang, 2005). Bazı araştırmalar, çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin, geleneksel eğitime tabii tutulan öğrencilerden daha iyi performans gösterebileceğini ortaya koymuştur (Maki ve Maki, 2007’den

aktaran Dixon, 2010). Yüz yüze eğitim ortamlarında etkileşim sağlamak ve öğrencilerin derse bağlılığını artırmak nispeten anlaşılır nedenlerle daha kolay olabilmektedir. Yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlerde, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşiminden kaynaklı ortaya çıkan sorunluluk duygusu yoğunluğundan dolayı öğrencilerin motivasyonlarında artış olmaktadır. Ancak, çevrimiçi derslerde öğrenciler, kendilerini yüz yüze eğitim ile kıyaslandığında daha rahat hissetmektedir. Bu durum, derse karşı ilgi eksikliğine neden olmaktadır (Okan, 2020a). Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin ve öğretmenlerin arasındaki etkileşim eksikliği, motivasyon düşüklüğü, verimsizlik, donanım eksikliği, rahatlık, yeni duruma alışamama, ders saati azlığı, disiplin eksikliği, zaman sorunu, iletişim sorunu, altyapı sorunları (Okan, 2020b) gibi derslerin verimliliğini etkileyen alt temalar incelendiğinde, öğrencilerin derse bağlılıklarını sağlamak beraberinde ciddi sorunlar getirmektedir. İspanyol Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada, kariyer uyumluluğu ile tükenmişlik arasında olumsuz bağlantılar bulunduğunu tespit ederken, kariyer uyumluluğu ile bağlılığın boyutları arasında olumlu bağlantılar tespit edilmiştir (Merino-Tejedor, 2016). Yapılan literatür incelemesinde kariyer uyumluluğu ile bağlılık arasında yeterli düzeyde çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmanın amacı, Türkiye genelinde üniversitelerin eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişki ortaya koyarak, alanyazına katkı sağlamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz teknolojisinin, yaşamımıza kattığı imkânlar ve kolaylıklar yadsınamaz bir gerçektir. Teknolojinin eğitim alanında sağladığı en önemli fayda ise uzaktan eğitim ile zaman ve mekân sınırlarının aşılıp, eğitimin sürdürülebilirliğine olanak sağlamasıdır. Covid 19 pandemi koşullarında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sekteye uğramasını önlemek adına uzaktan eğitim, kritik bir araç haline gelmiştir. Uzaktan eğitim, pandemi nedeniyle tüm dünyada durma noktasına gelen eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürebilmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Teknolojik alt yapı ve internet tabanlı uygulamaların etkin bir biçimde eğitime dahil edilmesiyle, çevrimiçi öğrenme gündeme gelmiştir. Uzaktan eğitim, aracılığıyla milyonlarca öğrenci çevrimiçi platformlarda öğrenimlerini sürdürmüşlerdir. Çevrimiçi öğrenme ile öğrenciler; teknolojik altyapı ve internet aracılığıyla öğretmenleriyle sanal ortamda eş

zamanlı veya eş zamansız bir şekilde eğitim faaliyetlerini sürdürebilmektelerdir. Fiziksel duvarların yerini internet ağlarına bıraktığı bu süreç, eğitim ve öğretimin devam edebilmesi adına birçok avantajı beraberinde getirmesinin yanı sıra öğrenciler açısından olumsuz etkilere de neden olmuştur. Çevrimiçi öğrenme sırasında öğrenciler derslere katılım sağlasalar bile derse bağlılıklarını davranışsal, bilişsel ve duygusal anlamda tam anlamıyla gerçekleştiremeyebilirler.

Covid 19 döneminde, zaruri bir ihtiyaç haline gelen çevrimiçi öğrenme sürecinde, İngilizce Öğretmeni adaylarının derse olan bağlılıkları ve mesleki kariyer uyumlulukları arasındaki ilişki nicel araştırma bağlamında değerlendirilmiştir. Ölçekler aracılığıyla, Türkiye genelinde eğitim veren İngilizce öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören 450 İngilizce öğretmen adayı öğrenci üzerinde gerçekleştirilen mevcut çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenci bağlılık ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkinin geniş çaplı incelenmesi açısından büyük bir önem arz etmektedir.

Öğrenci bağlılıkları ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenim sürecinde derse bağlılıkları ve kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara çok rastlanmamıştır. Yabancı dil eğitiminde, özellikle ülkemizde yaygın olarak yapılan İngilizce öğretimine çok ciddi yatırımlar yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce öğretmenliği bölümündeki İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenci bağlılıkları ve kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından ortaya konulması önemli görülmektedir. Daha donanımlı İngilizce öğretmeni yetiştirebilmek için söz konusu ilişkilerin ortaya konulmasının, özelde İngilizce öğretmen yetiştirmeye genel olarakta Türkiye’de verilen İngilizce eğitiminin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, Türkiye genelinde İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitim sürecindeki öğrenci bağlılık düzeyleri ve kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkiyi inceleyen mevcut çalışmanın alana ciddi katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırma Sınırlılıkları

1.2020-2021 eğitim-öğretim yılı süresi içerisinde alınan çevrimiçi dersler üzerinden süreç değerlendirilmiştir.

2. Araştırma yalnızca İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarını (1.,sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf ve 4. sınıf) kapsamaktadır.

1.5. Araştırma Varsayımları

İngilizce öğretmen adaylarının kendilerine iletilen ölçekleri ve soruları içten, samimi ve gerçekçi bir şekilde cevaplandırırları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Zaman ve coğrafi koşullarının öğrenme sürecini kısıtlaması ile öğrenen ve öğreten arasındaki yüz yüze iletişiminin noksan olduğu durumlarda resmileştirilmiş bir öğretimsel öğrenme modelidir (King ve diğ. 2001).

Çevrimiçi Öğrenme: Öğretmen ve öğrencilerin fiziki olarak farklı ortamlarda bulunarak sanal ortam üzerinden öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği süreçtir.

Öğrenci Bağlılığı: Öğrencilerin; öğrenim ve öğretme sürecinde gösterdikleri dikkat, merak, ilgi, iyimserlik ve tutku derecesini kapsamaktadır (Student Engagement, 2016).

İngilizce Öğretmenliği Programı: Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan ve İngilizce öğretmeni yetiştirmeyi hedefleyen bir programdır.

Kariyer Uyumluluğu: Bireyin geleceğindeki değişimlerle başa çıkma, yararlanma kapasitelerini görme şekli ve yeni iş sorumluluklarında rahatlık düzeyi ve öngörülemez olayların kariyer planlarını değiştirdiği takdirde yeniden değerlendirebilme becerisidir (Rottinghaus, 2005)

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemi ile ilgili detaylı literatür analizi yer almaktadır. Araştırma bağlamında uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, öğrenci bağlılığı, İngilizce öğretmenliği programı ve kariyer uyumluluğu ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, zaman ve mekân sınırlamasının ortadan kalktığı bir eğitim modelidir. Literatürde, uzaktan eğitim ile ilgili pek çok tanıma erişilebilmektedir. Türk Dil Kurumu'nun (TDK) çevrimiçi sözlüğü, uzaktan eğitimi “öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” (TDK, 2021) olarak tanımlamaktadır. Söz konusu tanımda, uzaktan eğitimin çerçevesi genel hatları ile çizilmektedir. Bu çizilmiş çerçeve, UNESCO'nun yaptığı; öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin tamamının ya da çoğunun elektronik ya da yapay bir ortam aracılığıyla gerçekleşmesinin etkisiyle, öğretimin tamamının veya çoğunun zamandan ve mekândan ayrılarak yürütüldüğü herhangi bir eğitim süreci tanımıyla da örtüşmekte ve TDK'nin tanımını pekiştirmektedir (UNESCO, 2002). Uzaktan eğitim modeli, dinamiklerini oluştururken birden fazla yapıyı içerisinde barındırmaktadır. Uzaktan eğitim; geleneksel eğitim ile öğrenimini devam ettirememiş bireylerin, öğrenme yaşı ve zaman kısıtlamasına bağlı kalmadan eğitimlerini gerçekleştirdiği, öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda bulunarak belli bir amaç doğrultusunda hazırlanmış ünite ve materyaller ile birleştirilen basılı materyal, radyo, televizyon ve bilgisayar gibi teknolojilerin öğrenim sürecine dahil edilmesiyle öğrenen ve öğretene arasında yüksek düzeyde iletişimin aktif olduğu bir öğretim modelidir (Kör ve diğ., 2013). Holmberg (1988)'e göre ise uzaktan eğitim, öğrencileriyle aynı sınıf veya kurum altında sürekli ve acil denetim altında bulunmayan öğretmenlerin yine de bir eğitim organizasyonu içerisinde her seviyede planlama, rehberlik ve öğrenimden yararlanarak oluşturulan türlü öğretim ve öğrenim biçimlerini kapsamaktadır.

Uzaktan eğitimin görünürlüğü ekonomik, sosyal ve teknolojik yönlerin değişen

koşulları ile ilişkilidir (Kiryakova, 2009). Uzaktan öğretimin, dünya ve ülkemiz genelinde gündem olmasının iki nedeni bulunmaktadır; uzaktan eğitim ile eğitimin geniş kitlelere ulaştırılabilmesi ve yapısının esnek olması nedeniyle farklı şartlar içerisinde olan bireylerin eğitime erişmesine imkân sağlayabilmesidir (Emre, 2002). Özbay (2015)'a göre uzaktan eğitim, eğitim sürecinin akışının engellenmesine yol açan ve coğrafi engel teşkil eden durumları bertaraf etmek için ilerlemiş teknoloji ile bir ahenk içerisinde zaman ve mekân faktörlerini etkisiz hale getirerek eğitimin sürdürülmesine hizmet etmektedir. Teknolojinin eğitim hizmetlerine entegre edilmesiyle, uzaktan eğitim yaygınlaşmaya başladı ve hayatımızın önemli bir parçası olarak yerini aldı (Bulut, 2017). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ile öğrenciler ve öğretmenler, fiziki olarak aynı ortamda bulunmaya ihtiyaç duymadan teknolojik imkanlar aracılığıyla sanal bir dersane oluşturarak karşılıklı olarak aynı platformda bir arada bulunabilmektedir (İçten, 2006). Bu gelişmeler doğrultusunda, öğrenen ve eğitmenin farklı mekanlarda öğrenim sürecini ilerlettiği uzaktan eğitim modeli, günümüzde ulusal ve uluslararası düzlemde hızla büyümektedir (Gunawardena, Mclsaac, t.y.). Garrison ve Shale (1987) uzaktan eğitim modelini ele alırken öğretmen ve öğrenci arasındaki eğitsel iletişimin çoğunluğunun bitişik olmayan bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini, eğitim sürecinin kolaylaştırılması ve desteklenmesi için öğretmen ve öğrenci arasında iki yönlü iletişim şeklinin benimsenmesinin önemli olduğunu ve gerekli iki yönlü iletişime aracılık etmesi amacıyla teknoloji kullanılmasına ihtiyaç duyulduğu bağlamı içerisinde ele almıştır. Garrison ve Shale'nin uzaktan eğitim modelini oluştururken değindiği kriterlere ek olarak Phipps ve diğ., (1998) uzaktan eğitim sırasında oluşan örüntülere değinirken; öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin öğretim materyallerinin yaratıcısından uzakta olduğu etkinlikleri içermesi gerektiği; televizyon, video kasetleri, ses kasetleri, video konferansı, sesli konferans, e-posta, telefon, faks, internet, bilgisayar yazılımı ve baskı dahil olmak üzere bir medya kombinasyonunun uzaktan eğitim sürecinde aktif bir rol üstlenebileceği, bilgi ve içeriğin sadece öğretmenden değil, çeşitli kaynaklardan elde edilebileceğine, ders tesliminin her zaman ve her yerde sunulabilir ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci grupları arasında direkt etkileşim bulunabileceğine değinmektedir.

2.1.1. Uzaktan Gelişim Süreci ve Evreleri

Uzaktan eğitimin kökleri oldukça eski tarihlere uzanmaktadır. Sanayileşme

döneminden sonra, toplumsal olarak bilgi toplumuna evrilmenin bir getirisi olarak toplumların, hızla değişen dünyaya uyum sağlamak durumunda kalmasıyla, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eğitim modellerine odaklanılmış olup, uzaktan eğitim modelinin ise bu doğrultuda ortaya çıkmış bir eğitim modeli olduğu belirtilmektedir (Girginer, 2002'den aktaran, Sevindik ve diğ., 2017). Tarihsel açıdan incelendiğinde, uzaktan eğitimin 1728 yılına dayandığını görmekteyiz (Holmberg, 1995). Uzaktan eğitim, 1800'lü yılların sonlarında yaygındı ancak uzaktan eğitimin hızlı büyümesi 1990'ların sonlarında, çevrimiçi teknik devriminin başlamasıyla hız kazanmıştır (Flinders, Moroye, 2015).

Uzaktan eğitimin gelişim süreci, üç nesil üzerinden temellendirilmiştir:

İlk nesil uzaktan öğrenme: Öğrencilerin eğitimlerini çoğunlukla yazılı ve basılı materyaller üzerinden gerçekleştirdiği dönemi belirtmektedir. Bu dönemde öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim yavaş ve aralıklı olacak şekildedir. Ayrıca, öğrencilerin planlanan ödevlerin ve gönderdikleri dönemler arasında eş zamansız bir süreç olduğu gözlenmektedir.

İkinci nesil uzaktan öğrenme: Öğrencilerin içeriklerini oluşturmak için radyo, ses/video kasetleri ve diğer multimedya cihazlarının basılı materyaller ile bir araya getirerek gerçekleştirdiğine dikkat çekmektedir.

Öğrenen ve öğreten arasındaki ilişkinin belirli ödevler ile sınırlandırılmadığı, destekleyici telefon ve yüz yüze yapılan görüşmeler ile desteklendirildiği görülmektedir.

Üçüncü nesil uzaktan öğrenme: İletişimin öğretmen ve öğrenci arasında sınırlı kalmayıp, öğrencilerin kendi arasında bir etkileşime sahip olması konusunda olanak sağlanmaktadır.

Burada amaç; öğrencilerin seminer ve derslerden bağımsız olarak kampüs dışarısında sosyalleşebilmesi açısından ortam hazırlamaktır (Nipper, 1989'den aktaran Wright ve diğ., t.y.).

Demiray ve İşman (2001) uzaktan eğitim tarihini beş dönemde incelemiştir:

Yazışmalı eğitim sisteminden önceki dönem: Eğitim ve öğretim sistemi içerisinde oluşan eksiklikleri gidermek için yapılan birtakım eğitsel etkinlikleri içermektedir.

Yoğun uygulamalı yazışmalı uzaktan eğitim sistemi dönemi: Posta sistemi

aracılığıyla kitap, gazete, rehber kitap ve farklı basılı gereçler kullanılarak gerçekleştirilen eğitim ve öğretim sistemidir.

Yayın yoluyla tek yönlü iletişim dönemi olarak adlandırılan öğretimsel radyo ve televizyon: Bu dönemde radyo ve televizyon yayıncılığı, ders gereçlerinin sesli ve görselleştirilmesi amacıyla basılı materyallerin yanında fonksiyonel olarak kullanılmıştır.

Çift yönlü sesli ve etkileşimli iletişim dönemi: Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iki yönlü ses ve videonun mevcut olduğu bu yeni sistemin asıl amacı; eğitimcilerin uzaktan programa daha aktif katılımını sağlamaktır.

Bilgisayar ve bilgisayar sistemleri aracılığıyla entegre olan uydu ve geleceğin teknolojilerin kullanımı dönemi: Bu dönemin; radyo, televizyon, video kaset, bilgisayar, uydu ve fiber optik gibi diğer telekomünikasyon teknolojilerinin aktif olarak kullanılmasıyla birlikte iletişim alanlarında ve elektronik endüstri sektöründe gelişim göstererek eğitimlere eğitim ve öğretim sürecinde katkı sağladığı belirtilmektedir.

Uzaktan eğitim modelinin gelişim süreci Göksel (2015)'e göre beş evreden oluşmaktadır:

I. Evre: Mektuplar ve evde çalışma sistemi sayesinde eğitim sürecinde bağımsızlaşma ve bireyselleşme için ilk adım atılmıştır. İlk evrede iletişimin olmadığı gözlemlenmektedir.

II. Evre: Radyo ve Televizyon yayıncılığı ile birlikte eğitim izlenceleri içerisine görsel ve işitsel unsurlar entegre edilmektedir. İkinci evrede etkileşim düzeyinin çok kısıtlı düzeyde ya da hiç mevcut olmadığı görülmektedir.

III. Evre: Görsellik ve videoların yüz yüze eğitim sisteminde önemli bir rol oynayarak, derslerin sistemsal bir bakış açısıyla ele alınmasına imkan sağlamıştır. Bu dönemde etkileşimin gücü zayıftır.

IV. Evre: Video, ses, ve bilgisayarlar ile karşılıklı telekonferanslar sağlanarak uzaktan eğitim düzeni içerisinde öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen arasındaki eş zamanlı etkileşimin ivme kazanmasına olanak tanımıştır.

V. Evre: Sanal sınıflar ve çevrimiçi internet aracılığıyla oluşturulan ve yapısalcı öğrenme yönteminin esas alındığı son aşamada metin, ses ve video entegrasyonu

sağlanarak etkileşimin sağlandığı gözlemlenmektedir.

Çalışkan (2019) ise uzaktan eğitimin gelişim sürecini dört evrede tanımlamaktadır:

Posta yoluyla eğitim: Posta yoluyla eğitim uzaktan eğitim döneminin ilk temellerinin atıldığı dönemdir. Postalar üzerinden mektuplar aracılığı ile kişilere aktarılan eğitimden bahsedilmektedir.

Çoklu ortam: Radyo ve televizyon yayıncılığı neticesinde uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi uzaktan eğitimin ikinci aşaması olarak kabul edilmektedir. Uzaktan eğitimin radyo ve televizyon kanalıyla gerçekleştirildiği dönemde maddi getirinin fazla olmaması, görsel ve işitsel içerikler bakımından zengin olması, zaman ve mekân sınırlaması olmaması gibi sebeplerden dolayı ilk yıllarda oldukça önemli bir etkiye sahip olmuştur.

Tele Öğrenme: Bu dönemde, görsel ve işitsel konferansların, aynı zamanda radyo ya da televizyon yayınlarının oldukça aktif kullanıldığı bir dönemden bahsedilmektedir.

Esnek Öğrenme: Gelişmiş bilgi iletişim teknolojilerinin hâkim olduğu bu dönem; sanal sınıfları, internet tabanlı kaynaklara erişimi, etkileşimli ders materyalleri veya ortamlarını, multimedya ve öğrenme yönetim sistemlerini kapsamaktadır. Öğrenen bireyler bu dönemde çevrimiçi ortamda yer alan sanal sınıflar vasıtasıyla eş zamanlı öğrenme fırsatını deneyimlemelerinin yanı sıra kendi bilgi birikimlerini ölçme ve değerlendirebilmeleri mümkün olmaktadır.

2.1.2. Dünyada Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimin ilk örnekleri aslında 1700'lere dayanmaktadır. Geçmişten günümüze uzaktan eğitim; tarihsel çizgi bağlamında ele alındığında, dünya tarihinde ilk uzaktan eğitim ile ilgili eğitsel faaliyetlerin, 1728 yılında Boston gazetesinde Steno derslerinin yapılacağı duyurulması ile başladığı görülmektedir. 19. yüzyılda ise İsveç Üniversitesi bünyesinde kadınlara yönelik mektupla kompozisyon dersleri verilmeye başlanmış ve 1843 tarihinde University Correspondence Collage ve bazı ticari kuruluşlar mektupla öğretim modelini benimseyerek bu alanda çalışmalar yürütmüşlerdir (Akyürek, 2020). 1873 yılında Boston'da Anna Eliot Ticknor Evde Eğitime çalışmaları Teşvik Etme Derneğini kurmuştur (Bergmann, 2001). Amerika Birleşik Devleti, uzaktan eğitim programlarına 1874 tarihinde Illinois Wesleyan College ve New York'ta 1883 yılında Correspondence University of Ithaca aracılığıyla başlamıştır (Bower, Hardy, 2004). 1891 yılında, Amerika Birleşik Devleti'nin

Pennsylvania eyaletinde bir gazete, broşürler aracılığıyla, madencilik yöntemlerini ve maden ocaklarındaki kazalara karşı alınması gereken önlemleri öğretmiştir (Nizam, 2004). 1892 yılında üniversite seviyesinde ilk uzaktan eğitim programı, Chicago Üniversitesi bünyesinde gerçekleşmiştir (Özyürek ve diğ., 2016). 1894 yılında uzaktan eğitim modelinin aracısı olarak mektubu kullanan Wolsey Hall College, eğitim faaliyetlerini Oxford'ta yürütmeye başlamıştır (Arat, Bakan, 2014).

İlk nitelikli etkileşimli görüntülü/sesli uzaktan eğitim, 1990 yıllarında özel ağlar ve yüksek hızlı telefon hatları üzerinden gerçekleşmeye başlamıştır (Clark, 2020). 1910 yılında ise Metropolitan College eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmeye başlamıştır. 1920 yılında radyo, eğitsel bir amaç için ABD'de kullanılmaya başlanmış; onu takip eden yıllar içerisinde radyo aracılığıyla eğitim modeli yaygınlaşmış, 1922 yılında İngiltere, Fransa, Sovyet Rusya gibi ülkeler radyo kanalları ile uzaktan eğitimlerini sürdürmeye başlamışlardır. 1932-1937 yılları arasında ise IOWA Üniversitesi'nde ilk kez televizyon uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmaya başlanmış ve ilk yayınlarına başlamıştır (Uşun, 2006, 211-213'den aktaran Arat ve diğ., 2014, 365). Dünyada uzaktan eğitimin gelişim süreci özetlemek gerekirse, uzaktan eğitim bilim ve teknolojinin gelişimine koşut olarak ilerlemiştir. Mektup ile başlayan uzaktan eğitim, radyo ve televizyon teknolojileri ile ilerleme kaydetmiş ve mekân ile sınırlandırılmış eğitimi ortadan kaldırmıştır. 1960 yılında da İngiltere'de British Open University kurulmuştur (Uşun, 2006, 211-213'den aktaran Arat ve diğ., 2014, 365). 1970'li yıllarda Fransa'da görsel işitsel formasyon gün yüzüne çıkmış olup, kablolu yayıncılıkla uzaktan eğitim uygulamalarının ivme kazanarak ilerlemesine öncülük etmesini sağlamıştır. 1980'li yılların başlarında ise bilgi ve iletişim teknolojilerin gelişmesi ile uzaktan eğitim bu alan aracılığıyla evrilmeye başlamıştır (Kınık, 2014). İnternetin ortaya çıkması ve internet ağ genişliğinin evlere kadar erişiminin sağlanmasının artışıyla, uzaktan eğitim videolarının web akışı aracılığıyla paylaşılması daha yaygın bir hale gelmiştir. Son yirmi yılda ise internet üzerinden uzaktan eğitim, çok hızlı bir şekilde gelişme sağlamıştır (Community College Moment, 2014). Aşağıda, tarihsel boylamda, dünya üzerinde uzaktan eğitimin ortaya çıkışı ve yayılış sürecine bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 1: Dünyada Uzaktan Eğitim

1728	Boston gazetesinde mektup aracılığıyla Steno derslerinin verileceği ilan edildi.
1833	İsveç gazetesinde mektupla yazılı anlatım verileceği ilanı bulunmaktadır.
1840	İngiltere’de stenograf olan Isaac Pitman, mektup aracılığıyla İncil’de bulunan küçük parçaları steno ile yazmayı öğretmiştir. Pitman, uzaktan eğitimi sadece pasif bir öğretim aracı olarak görmemiş ve öğrencilerinin başarılarını notlandırarak değerlendirmiştir
1856	Uzaktan eğitim ile ilgili örgütsel girişimler başlamıştır. Günümüzde Langenscheid adıyla öğretim materyalleri yayınlayan ancak bu tarihte dil okulu olan Charles Toussaint ve Gustav Langenscheid kurulmuştur.
1873	Anna Eliot Ticknor ABD’de Evde Çalışmaları Destekleme Derneğini kurmuştur.
1874	ABD’de örgütlü uzaktan eğitim sistemi lisans ve yüksek lisans bölümlerini bünyesinde barındıran Illinois Wesleyan Üniversitesinde başlamıştır
1883	ABD’de Mektupla Eğitim Üniversitesi kurulmuştur.
1884	Almanya’da öğrencileri üniversiteye giriş sınavı için hazırlayan Rustinches Uzaktan Eğitim Okulu kurulmuştur.
1891	Pennsylvania’da yayınlanan bir gazete madencilik yöntemlerini ve maden ocaklarına karşı alınması gereken önlemlerini broşürler aracılığıyla öğretilmesinin ardından Wisconsin Üniversitesi yönetim kurulu uzaktan eğitim derslerinin yaygınlaştırılması kararını aldı.
1892	Chicago Üniversitesinde uzaktan eğitim bölümü kurulmuştur.
1910	Avustralya’da ilk uzaktan eğitim Queensland Üniversitesi’nde başlatılmıştır.
1922	Yeni Zelanda Mektupla Öğretim Okulunda ilk uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır.
1949	Avustralya’da uzaktan eğitimde öğrencilerin ders programlarını, yönetim işlerini takip işlemini sağlayabilmek adına Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi kurulmuştur.
1966	Polonya’da uzaktan eğitim uygulamasına başlanmıştır.
1972	İspanya’da Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kurulmuştur.

Kaya, Zeki. 2002. **Uzaktan Eğitim**. Ankara: Pegem A Yayınları’ndan uyarlanmıştır.

1728 yılında başlayan uzaktan eğitim, 2019 yılının sonunda koronavirüs salgını ile yerini sağlamlaştırmıştır. Pandemiyle uzaktan eğitimin önemi anlaşılmaya başlanmış ve teknolojik gelişmişlik ile hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlamıştır. Yavuz ve diğ. (2021), Covid-19 döneminde uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik yapılan çalışmaların profilini ortaya koymak için 220 makaleyi incelemiş ve, Covid 19

döneminde uzaktan eğitim çalışmaları kapsamında kullanılan anahtar kelimeler arasında ‘Covid-19, Pandemi, Online eğitim, Uzaktan eğitim, Öğrenme’ yer aldığını belirtmişlerdir. Yaygınlaşan uzaktan eğitim sistemi ile uygulamalı bölümler de uzaktan eğitime dahil olmaya başlamıştır. Kozan ve diğ. (2021), yaptığı çalışmalarında, uzaktan eğitimin uygulamalı bilimler için yetersiz olduğunavurgu yapmaktadır. Uzaktan eğitim, kendisini yenileyerek ve geliştirerek ilerlemeye devam etmektedir Covid 19 pandemi süreci, bu değişim ve dönüşümün zeminini oluşturarak, uzaktan eğitimin daha yaygın hale gelmesini tetiklemiştir.

2.1.3. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Dünya’da uzaktan eğitim süreci 1700’lü yıllara dayanmış olsa da Türkiye’de uzaktan eğitimin filizlenme süreci 1900’lü yıllara tekabül etmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti devleti siyasi, ekonomik ve sosyal alanda uygulamayı planladığı reformları, eğitim alanında da yapmayı planlayarak ilk reformist çalışmayı 1924 anayasasının hazırlanması ile gerçekleştirmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülke genelindeki gerçekleşen tüm eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında toplanarak (Maarifet Vekalet) çağdaş eğitiminin temelleri atılmıştır (Bozaslan, Çokoğullar, 2015). Okuma-yazma oranının, haberleşme kanalları ile artırılması hedeflenmiştir. 1933-1934 yılları arasında, uzaktan eğitimin başlangıcı olarak görülen mektuplar aracılığıyla kurslar düzenlenmesi fikri sadece bir düşünce olarak kalmıştır. Bu düşünce, 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü çalışmaları ile uygulanmaya başlaması ile faaliyete geçmiştir (Kırık, 2014). Uzaktan eğitim, 1927-1960 yılları arasında tartışma ve öneri niteliğini taşımaktadır. 1960’lı yıllardan önce uzaktan eğitim kavramsal düzeyde anlam bulurken, 1970’li yıllardan itibaren uzaktan eğitim adına sınırlı sayıda örnekler uygulanmaya başlamış ve ilerleme açısından yavaş bir ilerleme katılmıştır (Çalışkan, 2019). 1960 yılında, orta dereceli meslek okullarından mezun olan ancak üniversite öğrenimini sürdüremeyen öğrencilere, mektupla öğretim imkânı sunulmuştur (Bayam ve diğ., 2002). 1961 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulmuş olan Mektupla Öğretim Merkezi, 1966 yılında Genel müdürlük olarak faaliyetlerini gerçekleştirmeye devam etmiştir (Arı, 2012). 1968 yılında TRT (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) kanalı aracılığıyla eğitsel programlar oluşturulup, yayınlanmıştır (Korkmaz ve diğ., 2018). 1975 yılında lise ve dengi okullardan mezun olan kişilere, eğitim ve öğretimlerini sürdürme fırsatı sağlayarak, yükseköğretim kurumlarındaki

fazla talebi engellemek ve iki yıllık ön lisans programları ile ara insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen, bu süreçte de yaklaşık 85 bin öğrenciye hizmet sunan Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) 1978-79 tarihleri arasında faaliyetlerini sona erdirilmiştir (Karadağ, 2014). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesi ile açık öğrenmenin yükseköğretimde yaygınlaşması gerektiğinin üzerinde durulmuştur (Turan ve diğ., 2008). *'2547 Sayılı Kanun'un 5. ve 12. maddeleri, Türk Üniversitelerine süreklili ve açık öğretim yapma hakkını tanıdı.'* 6 Kasım 1981 tarihinde ilk açık öğretim fakültesi Anadolu üniversitesinde kurulmuştur (Açık öğretim Sistemi, 2021). 1992 yılında, 3797 sayılı kanunun 55. maddesi uyarınca, Film Radyo ve Televizyon Eğitim Dairesi Başkanlığı bünyesinde Açık Öğretim lisesi kurulmuştur. Açık Öğretim lisesi, ortaöğretim çağına olmasına rağmen, yüz yüze ortaöğretim eğitimini sürdüremeyen ve öğretim çağını geçmiş olmasına rağmen ortaöğretim düzeyinde eğitim görmek isteyen bireylere yönelik eğitim vermektedir (Teker, 1995). Anadolu üniversitesi bünyesinde başlatılan uzaktan eğitim çalışmaları, toplumsal ihtiyaçların cevap vermesinin yanı sıra, ilerleyen yıllarda pek çok üniversitenin profesyonel anlamda eğitim-öğretim modelinin oluşturulmasına öncülük etmiştir (Demir, 2014). 1991 yılında e-posta aracılığıyla eğitim vermeye başlayan Fırat üniversitesi, 1992 yılında televizyon kanalları aracılığıyla uzaktan eğitim derslerini sürdürmüştür.

1996 yılında ise İstanbul Teknik üniversitesi bünyesinde Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuştur (Yumbul, 2021). ODTÜ'de, uzaktan eğitimin faaliyetlerinin başlangıç yılı 1988'dir (Sel, 2018). Uzaktan eğitim kapsamında, kitle iletişim araçları olan basılı materyaller, radyo ve televizyon, aracılığıyla uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri, teknolojinin ilerlemesi ile bilgisayar ve internet aracılığıyla da uygulanmaya başlanmıştır (Kör ve diğ., 2013).

İstanbul üniversitesi, açık ve uzaktan eğitimi tek bir fakültede birleştirmiştir. 2009 yılında, uzaktan eğitim kapsamında öğrenci almayan başlayan bu fakülte; 2011 yılında açıköğretim kapsamında öğrenci almaya başlamıştır. İstanbul üniversitesi AUZEF bünyesinde, 24 lisans, 22 ön lisans ve 7 lisans tamamlama programı mevcuttur (Auzef, 2021). Gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan ülkeler, radyo ve televizyon kullanımı açısından karşılaştırıldığında, aralarında farklılıklar mevcuttur. Gelişmiş ülkeler, radyo ve televizyonu; eğitim veya örgün eğitim sürecini daha etkili kullanmak, zenginleştirmek ve ihtiyaç dahilinde ortaya çıkan belirli meslek gruplarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için kullandığını, gelişmekte olan veya gelişmemiş ülkeler

ise eğitim seviyesi ilköğretim olan bireylerin, toplumsal yaşama entegre edilmesi, en düşük seviyede olan yaşam koşullarının iyileştirilmesine yardımcı olabilmesi için yaygın eğitim olarak yararlandıkları görülmektedir (Çallı ve diğ., 2002). Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi yakın bir geçmişe dayanmaktadır. 20. yüz yılın başlarına dayanan bu süreç, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de pandeminin etkisiyle daha hızlı yaygınlaşmaya başlamıştır. Covid 19 salgınına bağlı olarak, daha önceden yüz yüze yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri, yerini uzaktan eğitime bırakmış ve ilerleyen bölümlerde detaylı olarak ele alınan eş zamanlı ve eş zamansız çevrimiçi uzaktan eğitimleri ile eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. İnternet tabanlı erişim uzaktan eğitim sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Tüik (2020) verilerine göre ‘Evden İnternete erişim imkanı’ 2019 yılında %88,3 iken 2020 yılında %90,7’ye ulaşmıştır. Uzaktan eğitim sistemi Türkiye’de gelişim açısından yakın geçmişe dayansa da Covid 19 salgın dönemiyle beraber hızlı bir ilerleme kat etmiştir.

2.2. Çevrimiçi Öğrenme

21. yüzyılda, teknolojinin ilerlemesi ile sınırlı zamana ve mekâna bağlı kalmayan öğrenciler; dijital kanallar ile özgün içerikler oluşturarak bağımsız öğrenen ve üretici olmuşlardır. Bu durum, öğretimde öğrenciyi merkeze alarak bireyselleşmeye yol açmıştır (Güneş, 2017). Çevrimiçi öğrenmenin gelişmesi ve yaygınlaşması ile beraber, çevrimiçi öğrenmeye katılan öğrencilerin sayısı da gün geçtikçe artış göstermektedir (Baharin ve diğ., 2014). Çevrimiçi öğrenme; öğrencilere, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatı sunmaktadır (Erdoğan, 2019). Günümüzde, gelişmiş ve gelişimini tamamlamamış olan ülkelerin üniversite, lise veya ilköğretim düzeyi incelendiği zaman, çevrimiçi eğitim programına sahip olmayanların sayısı oldukça azdır (Yamamoto, Altun, 2020). Çevrimiçi öğrenmenin ortaya çıkış sürecinde, 1990’lı yıllarda ‘Bilgisayar Destekli Eğitim’in, 2000’li yılların başında ise ‘İnternet Destekli Eğitim’ uygulamalarının yaygınlaşması etkin bir rol oynamıştır (Yılmaz ve diğ., 2005). Kökeni karmaşık olan çevrimiçi eğitim; direkt olarak öğretim teknolojisi ve bilgisayar destekli öğretim ile ilişkili olmasına rağmen uzaktan eğitimle ilgili de ortak tarihsel bir uzantıya sahiptir (Leinhardt, 2006). Anderson (2008)’e göre çevrimiçi öğrenme için kullanılan terimler arasında, e- öğrenme, internet öğrenme, dağıtılmış öğrenme, ağ öğrenme, tele-öğrenme, sanal öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, web tabanlı öğrenme ve uzaktan öğrenme bulunmaktadır. Carliner (2004)’e göre ise çevrimiçi

öğrenme, insanlar tarafından e- öğrenme, web tabanlı eğitim, bilgisayar tabanlı eğitim, bilgisayar tabanlı öğretim ve teknoloji tabanlı öğretim terimleri yer değiştirilerek birbirlerinin yerine kullanılsa bile her bir terim, çevrimiçi öğrenme şeklidir ve bazı terimler eş anlamlı olmakla beraber söz konusu terimlerin kendilerine has anlamları bulunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme; internet ile öğrenme materyallerine ulaşılarak içerik, eğitmen ve diğer öğrenenler arasındaki etkileşime olanak sağlanmaktadır. Bu durum; bilgi sahibi olunmasına, kişisel anlam oluşturulmasına ve öğrenme tecrübelerinin kazanılmasına destek olmaktadır (Ally, 2008). Garrison (2019)’a göre çevrimiçi öğrenme, tekil ve grup iletişimi desteklemek için web ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir dizi eğitim uygulamasına destek sağlayabilmektedir. Cimermanova (2016), e-öğrenmeyi, internet, bilgisayar ve cep telefonları üzerinden dağıtılan dijital ortamlar ile eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü bir ‘şemsiye terim’ olarak ifade etmektedir. Khan (2000)’e göre ise e-öğrenme; açık ve dağıtılmış öğrenme ortamı için uygun olan çeşitli dijital kaynaklar ile birlikte kullanılan öğrenme materyalleri ve nitelikleri sayesinde kimseyi zaman ve mekân kısıtlamasına maruz bırakmadan iyi tasarlanmış, öğrenci merkezli, etkileşimli ve kolaylaştırılmış yaratıcı bir öğrenme yöntemi olarak algılanmaktadır. Web tabanlı öğrenme, uzaktan eğitimin işleyişini sürdürmek adına çeşitli internet imkanlarının bir araç olarak kullanılması durumu olarak tanımlanmaktadır (Mısırlı, 2007). Engin ve diğ., (2010, 75)’e göre

“web tabanlı öğrenme, bilgisayar aracılığıyla bireyin doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşim kurabileceği, sayısı arttırılabilen öğrenci ya da öğretmen katılımının sağlanabileceği eş-zamanlı ya da eş-zamansız öğrenmenin gerçekleşebileceği, sosyal statülerin kalktığı, işitsel ve görsel avantajların sunulduğu ortamlardır”.

Bilgisayar tabanlı eğitim ise uygun bir tasarım ortamı olduğu takdirde yapılandırılmış ve sistematik öğrenmeye katkı sağlayan yararlı metodolojik bir araçtır (Bedwell, Sales, 2010). Bu terimlerin ortak noktası internettir. Öğrenen bireyler, internet aracılığı ile materyallere erişebildiği takdirde eğitmenler onların ihtiyaçlarına göre öğrencilerini uygun bilgilere daha kolay yönlendirebilmektedir (Anderson, 2008).

2.2.1. Çevrimiçi öğrenme araçları

Anadolu Üniversite’sinin açık ve uzaktan öğrenme sözlüğüne göre çevrimiçi öğrenme ortamı, “Web sunucuları aracılığı ile internette yer alan öğrenme içerik ve araçlarıdır” (Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü, 2021). Murray ve diğ., (2012) çevrimiçi ortama ilişkin öğrencilerin tutumlarını incelediği çalışmalarında, öğrencilerin başarı ölçütünü

sınavdan yüksek not alma ile belirlediğini, bu nedenle çevrimiçi ortamda öğrenci memnuniyetinin ders notları ile uyumlu olduğu belirtmişlerdir. Öğrencilerin doğrudan yüksek not alma ihtimali yüksek olan ders materyallerine erişme konusunda eğilimlerinin olduğu ve tüm ders kaynaklarına erişilememe sebebinin ise zamanın sınırlılığından kaynaklandığı belirtilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki araçlar incelendiğinde, çevrimiçi uygulamalarının zemini, eş zamanlı ve eş zamansız olarak iki boyut şeklinde incelenebilmektedir (Horzum, 2019). Watson ve diğ. (2011) göre çevrimiçi eğitim, yapılandırılmış öğrenme ortamı sağlamak adına, yazılımı web bir eğitim sistemidir.

Çevrimiçi öğrenme, eğitim fırsatlarını eş zamanlı (katılımcıların çevrimiçi video gibi gerçek zamanlı etkileşimde bulunduğu) veya eş zamansız (zaman çizelgesine ayrılmış iletişim kaynakları; e-posta veya çevrimiçi tartışma forumları gibi) olarak artırır. Eş zamanlı çevrimiçi öğrenmede, öğrenciler coğrafi olarak dağıtılmış olsa dahi, teknolojik imkanlarla gerçek zamanlı bir şekilde bağlanarak doğrudan etkileşime olanak sağlanmaktadır (Bieger, Kuster, 2020). Eş zamanlı iletişim ve iş birliği araçları arasında yer alan eş zamanlı metin sohbeti, video ve sesli konferans, beyaz tahtalar artarak çevrimiçi öğrenmenin kilit parçaları haline gelmektedir (Imc Global, 2021). Eş zamanlı öğrenmenin aksine eş zamansız öğrenme, eğitmen ve öğrencinin aynı zaman diliminde ve mekânda çevrimiçi olarak bulunma zorunluluğunun olmamasının yanı sıra öğrenme sürecindeki zaman ve mekân öğrenciye bağlı olarak şekillenmektedir (Özdal ve diğ., 2021). Eş zamansız öğrenme bağlamında öğrenme yönetim sistemlerinin kullanıldığı ortamlarda öğrenciler; video izleyebilecekleri veya bazı bilgilere erişebilecekleri bağlantılara, okuma metinlerine erişebilmektedir (Murphy ve diğ., 2010). Dönmez ve Önal (2006)'a göre eş zamansız öğrenme ortamında öğrenim süreci içerisinde kişinin zamanını ve mekanını kendi belirlediği, teknolojiler ve araçların içerisinde ise elektronik posta, ses postası, çoklu ortam postası ve tartışma grupları yer aldığı bir ortamdır.

Tablo 2: Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Öğrenme Ortamları

Eş zamanlı öğrenme ortamı	
Canlı çevrimiçi sanal sınıf ortamı	Video konferans sistemi
Uzaktan yardım	Çevrimiçi mesaj ve yazışma vb.
Eş zamansız öğrenme ortamı	
E-öğrenme	Ses ve görsel kayıtlar
Mesleki gelişim	Bireysel çalışma dokümanları

Akkuş, İlyas. & Acar, Sami. 2017. Eş zamanlı Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Teknik Sorunların Öğretici ve Öğrenen Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.18. s. 3: 363-376'dan uyarlanmıştır.

Sanal ortamda meydana gelen sorunların azaltmak amacıyla eş zamanlı ve eş zamansız gibi farklı iletişim araçlarından faydalanılmaktadır. Metin tabanlı sohbet odaları, sesli ve görüntülü konferans odaları, sanal sınıflar, tartışma panoları, özel mesajlaşma gibi sistemler, sisteme katılım sağlayan bireylerin kendi aralarında etkileşim halinde bulunmalarının yanı sıra eğitmenler ile de etkileşim halinde olmalarına olanak sağlamaktadır (İlgaz, 2014). Chou (2002)'e göre eş zamanlı iletişimin hâkim olduğu ortamlarda kişisel bilgi alışverişinin ve desteğin olması daha fazla etkileşimin olmasına olanak sağlarken eş zamansız iletişim ise; tartışmalar, fikirlerini ve konu ile ilgili bilgilerini paylaşmak olarak kalmıştır. Eş zamanlı iletişim, ivedi geri dönüş imkanları sebebiyle motivasyonun artmasına katkı sağlarken, belirsizliğin azalmasına yardımcı olmaktadır (Hrasinski, 2007). Eş zamansız çevrimiçi öğrenmede ise gecikmeli olarak yanıt verme imkanının olması, bir problem hakkında daha fazla düşünebilmeleri ve farklı düşünme kabiliyetlerinin gelişmesiyle üst düzey öğrenme becerilerinin kullanılmasına fırsat sağlamaktadır (Perveen, 2015). Brierton ve diğ., (2016) yaptıkları çalışmada, eş zamanlıya kıyasla lisans öğrencilerinin genel bilişsel yorumlama düzeylerinin eş zamansız çevrimiçi tartışma ortamında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna varmıştır.

Tablo 3: Eş zamanlı ve Eş zamansız Öğretim Özellikleri

EŞ ZAMANLI ÖĞRETİM	EŞ ZAMANSIZ ÖĞRETİM
Öğrenci zaman ve mekân yönetimi konusunda hakimiyete sahip değildir. Öğrenci, öğrenme sürecindeki hızı kendisine göre ayarlarken güçlük çekmektedir.	Öğrenci, zaman ve mekân yönetimini kendisine göre ayarlayabilmektedir. Öğrenci, öğrenme sürecindeki hızı kendisi belirleyebilir.
Eğitim sürecine yazılı, işitsel, görsel gibi farklı kaynaklar dahil edilebilmektedir.	Eğitim sürecine metin, köprü metni, grafikler, ses, video, bilgisayar animasyonları, benzetim, yerleşik testler, dinamik içerik gibi farklı materyaller dahil edilebilmektedir.
Öğrenciler içerik teslimi ile ilgili sınırlı kontrol sahibidir. Öğrenciler, geleneksel eğitim sürecinde yapılan geri dönütler gibi müdahale ederek içeriğin sunumunu değiştirebilmekte etkili olabilmektedir.	Öğrenci, içerik teslimi konusunda bir kontrol sahibi değildir. İçerik sunumu ile ilgili verilen tüm kararların yükümlülüğü eğitime aittir.
Çift yönlü bir iletişim akışı bulunmaktadır.	Tek yönlü iletişim hakimdir.

Coşkun, Veysel, Sibel Güzel Yüce, Fikriye Kanatlı Öztürk, Selçuk Alkan, Şenol Saygıner, M. Mustafa Tat, ve Ahmet Akıncı. 2020. **Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Çevrimiçi Öğretim Rehberi**. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.6'dan uyarlanmıştır.

Covid 19 sürecinin başlarında uzaktan eğitime geçiş sürecinde Türkiye eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitimi deneyimlenmiştir. Pandemi sürecinde, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) için gerekli altyapı güçlendirme çalışmalarında bulunmuş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliği yaparak televizyon aracılığıyla öğrencilere ulaşmıştır (Yaman, 2021). Tek yönlü yürütülen bu süreç zamanla çift yönlü iletişime geçmiş ve eş zamanlı olarak da eğitim faaliyetleri sürdürülmüştür. Covid 19 döneminde Türkiye, uzaktan eğitim sürecini hem eş zamanlı hem de eş zamansız çevrimiçi öğretim şeklinde yürüttüğü ifade edilebilir.

2.2.2. Çevrimiçi Öğrenmede Hazırbulunuşluk

Hazırbulunuşluk; bireyin bir davranışı gerçekleştirebilmesi adına yeterli derecede birikime sahip olma durumudur (Okula Hazırbulunuşluk, 2021). Yılmaz (2020, 6) ise hazırbulunuşluk terimini “kişinin bilgi arama düzeyi ve davranış değişikliklerine katılım durumu/ bir şeyler yapmaya hazır olma durumu” olarak tanımlamaktadır. Hazırbulunuşluk seviyesi belirli bir düzeyin üzerinde olan öğrenciler, öğrenilmesi hedeflenen konuları hızlı bir şekilde kavrayarak, konu ile ilişkin düşüncelerini dile getirebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin konu ile ilgili kavramları anlamasını kolaylaştırdığı için kendilerine verilen ödevleri zorlanmadan yapmalarını sağlamasının yanı sıra, bir sonraki öğrenilmesi planlanan konuya karşı öğrenciyi hazır duruma getirmektedir (Yenilmez, Kakmacı, 2008). E-öğrenme platformlarında, e- öğrenme sürecinin etkili kullanımının sağlanabilmesi adına hazırbulunuşluk oldukça önemli bir yere sahiptir (Korkmaz ve diğ., 2015). Pınar ve diğ., (2014), hazırbulunuşluk düzeyini öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesi için mühim bir girdi olarak atfetmesinin yanı sıra olgunlaşma ile yakın temas halinde olduğunu savunmaktadır. Ancak, Senem (2012’den aktaran Uçar, 2017), hazırbulunuşluk yasasını tanımlarken, gelişim ve olgunlaşma yasasından ziyade güdülenmenin etkisiyle gerçekleşerek öğrenme sürecine hazırlayan bir uyum yasası olduğunu savunmaktadır.

E-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk; bilgisayar ve internet öz yeterliliği, öz yönlendirme, motivasyon, etkileşim ve tutumu içeren çok yönlü bir yapıyı kapsamaktadır (Farid, 2014). Çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluk, bilgisayar kullanımı ve web sitelerinde gezinme gibi teknik becerilerin içermesine ek olarak, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi nasıl öğrendikleri ve çevrimiçi öğrenmede etkili öğrenci bağlılığına ilişkin öğrenci stilleri, tercihleri ve stratejileri ile de ilişkilidir (Smith, 2005). Yapılan bir araştırmaya göre de öğretmenlerin hazırbulunuşlukları,

teknoloji entegrasyonu açısından büyük bir önem arz etmektedir (İnan ve diğ., 2009). Doculan (2014)'e göre, ölçülmesi planlan e- öğrenmeye yönelik uygulamanın, hazırbulunuşluk çerçevesi çizilirken öğretmen, öğrenci, kurum ve teknoloji unsurlarına yer verilmesinin yanı sıra derslerin akreditasyon seviyesi incelenerek e- öğrenmeye yönelik hazır olma durumu da sürece dahil edilmektedir. Ayrıca, okul yönetiminin e- öğrenmeye yönelik yapılan girişimlerde yardımcı olmaları gerektiğini savunarak, e- öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk kapsamında; pedagojik, teknik ve idari kısımların kategorileştirilerek bir müdahale stratejisi sunulmasına değinmektedir.

Tablo 4: E-Öğrenme Hazırbulunuşluk

	E-Öğrenme Hazırbulunuşluk
Öğretmen	Yaş Cinsiyet Yetenekler Tutumlar
Öğrenci	Yaş Cinsiyet Yetenekler Tutumlar Kültürel Bağlantı
Kurum	Kaynak desteği; Finansal İnsan ve Teknik
Teknoloji	Araçlar İnternet Bağlantısı Bilgisayar
Akreditasyon Statüsü	
Müdahale Stratejileri	

Jo Ann D. Doculan. 2014. E-Learning Readiness of the Ifugao State University. **International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT)**. c.3.s2. 2850'den uyarlanmıştır.

Chapnick (2000) ise e-öğrenme'ye yönelik hazırbulunuşluk sürecini; psikolojik, sosyal, teknolojik beceri, ekipman, içerik, finansal ,insan kaynakları ve çevre olmak üzere sekiz kategoriye ayırarak incelemiştir.

Tablo 5: E-Öğrenme Hazırbulunuşluk Modeli

Psikolojik Hazırbulunuşluk	Bireyin e-öğrenme sürecinde etkin rol oynayan zihinsel durum
Çevresel Hazırbulunuşluk	Kurum içi ve dışındaki paydaşlar üzerinde faaliyetlerini gösteren büyük ölçekli güçler
İnsan Kaynakları Hazırbulunuşluğu	İnsan desrek sisteminin mevcudiyeti ve tasarımı
Sosyolojik Hazırbulunuşluk	Uygulanması planlanan programdaki çevrenin kişilerarası yönleri
Teknolojik Beceri Hazırbulunuşluğu	Gözlenebilen ve ölçülebilen teknik beceri yeterliliği
İçerik Hazırbulunuşluğu	Öğretimin amaçları ve konusu
Ekipman Hazırbulunuşluğu	Uygun ekipmana sahip olma durumu
Finansal Hazırbulunuşluk	Bütçenin büyüklüğü ve tahsis etme süreci

Chapnick. Samantha, “Are You Ready for E-Learning?”, https://nurhadiw.files.wordpress.com/2010/08/are_you_ready_for_elearning.pdf. 2’den uyarlanmıştır. [12.07.2021]

2.3. Öğrenci Bağlılığı

Uluslararası literatürde ‘engagement’ olarak geçen ‘bağlılık’ kavramı; sığ katılım, ilgisizlik veya ilgi eksikliğinden ziyade aktif katılımı, bağlılığı ve yoğun ilgiyi temsil etmektedir. Bağlılık kavramı, basit bir şekilde istendik görevlerin tamamlanması, not veya sosyal onay açısından yüksek performans gösterilmesine ihtiyaç duyulan taahhütlerin edinilmesini içeren bir kavram olarak değil; bilgi, beceri ve el sanatları alanında öğrenmeyi, kavramaya veya ustalaşmaya yönelik psikolojik yatırımları içeren bir yatırım süreci olarak nitelendirilmektedir (Newmann, 1992). Türk Dil Kurumu’nun (TDK) çevrimiçi sözlüğünde, bağlılık “bağlı olma durumu, merbutiyet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Krause (2005) ise bağlılığı, üniversitelerin öğrenmeyi geliştirmek amacıyla tasarlanmış etkinliklere; vakitlerini, enerjilerini ve kaynaklarını adanması olarak tanımlamaktadır. Ainley (2004) bağlılığı, kişi ve etkinlik arasındaki ilişkiyi, eylem sırasında harcanılan enerji üzerinden tanımlamaktadır. Öğrenci bağlılığını, eğitim psikoloğu Ralph Tyler, 1930’lu yılların öncesinde Ohio State üniversitesinde daha sonra ise Chicago üniversitesinde, öğrencilerin uğraştıkları iş üzerinde harcadıkları zamanı ve bunun öğrenme sürecine etkisini göstermek için emek sarfetmiştir (Axelson , Flick, 2011). Öğrenci bağlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar; etkin öğrenmeye ilişkin etkinlik ve durumların belirlenmesinin mümkün olabileceğini varsaymaktadır (Coates, 2007). Öğrenci bağlılığı öğrenme sürecinde öğrenme motivasyonu açısından çok önemlidir (Beeland, 2002). Öğrenme, bilme ve anlamaya götüren öğrenci bağlılığı ile başlamaktadır. Kişi, anladığı taktirde performans ve eylem

kabiliyetine sahip olmaktadır. Böylelikle, kişinin üst düzey düşünme becerisini kullanarak, belirsiz durumlar karşısında muhakeme yürütmesine, kısıtlamalar ve öngörülemeyen durumlar karşısında tasarılar oluşturmaya ve kişinin pratik ve anlayış ötesinde, kritik yansıma yapmasına olanak sağlanmaktadır (Shulman, 2010). Öğrenci bağlılığı ile ilgili uluslararası literatürde pek çok tanıma erişilebilmektedir. Ting ve diğ., (2020), öğrenci bağlılığını, öğrencilerin öğrenme ve eğitilme sürecinde ilerlemesi durumunda olan zenginleştirilmiş bir seviyeye uzanırken ortaya çıkan meraklılık, duyarlılık, ilgi, canlılık ve şevkin düzeyini ifade etmesi olarak tanımlamaktadır. Kuh (2009) ise öğrenci bağlılığını, öğrencilerin üniversitelerin onlardan beklediği istendik sonuçlara ve kurumların öğrencileri etkinliklere teşvik etmek için ne yaptıklarına ampirik bir şekilde ilişki kurarak, öğrencilerin kendilerini zaman ve çaba açısından adama durumu olarak tanımlamaktadır. Trowler (2010) ise, öğrenci katılımını; kurumların itibar ve performansını, öğrencilerin öğrenme çıktısı ve gelişimi ile öğrenci deneyimini iyileştirmek amacıyla öğrenciler ve kurumlar tarafından yatırılan zaman, çaba ve diğer kaynaklar ile ilgili etkileşim ile ilişkili olarak ifade etmektedir. Öğrenci bağlılığı, akademik başarı açısından da kritiktir (Reyes ve diğ., 2012). The Community College Survey of Student Engagement (CCSSE), öğrenci bağlılığını; sosyal ve akademik üniversite deneyimlerinde öğrenci katılımı, bütünleşmesi ve çabası ile öğrencilerin öğrenmesinin, dayanıklılığının ve akademik başarısının önemli düzeyde birbiriyle ilişkili olduğu öncülü ile temellendirmektedir. Öğrencilerin okuldaki başarılarına ilişkin beklentileri ve yeterliliklerine ilişkin kendi inançları ile katılım düzeyleri ve akademik açıdan başarılı olabilmek için destekleyen veya müdahale oluşturan duygusal durumlarla da doğrudan bir ilişki içerisindedir (Akey, 2006). Baron ve Corbin (2012), bağlı öğrenciye ait önerisini; öğrencinin öğrenme topluluklarında aktif bir şekilde rol oynayarak, kendisini ait olarak hissetmesiyle dinçlik, özveri ve özümseme ile karakterize edilmiş olumlu, tatminkâr ve iş ile ilgili zihinsel durumu olarak sunmuştur. Öğrenci bağlılığı içerisinde yer alan kilit kelimelerden oluşturulan tablo aşağıda verilmektedir.

Tablo 6: Öğrenci Bağlılığı Kavramları

Öğrenci Bağlılığı	Çaba
	Enerji
	Etkileşim
	Performans
	Zaman
	Aktif öğrenci katılımı
	Akademik başarı
	Kaynak

2.3.1. Öğrenci Bağlılığının Boyutları

Bağlılık ile ilgili çalışmalar, bağlılık kavramını geçmişin tek boyutluluk yorumundan çıkararak, iki veya daha fazla yönünü birleştirip çok boyutlu bir kavram haline dönüştürmüşlerdir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, duygusal ve davranışsal gibi kavramları bir araya getirerek, kavramın karşılıklı ilişkileri ve öğrenciyi içerisinde barındırdığına dikkat çekmektedir (Yonezawa ve diğ., 2009). Connell ve Wellborn (1991) öğrenci bağlılığını; duygusal (sıkınlık, mutluluk, ilgi, kızgınlık), bilişsel (esnek problem çözme kabiliyeti, çalışmaya yönelik tercih, bağımsız çalışma stili) ve davranışsal (istendik görevlerin yerine getirilmesi, derse ve ders dışı etkinliklere katılım sağlanması, dikkat) olmak üzere üç kategoride incelenmektedir. Burada öz olarak bu üç kategoriye bir giriş yapılması yerinde olacaktır. Bu genel bilgilendirmeden sonra, öğrenci bağlılığı oluşturan bu üç boyut, ayrı ayrı ve daha detaylı ele alınmıştır. Öğrenci bağlılığının davranışsal boyutunda; öğrenci akademik veya akademik olmayan okul dışı etkinliklere katılım sağlamaktadır (Fredrick ve diğ., 2004). Linnenbrink ve Pintrich (2003)'e göre davranışsal bağlılık; öğrencilerin çabasının, sürekliliğinin ve yardım arayışı içerisinde oluşunun, öğretmenler tarafından da kolayca gözlemlenebilen davranışlarını kapsamaktadır. Davranışsal ve duygusal bağlılık boyutunu motivasyonel katılım altında inceleyen Skinner ve diğ., (2008), davranışın bağlılık boyutunda; bir eylemi başlatma, çaba, emek, girişimler, süreklilik, yoğunluk, dikkat, konsantrasyon, kendini verme ve katılıma yer verirken; davranışsal hoşnutsuzluk boyutunda, pasif olma, bırakma, geri çekilme, dikkatsizlik, mental açıdan katılım sağlayamama ve hazırlıksız olma halindedirler. Duygusal bağlılık kısmında ise; coşku, ilgi, zevk, memnuniyet, gurur, canlılık ve şevk boyutları yer alırken; duygusal açıdan hoşnutsuzluk boyutunda ise sıkınlık, ilgisizlik, hayal kırıklığı/kızgınlık, üzüntü, endişe/kaygı, utanç ve kendini suçlama yer almaktadır. Duygusal bağlılık, harekete geçiren olumlu duygular ve keyif olarak tanımlanırken

bilişsel bağlılık, derin odaklanma, öğrenme stratejileri ve öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Manwaring, 2017). Rotgans ve Schmidt (2011) bilişsel bağlılığı, öğrencilerin ellerinde bulunan öğrenme görevini üstlenirken istekli olma hali olarak tanımlamaktadır. Bilişsel açıdan bağlılığını gerçekleştirmiş olan öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde çeşitli stratejileri kullandıkları dile getirilmiştir (Bircan, Sungur, 2016.)

2.3.1.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık öğrenme sürecinde öğrencinin somut davranışlarını kapsamaktadır (Peng, 2016). Gonzalez ve Paoloni (2015)'e göre akademik bağlamda davranışsal bağlılık boyutu, planlama, çaba, görev başında dikkat, konsantrasyon, yoğun çalışma, sebat, harcanan zaman, katılım, gönüllü katılım, göreve dahil olma ile sınıf kurallarına ve normlarına karşı uyum sağlama bileşenlerinden oluşmaktadır. Fredricks ve diğ., (2004) ve Blumenfeld ve diğ., (2005) davranışsal bağlılığı akademik, sosyal veya ders dışı etkinliklere katılımı içeren, olumlu davranışların yanı sıra okulu asmamak gibi davranışları, ayrıca, çaba, ısrar, konsantrasyon, dikkat, soru sorma gibi davranışları kapsayan ve son olarak ise, okul yönetimi veya atletizm gibi okulla ilgili etkinliklere katılımı barındıran bir kavram olarak ele almışlardır. Appletion ve diğ., (2008) öğrenci bağlılığını davranışsal boyutunu katılım, ara verme, gönüllü sınıf içi etkinliklere dahil olma ve ders programı dışındaki etkinliklere katılım sağlama olarak boyutlandırmaktadır.

Lee ve Anderson (1993), öğrencilerin belirli durumlarda göreve bağlılıklarının kalitelerini incelerken davranışı üç kategoriye ayırarak incelemiştir:

Kendi kendine başlatılan bilişsel katılım: Öğrencilerin öğretmenlerden herhangi bir talepte bulunmadan bilimi daha iyi anlayabilmek adına kendilerinin gözlemlmeleri doğrultusunda başlattığı etkinliklere yönelik bilişsel katılım, düşüncelerin ders içeriğinin ötesine taşınarak genişletildiği ve sınıfın beklentilerinin ve gerekliliklerinin ötesinde görevlerle meşgul olduğu gözlemlenen durumların içerilmesi,

Bilişsel katılım: Ders içeriği ve sınıfın gereklilikleri kapsamında bilimsel bilgiyi kendi bilgileriyle bütünleştirmeye çalışırken, bilimsel anlayışı elde etmek için gösterdikleri stratejiler ve çevrelerindeki dünyaya anladıkları bilimsel bilgiyi uygulamaları,

Davranışsal katılım: öğrencilerin dikkatli olması ve sınıf etkinliklerine dahil olması

2.3.1.2. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık zorlu bir görev karşısında göreve yönelik dikkat, ustalık ve tercih olarak tanımlanmaktadır (Mahatmhya ve diğ., 2012). Bilişsel öğrenme stratejilerini; hatırlamak, özetlemek, detaylandırmak için hatırlamak, materyalleri düzenlemek ve anlama oluşturmaktadır (Corno, Madinach, 1983; Weinstein, Mayer, 1986). Reeve (2002)'e göre bilişsel bağlılık sürecinde sofistike, derinlemesine ve kişiselleştirilmiş öğrenme stratejilerinin kullanımı (detaylandırma), yüzeysel bilgi yerine kavramsal anlayış arayışı ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımı (planlama) etkindir. Bir öğrenen, akademik görev esnasında derinlemesine bir şekilde süreçle meşgul olduğu takdirde, bilgi işlemeye yönelik stratejiler ve yöntemlerle katkıda bulunarak öğrenme sürecine üst düzey bir katılım göstermektedir (Harlow ve diğ., 2011). Öz düzenleme, üst bilişsel ve çaba yönetiminden oluşmaktadır (Pintrich, Groot, 1990). Zimmerman (1990)'a göre öz düzenleme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir rol oynamaktadır. Bilişsel bağlılık süreci, öğrencilerin, kavramların açıklığa kavuşturulması adına sorular sormasını, zor görevlere karşı süreklilik sağlamasını, sunulan materyalden daha fazlasını okumasını, daha önce öğrendiği bilgileri gözden geçirmesini, diğer bilişsel öğrenme rehber stratejilerini ve öz düzenlemesini kullanarak gerekli olan bilgi kaynakların ötesinde geçmesini içerir (Finn, Zimmer, 2012). Meece ve diğ., (1988), aktif bilişsel bağlılığı, öğrencilerin yardım arama veya çabadan kaçınmadan ziyade öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve metabilişlerini kullanarak rapor etmesiyle tanımlanmaktadır. Bilişsel bağlılık, öğrencinin öz düzenlemesini, tam öğrenme taahhütünü ve çalışma stratejilerini kapsayarak, kişilerin öğrenme etkinliklerine yaptığı yatırımları ifade etmektedir (Sedeghat ve diğ., 2011'den aktaran Pietarinen, ve diğ., 2014).

2.3.1.3. Duygusal Bağlılık

Öğrenme sürecinde duygu temel yapı taşıdır. Duygu kimyasalları, öğrenme döngüsünün her bir bölümüne gücünü ve katkısını değiştirerek hareket etmektedir (Zull, 2006). Duygusal bağlılık; okula, öğretmene ve aktivitelere yönelik olumlu (mutluluk, ilgi ve heyecan) ve olumsuz (kaygı, sıklık) tepkiler boyutuna odaklanmaktadır (Fredricks, 2011). Zevk, umut, gurur gibi harekete geçiren olumlu duygular içsel ve dışsal motivasyonu desteklemektedir. Bu durum, çoğu koşulda akademik performansa olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Umutsuzluk ve sıklık gibi harekete geçirmekten alıkoyan duygular, motivasyonu azaltarak bilginin işleme

sürecini zahmetli hale getirerek, performans üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır (Pekrun ve diğ. 2011). Darlene (2018)'a göre duygusal bağlılık; öğrenme, notlar, başarı ve akılda tutma ile ilgili eğitimdeki öğrenci sonuçlarının güçlü bir belirleyicisidir. Duygusal açıdan bağlılık kuramayan öğrenciler, okula daha az değer verirler ve öğrencilerin devamsızlıkları artar. Böylelikle, derslerde daha az çaba sarf ederler ve dolayısıyla akademik performans açısından bir düşüş meydana gelir ve okula karşı ilgide azalma olur (Wang, Eccles, 2011). Fanshawe ve diğ., (2020) eğitimcilerle, öğrencilerle bağlantılarını öncelendirmesini ve öğrencilerin öğrenim sürecinde katılımlarına destek olmak için derslerinde duygusal etkileşimlere fırsat sağlamaya teşvik etmelerini bir öneri olarak sunmaktadır.

Yukarıda ayrıntılı olarak ele alınan öğrenci bağlılığının alt boyutlarına ilişkin özellikler aşağıdaki tabloda bir bütün halinde verilmektedir.

Tablo 7: Öğrenci Bağlılığının Alt Boyutları

Öğrenci Bağlılığının Boyutları	Özellikler	Araştırmacılar
Davranışsal Bağlılık	Katılım, Mevcudiyet, Görev başında, Davranış, Kurallara uyma, Çaba, süreklilik, dikkat, konsantrasyon, katkı ve kalite oranları, okul ile ilgili faaliyetler katılım sağlama	Fredricks et al (2004) Tyler & Boelter (2008)
Duygusal Bağlılık	Öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademik aktivitelere ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkiler, Öğrencilerin tutumu (düşünce, duygu ve görüş), Öğrenme değerinin algılanması, İlgi ve keyif, Mutluluk, Okulla özdeşleşme Okula aidiyet hissi	Bishop (2007), Fredricks et al (2004), Tyler & Boelter (2008), Patrick et al (2007) Johnson (2008), Hulleman et al (2008), Walker & Greene (2009), Wentzel et al (2004), Libbey (2004), Shin et al (2007), Martin & Dowson (2009), Tsai et al (2008), Shernoff & Schmidt (2008), Gottfried et al (2001)
Bilişsel Bağlılık	İsteğe bağlı öğrenme(seçerek öğrenme), Yatırım ve çaba sarfetme isteği, Düşünceli olma(derin düşünme süreçlerini uygulama), Öz düzenleme, Hedef belirleme, Üst bilişsel stratejilerin kullanımı, Mücadele tercihi, Esneklik ve dayanıklılık, Uсталık oryantasyonu, Eylemlilik duygusu	Fredricks et al (2004), Tyler & Boelter (2008), Walker & Greene (2009), Bandura et al (1996), Bacchini & Magliulo (2003), Martin & Dowson (2009), Zimmerman & Cleary (2006), Dembo & Eaton (2000), Nota et al (2004), Schunk (2008), Caprara et al (2008) Joseph (2006), Dinsmore et al (2008) Long et al (2007), Bong (2004) Anderson et al (2005), Gottfried et al (2001), Joselowsky(2007)

Gibbs, Poskitt. 2010. Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review. Ministry of Education New Zeland. **Research&Evaluation**.12'den uyarlanmıştır.

Literatürde önemli bir konu olan öğrenci bağlılığı, pandeminin etkisiyle yüz yüze iletişim ve etkileşimin azalması ve hatta kimi dönemlerde tamamen ortadan kalkmasına koşut olarak olarak, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü uzaktan eğitim yoluyla çevrimiçi öğrenmede ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Covid 19 ile çevrimiçi eğitime geçen öğrenciler, kısıtlılıktan dolayı ders içi ve dışı faaliyetlere davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılık açısından zorlanmışlardır. Çevrimiçi ortamda öğrenciler, davranışsal olarak bağlılık gösterse bile duygusal veya bilişsel açıdan bağlılık gösteremeyebilirler. Böylelikle, öğrenci bağlılığının gerekliliklerini yerine getiremeyebilirler. Dolayısıyla yüz yüze olan eğitim öğretim ortamlarında bile öğrenci bağlılığı kimi sorunlar ortaya çıkarabilirken, uzaktan eğitimde çevrim içi öğrenmelerde yüz yüze iletişim ve etkileşimin olmayışı/azlığı, bu eğitim platformunda halledilmesi gereken önemli bir mesele haline dönüştürmüştür.

2.4. Kariyer Uyumluluğu

Hartung ve diğ., (2017)'e göre uyumluluk, başa çıkabilme kaynaklarına hazır olma durumu kapsamaktadır. Super (1981), 'Uyumluluğu' tanımlarken olgunlaşma ya da büyüme ile ilgili herhangi bir referans vermekten kaçınmasının yanı sıra bireyin proaktif olarak görülmesini sağlayan ileriye dönük ek değere sahip olduğunu dile getirmektedir. 'Uyumluluk' ifadesi birey ve çevre etkileşimine yoğunlaşmaktadır. Alanyazı incelendiğinde kariyer uyumluluğu tanımları benzerdir. Duane Brown ve Associates (2002)'e göre kariyer uyumluluğu; bireyin mesleki gelişim rollerindeki mevcut ve kendisinden beklenen görevler, değişimler ve travmalarla başa çıkmakaynaklarını sunabilen ve belirli bir noktaya kadar büyük veya küçük sosyal bütünleşmelerini değiştiren psikosoyal bir yapıdır. Sulistiani ve Handoyo (2017)'e göre kariyer uyumluluğu, bireyin sosyal bütünleşmesini değiştiren bazı büyük ve küçük görevlerin, geçişlerin ve iş travmalarının üstesinden gelmek ve bunları tahmin etmek için bireysel kaynakları temsil eden psikososyal bir bileşendir. Dries ve diğ., (2012), kariyer uyumluluğu kaynakları içerisindeki psikososyal yapıların şekillenmesinde, bireyin tek başına değerlendirilmesinden ziyade, birey ve bireyin içerisinde bulunduğu bağlam arasındaki etkileşimlerin rol oynadığına değinmektedir. Havenga (2011)'e göre kariyer uyumu, meslek yaşamında gelişim gösterilmesi gereken durumlarda, bireyin uzmanlaşmaya hazır olması, karşılaşılabileceği mesleki travmalarla başa çıkabilmesi ve iş yaşamındaki değişikliklere karşı uyum

sağlayabilmesini kapsamaktadır. Dimakakou ve diğ., (2015)'e göre kariyer uyumluluğu, kariyer yaşamındaki öz yeterlilik ve dayanıklılık olarak algılanmaktadır.

Kariyer uyumluluğu kaynakları, kişinin mesleki görevleri, mesleki değişimleri ve iş travmaları tarafından sunulan, bilinmeyen, karmaşık ve kötü tanımlanmış sorunları çözmek adına kullanabileceği öz düzenleme güçleri ve kapasiteleridir. Bu kaynaklar, çevre-insan kesişimini kapsadığı için, bireyin özü ile ilgili değildir. Bu nedenle, uyum yeteneklerini ele alırken psiko-sosyal yapılar olduğuna değinilmektedir (Savickas, Porfell, 2012). Tolentino ve diğ. (2014), psikososyal kaynaklar ve etkileşimsel yeterlilik anlamında, kariyer uyumluluğunun oluşumunu kişisel ve çevresel faktörler arasındaki dinamik bir etkileşime bağlamaktadır. Guzman ve diğ., (2013), Kariyer uyum kaynakları, uyum stratejilerini ve uyum hedeflerine ulaşmayı amaçlayan eylemleri şekillendiren kendi kendini düzenleyen, psikososyal yetkinlikler olarak görülmelidir.

Savickas (1997) kariyer uyum yeteneğini, iş rolüne hazırlanmanın ve katılmanın öngörebilir görevleri ile iş ve çalışma koşullarındaki değişikliklerin yol açtığı öngörülemeyen düzenlemelere karşı başa çıkmaya hazır olma durumu olarak tanımlamıştır.

Parsons (1909)'e göre akıllı bir şekilde meslek seçimini gerçekleştirebilmek adına geniş faktör bulunmaktadır:

1. Kişinin kendisini, ilgisini, yeteneklerini, kabiliyetlerini, hırslarını, kaynaklarını, sınırlarını ve nedenlerini anlayabilme,
2. Farklı iş kollarındaki başarının gereklilikleri ve koşulları, avantajları ve dezavantajları, tazminat fırsatları ve beklentileri hakkında bilgiye sahip olma,
3. İki grup arasında doğru muhakeme yapabilme

Gerçek (2018), üniversite öğrencileri arasında kariyer uyumluluğu yüksek olan öğrencilerin, iş arama serüveninde kendilerine daha çok güvenip daha etkili kariyer kararları verdiklerinin söylenebileceğini dile getirmiştir. Kavramsal perspektif açısından kariyer araştırması ve planlaması ile merak ve endişe birbiriyle çelişiyor gibi gözükse de keşif, geniş bir odaklanma ve açık fikirlilik anlamına gelir ve kariyer planlaması ise belirlenmiş ve zorlu bir hedefe yönelik nispeten dar bir yönelim anlamını taşımaktadır (Klehe ve diğ., 2012). Brown ve Lent (2005), kariyer

yapılandırma teorisi kapsamında kariyer uyumluluğunu aşağıda yer alan maddeler bağlamında değerlendirmiştir.

- Bir çalışan olarak gelecekleri için endişe duymaları,
- Mesleki gelecekleri üzerinde kişisel kontrolün artırılması,
- Gelecekteki senaryolara ve olası benliklerin keşfedilen meraklarının sergilenmesi,
- İsteklerin sürdürülmesi adına güvenin güçlendirilmesi

Kariyer uyumluluğu iki taraflı düşünülecek olursa, işverenler içinde oldukça önemlidir. Savickas ve Savickas (2017)'e göre, işverenlerin giderek artan işgücü uyumluluğu talebini karşılamak için kariyer uyumluluğuna ihtiyaç vardır. Savickas (2002)'a göre kariyer uyumu, bireylerin kendileri için uygun gördükleri işe uyum sağlayabilmek adına kullanılan tutum, davranış ve yetkinliklerin ilgi (planlama, planlı olma), kontrol (karar verme, kararlı olma), merak (keşif, meraklı olma) ve kendine güven (problem çözme, etkili olma) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların ayrıntılı olarak açıklanmış haline aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 8: Kariyer Uyumluluğu

ENDİŞE	Kariyer kaygısı, geleceğe yönelik bir yönelimi ve yarına hazırlanmanın önemli olduğu duygusu anlamını taşımaktadır. Kişinin çalışma yaşamını zaman içinde düşünmesi, öznel bir kariyer davranışından ziyade bir fikri temsil ettiği için kariyer özünü temsil etmektedir.
KONTROL	Kontrol; iç öz disiplin ve mesleki gelişim için gerekli olan görevleri yerine getirirken ve mesleki geçişlerde bulunurken özenli, planlanmış, organize ve kararlı olma sürecini kapsamaktadır. Kariyer kontrolü eksikliği, genellikle kariyer kararsızlığı eksikliği olarak atfedilerek karışıklık, erteleme veya dürtüsellik olarak ifade edilmektedir.
MERAK	Kariyer merakı, öz denetim duygusundan doğan yapılması istenebilme ihtimali olan iş türleri ve bunu yapmak adına mesleki fırsatlar hakkında bilgi edinme inisiyatifinden oluşan bir durumdur. Kariyer merakı, kişinin kendi ile iş dünyası arasındaki uyumu keşfetmesi ve merak etmesi anlamını taşımaktadır.
GÜVEN	Kariyer yapılandırma kuramına göre, kariyer güveni, kişinin uygun eğitim ve mesleki seçimleri yapmak ve uygulamak için gereken bir eylem sürecini başarılı bir şekilde yürütme yeteneği ile ilgili öz duygusunu ifade etmektedir. Bu durum; ev, iş, okul veya hobi gibi günlük aktivitelerde meydana gelen sorunları çözmekten doğmaktadır.

Brown,S. ve Lent,R. 2013.**Career Development and Counseling Putting Theory and Research to Work**.Canada: John Wiley & Sons, Inc.'dan uyarlanmıştır.

Savickas (2005), kariyer uyumluluğu kavramı tanımını içerisinde mesleki geleceğe ilişkin endişe duyma, mesleki gelecek üzerinde kişisel kontrolü artırma, olası benlikleri ve gelecek senaryoları keşfederek merak gösterme ve mesleki geleceğe dair güveni güçlendirme olarak kavramlaştırmıştır. Yukarıdaki tabloda kariyer uyumluluğunun alt boyutları detaylı olarak ele alınmıştır. Aşağıdaki tabloda ise yukarıdaki tabloda ele alınan, kariyer uyumluluğunun alt boyutlarının (kaygı, kontrol, merak ve güven) tutum/inanç, yeterlilik, baş edebilme davranışları ve kariyer sorunları açısından incelenmesine yer verilmektedir.

Tablo 9: Kariyer Uyumluluğu Boyutları

Boyut	Tutum&İnanç	Yeterlilik	Başedebilme Davranışları	Kariyer Sorunu
Kaygı	Planlı	Planlama	Bilinçli Kapsayan Hazırlama	İlgisizlik
Kontrol	Kararlı	Karar verme	İddialı Disiplinli Kasıtlı	Kararsızlık
Merak	Meraklı	Keşfetme	Deneme Risk alma Meraklı	Gerçeklerle baş edememe
Güven	Etkili	Problem çözme	Kalıcı Çabalama Gayretli	Engelleme

Savickas, M. 2013. Career Construction Theory and Practice. Brown, S. Ve Lent, R. **Career Development and Counseling Putting Theory and Research to Work**. Canada. John Wiley & Sons, Inc: 147-183'den uyarlanmıştır.

2.5. İngilizce Öğretmenliği Programı

‘Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği programı alanında öğretmen, öğretim elemanı, akademisyen yetiştirmek amacıyla yürütülen bir programdır’ (YTÜ, 2021). Üniversitelerin ilgili bölümünde öğrenim görebilmek için Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavında adayların, üniversitelerin ilgili bölüm için minimum taban puanını elde etmiş olması gerekmektedir. Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği bulunan üniversitelere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 10: Üniversiteler

Afyon Kocatepe Üniversitesi	Amasya Üniversitesi	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	Bahçeşehir Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi	Bartın Üniversitesi
Başkent Üniversitesi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Biruni Üniversitesi
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Bursa Uludağ Üniversitesi	Boğaziçi Üniversitesi
Düzce Üniversitesi	Erciyes Üniversitesi	Dicle Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi	Fırat Üniversitesi	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi	Gazi Üniversitesi
Giresun Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Harran Üniversitesi	Hakkâri Üniversitesi	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
İstanbul Aydın Üniversitesi	İnönü Üniversitesi	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	İstanbul Kültür Üniversitesi	İstanbul Okan Üniversitesi
İstanbul Medipol Üniversitesi	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
İzmir Demokrasi Üniversitesi	Maltepe Üniversitesi	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Marmara Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi	Mef Üniversitesi	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Mersin Üniversitesi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Sakarya Üniversitesi	Sinop Üniversitesi
Siirt Üniversitesi	Süleyman Demirel Üniversitesi	Ted Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Ufuk Üniversitesi	Trabzon Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Trakya Üniversitesi	Yeditepe Üniversitesi
Yozgat Bozok Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi		

İngilizce Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler.[16.06.2021]. Yükseköğretim Kurumu.
<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10108>

İngilizce Öğretmenliği Programı, 8 yarıyıldan oluşan ve 4 seneyi kapsayan bir lisans programıdır. Bölümden mezun olabilmek için öğrencilerden 240 AKTS'yi tamamlaması beklenmektedir. İngilizce Öğretmenliği Programı kapsamında öğrenciler

meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitim altında çeşitli derslere tabii tutulmaktadır. YÖK (2021) kılavuzunda İngilizce Öğretmenliği Programı kapsamında 4 sene boyunca verilmesi gereken dersler aşağıda verilmektedir (Tablo 11 ve Tablo 12).

Tablo 11: Dersler

I. YARIYIL	II. YARIYIL	III. YARIYIL	IV. YARIYIL
Eğitime Giriş	Eğitim Psikolojisi	Öğretim Teknolojileri	Türk Eğitim Tarihi
Eğitim Sosyolojisi	Eğitim Felsefesi	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi 2	Seçmeli 1	Seçmeli 2
Yabancı Dil 1	Yabancı Dil 2	Seçmeli 1	Seçmeli 2
Türk Dili 1	Türk Dili 2	Seçmeli 1	Seçmeli 2
Bilişim Teknolojileri 3	Okuma Becerileri 2	İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	İngilizce Öğretim Programları
Okuma Becerileri 1	Yazma Becerileri 2	İngiliz Edebiyatı 1	İngiliz Edebiyatı 2
Yazma Becerileri 1	Dinleme ve Sesletim 2	Dilbilimi 1	Dilbilimi 2
Dinleme ve Sesletim 1	Sözlü İletişim Becerileri 2	Eleştirel Okuma ve Yazma	Dil Edinimi
Sözlü İletişim Becerileri 1	İngilizcenin Yapısı		
V. YARIYIL	VI. YARIYIL	VII. YARIYIL	VIII. YARIYIL
Sınıf Yönetimi	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Öğretmenlik Uygulaması 1	Öğretmenlik Uygulaması 2
Eğitimde Ahlâk ve Etik	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Okullarda Rehberlik
Seçmeli 3	Seçmeli 4	Seçmeli 5	Seçmeli 6
Seçmeli 3	Seçmeli 4	Topluma Hizmet Uygulamaları	Seçmeli 6
Seçmeli 3	Seçmeli 4	Seçmeli 5	İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 1	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 2	İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	
İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 1	İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 2		
Dil ve Edebiyat Öğretimi 1	Dil ve Edebiyat Öğretimi 2		

Tablo 12: Seçmeli Dersler

MESLEK BİLGİSİ SEÇMELİ DERSLERİ	GENEL KÜLTÜR SEÇMELİ DERSLERİ	ALAN EĞİTİMİ SEÇMELİ DERSLER
Açık ve Uzaktan Öğrenme	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	Dil ve Toplum
Çocuk Psikolojisi	Beslenme ve Sağlık	Dünya İngilizceleri ve Kültür
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Bilim Tarihi ve Felsefesi	Edimbilimi ve Dil Öğretimi
Eğitim Hukuku	Bilim ve Araştırma Etiği	İngilizce Ders Kitabı İncelemesi
Eğitim Antropolojisi	Ekonomi ve Girişimcilik	İngilizce Öğretiminde Drama
Eğitim Tarihi	Geleneksel Türk El Sanatları	İngilizce Öğretiminde Materyal Tasarımı
Eğitimde Drama	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	İngilizce Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar
Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	İnsan İlişkileri ve İletişim	İngilizce Sözcük Bilgisi Öğretimi
Eğitimde Program Geliştirme	Kariyer Planlama ve Geliştirme	Kitle İletişiminde İngilizce
Eğitimde Proje Hazırlama	Kültür ve Dil	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
Eleştirel ve Analitik Düşünme	Medya Okuryazarlığı	Sosyodilbilim ve Dil Öğretimi
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Mesleki İngilizce	Söylem Çözümlemesi ve Dil Öğretimi
Kapsayıcı Eğitim	Sanat ve Estetik	Tümleşik Dil Becerilerinin Öğretimi
Karakter ve Değer Eğitimi	Türk Halk Oyunları	
Karşılaştırmalı Eğitim	Türk İşaret Dili	
Mikro Öğretim	Türk Kültür Coğrafyası	
Müze Eğitimi	Türk Musikisi	
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Türk Sanatı Tarihi	
Öğrenme Güçlüğü		
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama		
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim		
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme		

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. [08.01.2021]. Yükseköğretim kurumu.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

İngilizce öğretmenliği programı, İngilizce öğretmen adaylarına, zorunlu alan dersleri, dilbilimi ve bilimsel dayanağı olan öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili derslerin yanı sıra seçmeli dersler de sunarak kültürlü, donanımlı, bilgi ve beceri açısından kendisini yetiştirmiş öğretmenler kazandırmayı hedeflemektedir. İngilizce öğretmenliği

programından mezun olan bireyler; Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)'den alan için açılmış kontenjanlara yerleşmek için yeterli puanları almaları koşuluyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İngilizce öğretmenleri olarak atanarak görevlerine başlayabilirler. Ayrıca özel okul ve dershanelerde de İngilizce öğretmenleri olarak öğretmenlik mesleğini icra edebilirler. Buna ek olarak, öğretmen olarak görev yapmamayı tercih edenler için farklı fırsatlar da bulunmaktadır. Bu durumda olan adaylar üniversitelerin ilgili bölümlerinde gerekli şartları taşıması koşuluyla İngilizce okutman veya yüksek lisans ve doktora yapmaları durumunda öğretim üyesi olarak göreve devlet ya da vakıf/özel üniversitelerinde göreve başlayabilir. İngilizce öğretmenle özel okul ve dershanelerde de İngilizce öğretmenleri olarak öğretmenlik mesleğini icra edebilirler.

2.6. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Bağlılığı ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmaları

Villiers ve Werner (2018), Nelson Mandela Metropolitan Üniversitesi'nde, öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerin bağlılıklarını ve akademik başarılarını etkileyen öğrenci davranışlarını ve kurumsal koşullarını belirlemek adına bir çalışma yürütmüştür. 50 birinci sınıf insan kaynakları yönetimi öğrencisine yapılandırılmış bir anket uygulanarak nicel bir analiz çalışması yürütülmüştür. Öğrenci-personel etkileşimi, öğrenci başarısının önemli bir göstergesi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda öğrenci bağlılığını teşvik etmek için pratik strateji önerilerinde bulunulmuştur. Etkileşim sürecinin dinamiğinde karşılıklı olarak birbirlerini etkileme hali bulunmaktadır (Püsküllüoğlu, 1995: 571'den aktaran Görgeç, 2017). Etkileşim, aradaki bağın kuvvetlenmesine de zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle, yapılan çalışmanın sonucu olarak öğrenci bağlılığını etkileyen unsurlar arasında öğrenci-personel etkileşimin bulunması ve makale sonunda bu konuya dair çeşitli stratejilerin öneri bağlamında sunulması, etkileşimin önemini aktaran ve çözüm önerileri sunan bir çalışma niteliğini taşımaktadır.

Richardson ve Newby (2006) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi kurslarda öğrencilerin bilişsel boyutta ne denli etkileşim içerisinde olduğu araştırılmıştır. Bilişsel bağlılık; öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyon ve stratejilerinin entegrasyonu olarak tanımlanmıştır. Öğrenme stratejisi ve motivasyonu doğrultusunda incelendiği takdirde cinsiyet, yaş ve önceki çevrimiçi deneyimler açısından istatistiki olarak anlamlı bulgulara erişilmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin, çevrimiçi

öğrenmede deneyim kazanmasıyla kendilerinde daha fazla sorumluluk hissettikleri için daha fazla sorumluluk üstlenmeye başladıkları belirtilmektedir. Araştırma kapsamında; eğitmen ve tasarımcılara, çevrimiçi kurslar geliştirme aşamasında program odaklı, öğrenenin yaşı ve deneyimi gibi etmenlere dikkat etmeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Çevrimiçi öğrenmeye katılım için öğrencilerin yeterli düzeyde deneyim ve beceriye sahip olmaması, kendilerini katılım için yetersiz görmesine neden olarak onları kaygıya sevk etmektedir (Horzum, Çakır, 2009). İlgili araştırmada öğrencilerin deneyim kazanması arttıkça daha fazla katılım gösterdiğine değinilmektedir. Araştırmanın sonucundan da anlaşılabacağı üzere, kişi bir konu hakkında deneyim kazandıkça, onu yapabileceğine dair inancı da artmaktadır. Dolayısıyla, o konu ile ilgili daha fazla sorumluluk almaya başlayacaktır. Araştırmada, çevrimiçi kursların nasıl kolaylaştırdığına ve düzenlendiğine dair çıkarımlara yer verilmesi ileriye dönük bu konu hakkında çalışma yürütülebilmesi için yol göstermektedir.

Hampton (2016) yaptığı çalışmada, hemşirelik bölümünde öğrenim gören lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerin online ders süresince öğrenci bağlılıklarının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, kuşaklar arası (lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileri) bağlılık düzeyi açısından farklılık gözlenmiştir ancak anlamlı düzeyde değildir. Adıgüzel ve diğ., (2014) kuşak kavramını, aynı devirde yaşamlarını sürdüren ve ortak hususlara sahip olan bireylerin oluşturduğu grup olarak tanımlamaktadır. Değişen dünya ile kuşaklar arasında değişimlerin olması beklendik olası bir tablodur. Araştırmada bu durumu destekler nitelikte sonuçlar bulunması, beklenen olası tabloyu netleştirmiştir.

Centner (2014), yüksek öğrenim kurumları, öğrencilerin sertifika, yan dal ve lisanslarını elde etmelerini kolaylaştırmak adına uzaktan eğitim kurslarını benimsemektedir. Çalışmada uzaktan eğitimin başarısı, öğrencilerin program esnasında meşguliyeti ile ilişkilendirilmiş ve ayrıca çevrimiçi programlar geliştirmek için ders verme ve öğrenci bağlılığına ilişkin stratejiler belirlenerek seçenekler sunulması gerektiği savunulmuştur. Çalışma içerisinde tartışılan seçenekler arasında çok kurumlu bir uzaktan eğitim sertifika programının düzenlenmesi ve öğrencilerin çevrimiçi bir tarım ve çevre hukuku sertifika programının kurslarına dahil edilmesi bulunmaktadır. Çalışma sonucunda ise kurumların ve eğitmenlerin, öğrencileri uzaktan eğitim kurslarını geliştirecek etkinliklere dahil etmek için daha fazla çaba harcaması

gerekebileceğine yer verilmektedir.

Uzaktan eğitim etkin kullandığı zaman pek çok yararlılıkları bulunmaktadır. Sağladığı yararlılıklar arasında, sürdürebilir öğrenmeyi destekleyerek, bireysel veya bağımsız olarak bilgilere ulaşılabilmesini sağlamasıdır (Uşun, 2006'dan aktaran Eygü, Karaman, 2013). Centner (2014)'in çalışmada yer verilen konulardan biri uzaktan eğitimin bir alt kolu olan çevrimiçi programlarını geliştirmek adına ders vermek ve öğrenci bağlılığını geliştirmek için çeşitli stratejileri önerilerinin belirlenmesiydi. Bu çalışma,program gelişimi için hangi faktörleri göz önünde bulundurmanız gerektiğini gösteren bir çalışmadır.

Creed (2009), 245 birinci sınıf üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında kariyer kaygıları, uyumluluğu (planlama, keşif, öz-keşif, karar verme, öz düzenleme), hedefe odaklılık (öğrenme, performans-kanıtlanma, performans-kaçınma) ve sosyal destek (aile, arkadaşlar, önemli kişiler) değişkenlerini anketler aracılığıyla test etmiştir. Araştırma sonucunda; kariyer uyumluluğunun değişkenleri birbiriyle ilişkili olduğunu bulgusuna erişilmişti. Karar verme ve kendini keşfetme; kariyer kaygılarıyla negatif ilişkili olup; karar verme, hedef yönelimi ve kariyer kaygıları arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Daha fazla öğrenme yönelimine sahip olmak, daha fazla karar verme ve daha az kariyer kaygısı ile ilişkilendirilirken, performans kanıtlama yönelimi, daha zayıf karar verme ve daha fazla kariyer kaygısı ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışmada çeşitli değişkenlere yer verilmesi araştırmayı zengin kılarak kariyer ile ilgili faktörleri geniş perspektiften değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Kariyer uyumluluğu içerisinde yer alan planlama, keşif, öz-keşif, karar verme, öz düzenleme boyutlarının birbirleriyle ilişkili olması, kariyer uyumluluğunu tek bir fotoğraf gibi gözüксе de içerisinde parçalara ayrılmış bir yapboz olduğunu göstermektedir. Araştırmanın diğer sonuçları arasında yer alan kendini keşfetme ve karar vermenin kariyer kaygılarıyla negatif düzeyde ilişkili olması da önemli sonuçlardır biridir. Kaygı; kariyer keşfini etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Blustein, Phillips, 1988). Bu nedenle, çalışmada yer alan ilişki sel bulgu önem taşımaktadır. Kariyer ile ilgili diğer etkenlerin birbiriyle ilişkilendirilerek araştırılması da alanyazına bir katkı sağlayarak bu alanın araştırılmasında yol gösterici olmuştur.

2.7. Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Bağlılığı ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmaları

Ergün ve Kurnaz (2017), çalışmalarında, çevrimiçi öğrenme sürecine etkisi bulunan sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma, 2014-2015 eğitim döneminde, Karabük üniversitesinde uzaktan eğitimle pedagojik formasyon için eğitim gören 175 öğrenci ile yürütülmüştür. Kişisel bilgi formu ile Sınıf Topluluğu Ölçeği ve Öğrenci Bağlılığı Ölçeği aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin sınıf topluluğu hissi yüksek bulunmuştur. Farklı sıklıklarla çevrimiçi derse girilmesi, sınıf topluluğu hissinde bir değişikliğe neden olmamış ve çevrimiçi derse girme sıklığının artması, öğrenci bağlılığı üzerinde olumlu yönde bir etki sağlamıştır. Sınıf topluluğu ve öğrenci bağlılığı arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışmanın analizinden anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin çevrimiçi derslere girme sıklığının arttırması, bağlılık açısından olumlu yönde etkili olmuştur. Ayrıca, sınıf topluluğu hissini yüksek olması da, sonucu etkileyecek önemli bileşenler arasındadır. Araştırma sonucunda, öğrencinin derse girme sıklığı ve sınıf topluluğu hissini yüksek olması öğrenci bağlılığı açısından önemli olduğu çıkarımında bulunabiliriz.

Yılmaz (2017), araştırmasında, derse bağlılığının dijital araç kullanılmasıyla nasıl bir değişime sebebiyet verildiği gözlemlemiştir. Sosyo-ekonomik açıdan düşük ve yüksek olan iki ayrı okulda yürütülen bu çalışmada “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersini alan 65 altıncı sınıf öğrencisi ile Wang, Bergin ve Bergin’e ait “Derse Katılım Envanteri” aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında 6 haftalık bir algoritma öğretimi planlanmıştır ve dersin ikinci haftasının başında ise Derse Katılım Envanteri ile ön test sonuçları alınmıştır. Ayrıca öğrenciler, süreç içerisinde üç dijital biçimlendirici değerlendirme uygulanarak son test uygulamasına tabi tutulmuşlardır. Okul 1 (SES yüksek) davranışsal katılım-derse uyma ve bilişsel alt boyutlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği, ‘derse katılmama’ alt boyutunun ortalamasının anlamlı derecede düştüğü; Okul-2 (SES düşük)’de sadece ‘duyuşsal katılım’ alt boyutunda anlamlı şekilde arttığı görülmüştür. Dijital değerlendirme araçları, derse bağlılığı olumlu düzeyde etkisi olduğuna dair emarelere da yer verilmektedir. Sosyoekonomik açıdan farklı konumlarda bulunmanın getirdiği farklı kültürel dinamikler olabilmektedir. Bağlılığın alt başlıklarını detaylandırıp sosyoekonomik boyut açısından ele almak, araştırmayı derinleştirmiştir. Teorik

felsefenin yanı sıra öğrenme planının uygulanması ve uygulamanın sonucunda değişimlerin meydana gelmesi de doğru hazırlanmış bir öğretim planının iyileştirici gücünü göstermektedir.

Eryılmaz ve Kara (2018) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının uyumluluklarını; kariyer arzusu ve kariyer uyum yetenekleri kapsamında ele alıp yapısal eşitlikçi model önererek ilgili modelin test edilmesini hedeflemiştir. İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenimini sürdüren 219 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada elde edilen modele göre, kariyer uyumluluğunu yordayan en iyi değişkenin kariyer arzusu, ikinci değişkenin ise kariyer uyum yetenekleri olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili araştırmada kariyer arzusunun bireylerin kariyer uyumlulukları ve uyum yeteneklerini kullanmak adına motive eden bir fonksiyonu yerine getirdiği belirtilmektedir. Kariyer arzusunun artışı ile içsel motivasyon ve öz yeterliliğin artmasına değinilmektedir. Çalışmada, öğretmen adaylarının kariyer arzularına sahip olmalarına ek olarak kariyer uyum yeteneklerini de kullanmaları gerektiğinin yorumuna ulaşılmıştır.. Kariyer arzusunun artışına bağlı olarak artan boyutların araştırmaya dahil edilmesi geniş açıdan kavramın incelenmesine fırsat vermektedir. İlgili çalışmada kariyer arzusu ile kariyer uyum yetenekleri de yordamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kariyer uyumlulukları çemberinde kariyer arzuları ve kariyer uyum yetenekleri önemli psikolojik boyut olarak önem kazandığına değinilmesi psikolojik boyutunun önemini sergilemektedir.

Sapasağlam ve diğ., (2021), yürüttüğü çalışmasında 229 farklı okulda çalışan okul öncesi öğretmeni ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ile çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma neticesinde, iki değişken arasındaki ilişkinin mesleki sevgi ve meslek seçme durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, ilişkisel anlamda pozitif çıkan kariyer uyumluluğu ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin kullanım düzeylerinin yüksek olduğu da gözlemlenen sonuçlardan biridir. Araştırmada yer alan kariyer uyumluluğu ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin kullanım düzeylerinin yüksek olması, bireylerin kendisine uygun meslek seçimleri yaptıklarında, mesleki yaşamlarında bu durumun olumlu bir rol oynadığının göstergesidir. Kariyer uyumluluğuna sahip bireylerin mesleği için sergileyeceği performansı da etkilenecek ve ürettiği işlere de bu durum yansıyacaktır. Bu nedenle,

yukarıdaki çalışmanın sonuçlarının dikkate alınması alanyazına katkı açısında oldukça kıymetli olacaktır.

Literatürdeki yurtdışı ve yurtiçinde yapılan çalışmalarda, öğrenci bağlılığı ve kariyer uyumluluğu detaylı olarak ele alınsa da iki konunun ilişkilendirilerek ele alınmadığı görölmektedir. Dolayısı ile mevcut çalışmanın öğrenci bağlılığı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasında alan yazında bir boşluğu dolduracağı düşünölmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümünde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçları ve süreçlerine ve elde edilen verilerin analiz çalışmaları aşamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere yönelik öğrenci bağlılıkları ve kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen mevcut çalışma, nicel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nicel yöntemler ve bilimsel yöntem modern bilimlerin temelini oluşturmaktadır (Richard ve diğ., 2009). Nicel teori kapsamında değişkenler ve sabitler arasındaki ilişkiler, bir dizi matematiksel formüllerle tanımlanmaktadır. Nicel teoride belirli sayısal girdiler verildiği takdirde belirli sayısal çıktılar üretilmektedir. Böylelikle, açıklanan ilişkiler; belirtilen koşullar oluşturularak ve çıktılarının belirtilen değerleri alıp almadığı (ölçüm hatası dahilinde) gözlemlenerek test edilebilmektedir (Bordens, Abbott, 2018). “Ne kadar?, Ne miktarda?, Ne kadar sık?, Ne kadar yaygın?” sorularına yanıtlar arayan nicel araştırma modelinde araştırılan konu, nicelleştirme veya sayısallaştırma amacı taşıyan geniş kitleleri incelemeyi hedeflemektedir (Akarsu, Bayram, 2019, 27).

Nicel araştırma, istatistiksel veya sayısal verilerin kullanılarak sosyal fenomenlerin sistematik olarak araştırılmasını kapsayan bir dizi yöntemi kapsamaktadır (Watson, 2015). Creswell (2009), nicel araştırmayı, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nesnel teorileri test etmenin bir yolu olarak tanımlamaktadır. Pozitivist bir düşünceden üreyen nicel araştırma yöntemi, “sosyal gerçekliğin gözlenebilir, ölçülebilir ve sayılarla ifade edilebilir olgulardan oluştuğunu iddia etmektedir” (Glesne, Peshkin, 1992’den aktaran Türnüklü, 2001, 8). Edmons ve Kennedy (2017)’e göre nicel araştırma için önem arz eden ölçüm, nicel açıdan türetilen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Gurbetoğlu (2018)’e göre, nicel araştırma; gözlem, deney ve test yoluyla nesnel bir yol izleyerek bireylerin toplumda sergiledikleri davranışlarını ölçmek ve sayısal verilerle açıklamaktadır. Araştırmaya dahil edilen değişkenler

sürekli ‘nicel’ veya ‘sayısal’ bir ifadeye denk gelmeyebilirler. Araştırmaya katkı sağlayacaksa sözel değerlere nicel değerler atanabilir ancak bu durum bir mutlakıyeti içermemektedir (Kazan, 2016). Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinin alt başlığı içerisinde yer alan ilişkisel tarama deseni kullanılmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkilerin dinamiklerini tanımlayan ilişkisel araştırmada yer alan korelasyon, istatistiksel bir ölçüdür. Büyüklüğe ve yöne sahip olan korelasyonun, ilişkisel sonuçları yön açısından pozitif veya negatif olabilmektedir (Vanderstoep, Johnston, 2009). Nicel araştırmalarda, anketler veya yapılandırılmış görüşmeler gibi yöntemler kullanarak büyük ölçekli anket araştırmalarının kullanımıyla istatistikler oluşturulmaktadır (Dawson, 2009).

3.2. Araştırmanın Soruları

Araştırma kapsamında çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan ve çalışma boyunca cevapları aranan sorular aşağıda sıralanmaktadır:

Cinsiyet, yaş grupları ve üniversite türlerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Cinsiyet, yaş grupları ve üniversite türlerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir.

Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalaması arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Öğrencilerin lisans eğitimine yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrencilerin lisans eğitimine yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı Ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrencilerin bölümü sevme düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır?

Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ile Kariyer Uyumluluğu arasında anlamlı ve önemli bir ilişki var mıdır?

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ile Kariyer Uyumluluğu arasında ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı Kariyer Uyumluluğunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Çevrimiçi öğrenci bağlılığının kariyer uyumluluğu tarafından yordayıcılığı basit regresyon analizi ile incelenmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, Türkiye genelinde üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan İngilizce Öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adayları (1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri) oluşturmaktadır. Çalışmadaki örneklem seçimi, tesadüfî örnekleme yönteminden ziyade evrenin tam vokesin olarak belirlenme olanağının çok zor ve hatta olanaklı olmamasından dolayı, tesadüfî olmayan örneklem seçim yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi izlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu noktada

örneklemin hem büyüklüğü hem de temsil gücü çalışma amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Örneklem alınırken, evrenin tümüne ulaşmak olanaklı olmadığından (Türkiye genelindeki üniversitelerin (devlet/vakıf-özel) eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan tüm İngilizce Öğretmenliği (1-2-3 ve 4. sınıf öğrencileri), örneklem üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara uygulanan ölçekler, yukarıda bahsedilen gerekçelerle çevrimiçi formlar aracılığı ile ulaştırılmış ve çalışma amacı ve temsil gücü bakımından öngörülen büyüklüğe ulaşmaya kadar veri toplama süreci devam etmiştir. Bu noktada formların ilk olarak sosyal medya ve üniversitelerin ilgili bölümlerdeki kimi akademisyenlerine e-posta aracılığıyla gönderilmesi yoluyla 221 katılımcıya ulaşılmış, söz konusu katılımcı sayısının araştırma amacına ve nicel araştırmaya göreceli hizmet ettiği değerlendirilerek, bu noktadan sonra formların tekrar gönderilme sürecine girilmiş ve bu ikinci aşamada da 229 katılımcıya ulaşılmıştır. Örneklemdeki katılımcı sayısı bahsedilen iki aşamadan sonra 346 (%76,9) kadın ve 104 (%23,1) erkek olmak üzere toplam 450 kişiden oluşmaktadır. Çalışma katılımcıları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, ilk bakışta dengesiz olarak nitelenebilecek kadın ve erkek sayısı ve oranı, İngilizce öğretmenliğindeki öğrencilerin baskın bir kısmının kadın olduğu değerlendirildiğinde olağan bir yapı sergilemektedir. Ülke, genelinde uygulanan bu ölçeği dolduran İngilizce öğretmen adaylarının 374'ü (%83,1) devlet üniversitelerinde öğrenimini sürdürürken 76'sı (%16,9) vakıf/özel üniversitelerde öğrenimini sürdürmektedir. Araştırmada, örneklem büyüklüğü ve örneklem temsil gücü, 45 farklı üniversiteden 450 katılımcıya ulaşıldığı için çalışmanın amaçları ve nicel araştırma tasarımı doğrultusunda yeterli olarak değerlendirilmiştir. İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören katılımcıların 86'sı (%19,1) 1.sınıf, 103'ü (%22,9) 2. sınıf, 117'si (%26) 3.sınıf ve 144'ü (%32) 4. sınıf düzeyindedir. Katılımcıların, 419'u 18-25 yaş aralığında, 26'sı 26-33 yaş aralığında, 5'i ise 34-40 yaş aralığındadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler çevrimiçi form kullanılarak toplanmıştır. Beş bölümden oluşan bu formun ilk bölümünde araştırmacı, kendisi ve çalışmasının içeriği hakkında bilgi verip çalışmanın nasıl yürütüleceğine dair detaylara yer vermektedir. İkinci kısımda katılımcılara, demografik bilgilerinin sorulmasının yanı sıra İngilizce öğretmenliği programının ders içeriğine, eğitim kalitesine, öğretmenliğe dair duyulan ilgiye ve

gelecekteki kariyer planlarını içeren sorular yöneltilecek öğrencilerden ön bilgiler alınmıştır. Geriye kalan iki bölümde ise veri toplama aracı olarak kullanılan ‘Öğrenci Bağlılığı Ölçeği’ ve ‘Kariyer Uyumluluk Ölçeği’ yer almıştır.

3.4.1. Katılımcı Bilgi Formu

Katılımcı bilgi formunda, araştırmacıya ait bilgilere, çalışmanın nasıl yürütüleceğine, çalışmada yer almanın risklerine ve güvence bölümüne yer verilerek araştırmacının iletişim bilgileri paylaşılmaktadır. Bu formda, çalışmaya gönüllü katılımcı katılmayı onaylayan bir seçenek bulunmaktadır. Katılımcılar ancak bu onay kuctuğunu onayladıktan sonra, diğer bölümlere geçebilmektedir.

3.4.2. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda, Daha önce katılmayı onaylayan katılımcıların, bölümü, yaşı, cinsiyeti, eğitim gördüğü üniversite adı, eğitim gördüğü üniversitenin bulunduğu il, öğrenim gördüğü üniversite türünü sorgulayan sorular ve katılımcıların öğretmenleri tarafından derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğini (lisans süreci boyunca ve çevrim içi süreçte) ders içeriklerinden memnuniyet düzeylerini (lisans süreci boyunca ve çevrim içi süreçte), bölüme yönelik duyulan sevgi ve kariyer planlaması içerisinde ileriye dönük İngilizce öğretmenliğini hedefleri olup olmadığını tespit etmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.4.3. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı Ölçeği

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı Ölçeği, Esin Ergül’ün 2014 yılında yüksek lisans tezi kapsamında, Sun ve Rueda (2012)’nin geliştirdiği ‘Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı’ ölçeğinin gerekli analizler tamamlandıktan sonra Türkçe’ye uyarlanmış halidir. Ölçeğin uyarlama aşamasında, ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Sun’dan ilgili izinler elektronik posta aracılığı ile alınmış olup İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçeğin dil denkliliğinin sağlanması adına gerekli adımlar izlendikten sonra, ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliğini belirlemek adına ölçek öğrencilere uygulanmış olup geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında Türkçe’ye uyarlanmış ölçek kullanılmıştır.

Ölçek, 5’li likert tipinde olup ‘Kesinlikle katılıyorum’, Katılıyorum, Ne katılıyorum ne de katılmıyorum’, Katılıyorum ve Kesinlikle katılıyorum’ ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek, davranışsal (beş madde), duyuşsal (altı madde) ve bilişsel (sekiz madde) (Ergül,

2014) olmak üzere üç alt boyut 19 sorudan oluşmaktadır. 1.,2.,3.,4.,5. maddeleri davranışsal bağlılık, 6.,7.,8.,9.,10.,11. Maddeleri duyuşsal bağlılık ve 12.,13.,14.,15.,16.,17.,18.,19. maddeleri bilişsel bağlılık boyutlarını oluşturmaktadır.

3.4.4. Kariyer Uyumluluk Ölçeği

Ali Eryılmaz ve Ahmet Kara tarafından 2016 yılında ‘Kariyer Uyumluluk Ölçeğini’ geliştirmek için bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında Eskişehir ilinde görev yapmakta olan 270 (162 Kadın ve 108 Erkek) ilkokul (90), ortaokul (90) ve lise (90) öğretmeni ile çalışma gerçekleştirmiştir. Branş dağılımları Türkçe öğretmeni (48), Sınıf Öğretmeni (63), Psikolojik Danışman ve Rehberlik öğretmeni (24), Bilim ve Teknoloji öğretmeni (50), İlköğretim Matematik öğretmeni (46) ve İngilizce öğretmeni (39) şeklinde dağılım göstermektedir. Veri toplama araçları ile elde edilen veriler ve yapılan analizler doğrultusunda ‘Kariyer Keşfi’ ve ‘Kariyer Planı’ alt boyutlarına sahip Kariyer Uyum Ölçeği’nin önemli psikometrik özelliklere sahip olduğu ayrıca geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur (Eryılmaz, Kara, 2016).

Ölçek 5’li likert ölçek tipinde olup ‘Hiç Uygun Değil’, ‘Uygun Değil’ ‘Karasızım’ ‘Uygun’ ve ‘Çok Uygun’ ifadeleri kullanılmıştır. Ölçek 10 madde iki boyuttan oluşmaktadır. 2.,4.,7.,9. Maddeler ‘Kariyer Planı’ ve 1.,3.,5.,6.,8.,10. Maddeleri ‘Kariyer Keşfi’ alt boyutunu temsil etmektedir.

3.5. Güvenilirlik Analizi

Esin Ergün tarafından 2014 yılında yüksek lisans tezi kapsamında İngilizce’den Türkçe’ye çevrilen Sun ve Rueda (2012) geliştirdiği ‘Öğrenci Bağlılığı’ ölçeğinin güvenilirlik çalışmasındaki iç tutarlılık kat katsayısı $\alpha=0,90$ olarak belirlenmiştir (n=398). Alt boyutlarının iç tutarlılık kat sayıları ise sırasıyla davranışsal bağlılık için $\alpha=0,62$, duyuşsal bağlılık için $\alpha=0,90$, bilişsel bağlılık için $\alpha=0,86$ olarak hesaplanmıştır (Ergün, 2014). Bu çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğinin Cronbach’s Alpha değeri ise $\alpha=89$ olduğu saptanmıştır (n=450). İlgili çalışmada kullanılan bu ölçeğin alt boyutlarındaki bağlılıkların kat sayıları incelendiğinde ise sırasıyla davranışsal bağlılık $\alpha=71$, duyuşsal bağlılık için $\alpha=0,93$, bilişsel bağlılık için $\alpha=0,82$ olduğu belirlenmiştir.

Ahmet Eryılmaz ve Ahmet Kara (2016) tarafından geliştirilen Kariyer Uyumluluk ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirliği $\alpha=0.85$ (n=219) olarak bulunmuştur. Kariyer

Uyumluluğu ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlılık kat sayıları ise sırasıyla, Kariyer Keşfi $\alpha=0.84$, Kariyer Planı $\alpha=0.71$ 'dir (Cronbach's Alpha). Bu çalışmada kariyer uyumluluğu ölçeğinin iç tutarlılık güvenirliği 0.91 (n=450) (Cronbach's Alpha) olarak bulunmuştur. Kariyer Uyumluluğu ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirliği ise sırasıyla Kariyer Planı $\alpha=0.83$, Kariyer Keşfi $\alpha=0.90$ (Cronbach's Alpha) olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğunun Cronbach's Alpha değerlerinin güvenilir olduğu kanaatine varılmıştır.

Ölçeklerin normallik dağılımını keşfetmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen -1,5 ile +1,5 değerlerin, normallik dağılımı içerisinde yer aldığı kabul edilmektedir (Tabachnick, Fidell, 2013: 79). Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, Öğrenci Bağlılığı değişkeninin çarpıklık değeri -0.194 (Skewness) ve basıklık değeri ise 0.225 (Kurtosis) bulunmuştur. Kariyer uyumu değişkeninin ise çarpıklık değerinin -0.866 (Skewness) ve basıklık değeri 0.923 (Kurtosis) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ilgili değişkenlerin çalışma grubunun normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

3.6. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Verilerin toplanması ve analizinin gerçekleştirilmesi sürecinde öncelikle çevrim içi öğrenci formunun ilk bölümünü oluşturan öğrenci katılım formu hazırlanmıştır. İkinci kısımda ise ölçek formuna ve araştırmaya dair ön bilgilendirmenin sağlandığı öğrencilerden ölçeğe katılmalarının gönül rızası ile gerçekleştiğini ile ilgili bir seçenek konularak rızaları alınmıştır. Daha sonra demografik bilgi formuna dahil edilmesi planlanan sorular belirlenmiş ve kullanılacak ölçeklere karar verilmiştir. Araştırmaya dahil edilmesi planlanan ölçeklerin izin süreçleri elektronik posta aracılığı ile sağlanmıştır. Tüm izin süreçleri tamamlanmış ölçekler ve önceden çevrimiçi forma dahil edilmesi planlanan sorular ile Google Form oluşturulmuştur. Oluşturulan form, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenimlerini hedef kitleye, çeşitli sosyal medya araçları ve e-posta yoluyla bölümlere ulaştırılmıştır. Hedeflenen sayıya ulaşıldığı değerlendirildiğinde (bkz. 3.3. Çalışma Grubu) Google Form kapatılarak veriler Excel dosyasına aktarılmıştır. Excel üzerindeki verilere, IBM SPSS Statistics programına uygun olması için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. IBM SPSS Statistics 23.0

programına aktarılan veriler üzerinde istatistiksel testler uygulanarak araştırmanın sorularına cevaplar aranmıştır. Analiz kısmında demografik sorular için frekans analizleri yapılmıştır. Ölçekler ve demografik soruların alt başlığı içerisinde yer alan sorular (etkililik, kalite, memnuniyet, sevgi, mesleğe yönelik gelecekte çalışma düşüncesi) arasındaki ilişkileri saptamak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bağımlı değişkenlerin cinsiyet ve öğrenim türüne göre farklılık olup olmadığının saptamak için T testi; üç ve daha fazla seçeneklere sahip olan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken bakımından incelenip bir farklılık olup olmadığını analiz etmek için One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Pearson Korelasyonanalizi; bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerindeki etkisini yordamak için ise regresyon analizine yer verilmiştir



4. BULGULAR

Aşağıda yer verilen Tablo 13 incelendiğinde, İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve çalışmaya dâhil olan İngilizce öğretmen adaylarının sayısının 450 olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılım sağlayan İngilizce öğretmen adaylarından %76,9'unun (346) kadın %23,1'inin (104) erkek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında %93,1'in (419) 18-25 yaş aralığında, %5,8'i (26) 26-33 yaş aralığında, %1,1'i (5) ise 34-40 yaş aralığındadır. Çalışmaya katkı sağlayan katılımcıların %3,6'sı (16) Adana'da, %0,4'ü (2) Amasya'da, %2,9'u (13) Ankara'da, %0,4'ü (2) Antalya'da, %0,7'ü (3) Balıkesir'de, %6,0'sı (27) Bolu'da, %6,7'si (30) Burdur'da, %0,7'si (3) Bursa'da, %6,2'si (28) Çanakkale'de, %2,9'u (13) Denizli'de, %0,2'si (1) Diyarbakır'da, %1,8'i (8) Edirne'de, %1,6'sı (7) Isparta'da, %34,2'si (154) İstanbul'da, %3,8'i (17) İzmir'de, %4,2'si (19) Kayseri'de, %0,4'ü (2) Kocaeli'nde, %0,9'u (4) Konya'da, %0,9'u (4) Malatya'da, %1,3'ü (6) Muğla'da, %8,2'si (37) Samsun'da, %1,6'sı (7) Sivas'da, %0,7 (3) Trabzon'da, %0,2'de (1) Şanlıurfa'da, %5,8'i (26) Van'da, %0,4'de (2) Yozgat'ta, %0,2'si (1) Zonguldak'ta, %2,7'si (12) Aksaray'da, %0,4'ü (2) Bartın'da öğrenimine devam ettiği saptanmıştır. Katılımcıların %83,1'i (374) devlet üniversitesinde öğrenim görürken %16,9'u (76) vakıf üniversitelerinde öğrenim görmektedir. İngilizce öğretmen adaylarının; %2,7'i (12) Aksaray Üniversitesinde, %0,4'ü (2) Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde, %0,2'si (1) Amasya Üniversitesinde, %2,4'ü (11) Bahçeşehir Üniversitesinde, %0,7'si (3) Balıkesir Üniversitesinde, %0,7'si (3) Bartın Üniversitesinde, %0,4'ü (2) Başkent Üniversitesinde, %0,2'si (1) Bayburt Üniversitesinde, %7,8'i (35) Biruni Üniversitesinde, %0,2'i (1) Boğaziçi Üniversitesinde, %6,0'sı (27) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde, %6,7'si (30) Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde, %0,7'i (3) Bursa Uludağ Üniversitesinde, %6,2'si (28) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitende, %3,6'sı (16) Çukurova Üniversitesinde, %0,2'si (1) Dicle Üniversitesinde, %0,4'ü (2) Dokuz Eylül Üniversitesinde, %4,2'i (19) Erciyes Üniversitesinde, %0,9'u (4) Gazi Üniversitesinde, %0,2'si (1) Hacettepe Üniversitesi, %0,2'si (1) Harran Üniversitesinde, %0,9'u (4) İnönü Üniversitesinde, %2,4'ü (11)

İstanbul Aydın Üniversitesinde, %1,8'i (8) İstanbul Kültür Üniversitesinde, %7,6'sı (34) İstanbul Medeniyet Üniversitesinde, %0,4'ü (2) İstanbul Medipol Üniversitesinde, %0,2'si (1) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde, %2,0'si (9) İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesinde, %3,6'sı (16) İzmir Demokrasi Üniversitesinde, %0,4'ü (2) Kocaeli Üniversitesinde, %2,4'ü (11) Marmara Üniversitesinde, %0,9'u (4) MEF Üniversitesinde, %1,3'ü (6) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde, %0,9'u (4) Necmettin Erbakan Üniversitesinde, %8,2'si (37) Ondokuz Mayıs Üniversitesinde, %1,3'ü (6) Orta Doğu Teknik Üniversitesinde, %2,7'si (12) Pamukkale Üniversitesinde, %1,6'sı (7) Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde, %1,6'sı (7) Süleyman Demirel Üniversitesinde, %0,7'si (3) Trabzon Üniversitesinde, %1,8'i (8) Trakya Üniversitesinde, %5,8'i (26) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde, %0,2'si (1) Yeditepe Üniversitesinde, %5,8'i (26) Yıldız Teknik Üniversitesinde, %0,4'ü (2) Yozgat Bozok Üniversitesinde lisans eğitimlerine devam etmektedir. Katılımcıların %19,1'i (86) 1.sınıf, %22,9'u (103) 2.sınıf, %26,0'sı (117) 3.sınıf, %32,0'si (144) de 4.sınıf öğrencileridir.

Tablo 13: Demografik Verilerin Frekans Analizi

BÖLÜM	N	Yüzde
İngilizce Öğretmenliği	450	%100
CİNSİYET	N	Yüzde
Kadın	346	%76,9
Erkek	104	%23,1
YAŞ	N	Yüzde
18-25	419	%93,1
26-33	26	%5,8
34-40	5	%1,1
İL	N	Yüzde
Adana	16	%3,6
Amasya	2	%0,4
Ankara	13	%2,9
Antalya	2	%0,4
Balıkesir	3	%0,7
Bolu	27	%6,0
Burdur	30	%6,7
Bursa	3	%0,7
Çanakkale	28	%6,2
Denizli	13	%2,9
Diyarbakır	1	%0,2
Edirne	8	%1,8
Isparta	7	%1,6
İstanbul	154	%34,2
İzmir	17	%3,8
Kayseri	19	%4,2
Kocaeli	2	%0,4
Konya	4	%0,9
Malatya	4	%0,9
Muğla	6	%1,3

Samsun	37	%8,2
Sivas	7	%1,6
Trabzon	3	%0,7
Şanlıurfa	1	%0,2
Van	26	%5,8
Yozgat	2	%0,4
Zonguldak	1	%0,2
Aksaray	12	%2,7
Bartın	2	%0,4
ÜNİVERSİTE TÜRÜ	N	Yüzde
Aksaray Üniversitesi	12	%2,7
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	2	%0,4
Amasya Üniversitesi	1	%0,2
Bahçeşehir Üniversitesi	11	%2,4
Balıkesir Üniversitesi	3	%0,7
Bartın Üniversitesi	3	%0,7
Başkent Üniversitesi	2	%0,4
Bayburt Üniversitesi	1	%0,2
Biruni Üniversitesi	35	%7,8
Boğaziçi Üniversitesi	1	%0,2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	27	%6,0
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	30	%6,7
Bursa Uludağ Üniversitesi	3	%0,7
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	28	%6,2
Çukurova Üniversitesi	16	%3,6
Dicle Üniversitesi	1	%0,2
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	%0,4
Erciyes Üniversitesi	19	%4,2
Gazi Üniversitesi	4	%0,9
Hacettepe Üniversitesi	1	%0,2
Harran Üniversitesi	1	%0,2
İnönü Üniversitesi	4	%0,9
İstanbul Aydın Üniversitesi	11	%2,4
İstanbul Kültür Üniversitesi	8	%1,8
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	34	%7,6
İstanbul Medipol Üniversitesi	2	%0,4
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversite	1	%0,2
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa	9	%2,0
İzmir Demokrasi Üniversitesi	16	%3,6
Kocaeli Üniversitesi	2	%0,4
Marmara Üniversitesi	11	%2,4
MEF Üniversitesi	4	%0,9
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	6	%1,3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	%0,9
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	37	%8,2
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	6	%1,3
Pamukkale Üniversitesi	12	%2,7
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	7	%1,6
Süleyman Demirel Üniversitesi	7	%1,6
Trabzon Üniversitesi	3	%0,7
Trakya Üniversitesi	8	%1,8

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	26	%5,8
Yeditepe Üniversitesi	1	%0,2
Yıldız Teknik Üniversitesi	26	%5,8
Yozgat Bozok Üniversitesi	2	%0,4
SINIF	N	Yüzde
1.sınıf	86	%19,1
2.sınıf	103	%22,9
3.sınıf	117	%26,0
4.sınıf	144	%32,0

4.1. Betimsel Analiz

Tablo 14 incelendiğinde, Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır? Sorusuna verilen yanıtlar sırasıyla; %10,4 (47) düşük, %61,1 (275) orta ve %28,4 (128) yüksek düzeyde olup; Öğrencilerin lisans eğitimine yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır? Sorusuna verilen cevaplar sırasıyla; %10,2'si (46) düşük, %50,7'si (228) orta, %39,1'i (176) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitimine yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? Sorusuna verilen cevaplar sırasıyla %11,6 (52) düşük, %58,4 (263) orta ve %30 (135) yüksek düzeydedir. Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevmeye düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? Sorusuna verilen yanıtlar sırasıyla; %3,1'i (14) Hiç sevmiyorum, %21,3'ü (96) Kararsız, %75,6'sı (340) çok seviyorum olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır? Sorusuna verilen cevaplar sırasıyla; %5,1 (23) Hiç düşünmüyorum, %24,7 (111) Kararsızım, %70,2 (316) Çok düşünüyorum şeklinde olduğu saptanmıştır.

Tablo 14: Demografik alt soruların frekansları

Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	N	Yüzde
Düşük	47	%10,4
Orta	275	%61,1
Yüksek	128	%28,4

Öğrencilerin lisans eğitimine yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	N	Yüzde
Düşük	46	%10,2
Orta	228	%50,7
Yüksek	176	%39,1
Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitimine yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?	N	Yüzde
Düşük	52	%11,6
Orta	263	%58,4
Yüksek	135	%30,0
Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?	N	Yüzde
Hiç sevmiyorum	14	%3,1
Kararsızım	96	%21,3
Çok seviyorum	340	%75,6
Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır?	N	Yüzde
Hiç düşünmüyorum	23	%5,1
Kararsızım	111	%24,7
Çok düşünüyorum	316	%70,2

4.1.1. Cinsiyet bağlamına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçekleri cinsiyet bağlamı referans alınarak incelendiğinde (Tablo 15) ortalamalar arasındaki farklılıkların belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. İncelemeler neticesinde elde edilen bulgular, Çevrimiçi Öğrenci bağlılığı ölçeğine katılan İngilizce öğretmen adaylarının 346'sı kadın, ortalaması 63,3757; erkek katılımcıların sayısı 104, ortalaması 64,0385 serbestlik derecesi (df) 151,916, t testi -,456, sig.değeri ise ,649 olarak belirlenmiştir. (Kadın, N=346, mean: 63,3757 Erkek, N=104 mean: 64,0385 F= 6,222 t=-0.494;p=0.622, df=448; p>0.05). Kariyer uyumluluğu cinsiyet bağlamı üzerinden ilişkilendirilmesi incelendiğinde, Kariyer Uyumluluğu ölçeğine katılan İngilizce öğretmen adayların 346'sı kadın, ortalaması 39,3006, erkek katılımcıların sayısı 104, ortalaması 37,9327, serbestlik değeri (df) 448, t testi 1,639, sig. değeri ise, 102 olarak belirlenmiştir. (Kadın N: 346, mean: 39,3006; Erkek N:104 mean, 37,9327, t=1.639; p=0.102, df=448; p>0.05). Analiz neticesinde, istatistiksel açıdan Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ile Kariyer Uyumluluğu arasında cinsiyete göre bir farklılık

sergilemediği saptanmamıştır.

Tablo 15: Cinsiyet bağlamına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Ölçek	Cinsiyet	N	F	Ortalama	t	df	p
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Kadın	346	6,222	63,3757	-,456	151,916	,649
	Erkek	104		64,0385			
Kariyer Uyumluluğu	Kadın	346	,158	39,3006	1,639	448	,102
	Erkek	104		37,9327			

4.1.2. Yaş bağlamına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Tablo 16’de görüldüğü üzere, katılımcıların yaşları 18 ile 40 arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların yaşları 18-25, 26-33, 34-40 olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. 18-25 yaş aralığında 419 kişi, 26 ile 33 yaş aralığında 26 kişi, 34-40 arasında ise 5 kişi bulunmaktadır. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer uyumluluğu ölçekleri ile alt boyutlarının ortalamalarının yaş grubu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. İncelenen analizler neticesinde ölçekler ve alt boyutlarının serbestlik derecesi (df) 2;447 olarak belirlenmiştir. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı yaş gruplarının ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla: 18-25 yaş grubunun ortalaması 63,0859 standart sapması 11,94854, 26-33 yaş grubunun ortalaması 68,8846 standart sapması 10,62949, 34-40 yaş grubunun ortalaması 72,8000 standart sapması 14,54991, sig. değeri .012 olarak bulunmuştur. (18-25 yaş grubu mean 63,0859, sd: 11,94854; 26-33 yaş grubu mean: 68,8846 sd: 10,62949; 34-40 yaş grubu mean: 72,8000 sd: 14,54991 df:2;447 F:4,438, sig:.012). Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Davranışsal) alt boyutunun yaş gruplarının ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla: 18-25 yaş grubunun ortalaması 17,9785 standart sapması 3,53141, 26-33 yaş grubunun ortalaması 18,9615 standart 3,35238, 34-40 yaş grubunun ortalaması 21,0000 standart sapması 2,44949, sig. Değeri . ,067 olarak belirlenmiştir. (18-25 yaş grubu mean 17,9785, sd: 3,53141; 26-33 yaş grubu mean: 18,9615 sd: 3,35238; 34-40 yaş grubu mean: 21,0000 sd: 2,44949 df:2;447 F: 2,718, sig: ,067). Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Duygusal) alt boyutunun yaş gruplarının ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla: 18-25 yaş grubunun ortalaması 15,2220 standart sapması 6,02871, 26-33 yaş grubunun ortalaması 19,6154 standart sapması 5,69264, 34-40 yaş grubunun ortalaması 20,8000 standart sapması

4,71169, sig.değeri ,000 olarak belirlenmiştir. (18-25 yaş grubu mean 15,2220, sd: 6,02871; 26-33 yaş grubu mean: 19,6154 sd: 5,69264; 34-40 yaş grubu mean: 20,8000 sd: 4,71169 df:2;447 F: 8,508, sig: ,000). Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Bilişsel) alt boyutunun yaş gruplarının ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla: 18-25 yaş grubunun ortalaması 29,8854 standart sapması 5,46465, 26-33 yaş grubunun ortalaması 30,3077 standart sapması 4,46111, 34-40 yaş grubunun ortalaması 31,0000 standart sapması 8,21584, sig.değeri ,841 olarak belirlenmiştir. (18-25 yaş grubu mean 29,8854, sd: 5,46465; 26-33 yaş grubu mean: 30,3077 sd: 4,46111; 34-40 yaş grubu mean: 31,0000 sd: 8,21584 df:2;447 F: 173, sig: ,841).

Kariyer Uyumluluğu yaş gruplarının ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla: 18-25 yaş grubunun ortalaması 38,9618 standart sapması 7,57978, 26-33 yaş grubunun ortalaması 38,8077 standart sapması 5,58583, 34-40 yaş grubunun ortalaması 41,8000 standart sapması 8,16701, sig.değeri ,696 olarak bulunmuştur. (18-25 yaş grubu mean 38,9618, sd: 7,57978; 26-33 yaş grubu mean: 38,8077 sd: 5,58583; 34-40 yaş grubu mean: 41,8000 sd: 8,16701 df:2;447 F: ,363, sig: ,696). Kariyer Uyumluluğu (Planlama) alt boyutunun yaş gruplarının ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla: 18-25 yaş grubunun ortalaması 14,0788 standart sapması 3,64002, 26-33 yaş grubunun ortalaması 14,3846 standart sapması 2,53104, 34-40 yaş grubunun ortalaması 15,8000 standart sapması 15,8000 , sig.değeri ,526 olarak belirlenmiştir. (18-25 yaş grubu mean 14,0788, sd: 3,64002; 26-33 yaş grubu mean: 14,3846 sd: 2,53104; 34-40 yaş grubu mean: 15,8000 sd: 15,8000 df:2;447 F: ,644, sig: ,526). Kariyer Uyumluluğu (Keşif) alt boyutunun yaş gruplarının ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla: 18-25 yaş grubunun ortalaması 24,8831 standart sapması 4,68921, 26-33 yaş grubunun ortalaması 24,4231 standart sapması 3,77543, 34-40 yaş grubunun ortalaması 26,0000 standart sapması 4,06202, sig.değeri ,763 olarak belirlenmiştir. (18-25 yaş grubu mean 24,8831, sd: 4,68921; 26-33 yaş grubu mean: 24,4231 sd: 3,77543; 34-40 yaş grubu mean: 26,0000 sd: 4,06202 df:2;447 F: ,271, sig: ,763). Yaş gruplarına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ve alt boyutları ile Kariyer Uyumluluğu ve alt boyutlarının ortalaması arasında farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda çevrimiçi öğrenci bağlılığı ve çevrimiçi öğrenci bağlılığının duygusal alt boyutunun ortalamaları ile yaş grupları arasında fark bulunmuştur. İstatistiksel olarak Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve alt boyutu olan duygusal bulgular sıralanmıştır (F=4,438, p= .012; F=8.508, p=,000 sd=2; 447;

$p \leq .001$). Ölçeğin diğer alt boyutları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir ($p > 0.05$). Kariyer uyumluluğu toplam puanı ve alt boyutları yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olan, Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Duygusal alt boyutunda yer alan grupların hangi yaş grupları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılarak sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 16: Yaş bağlamına göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Ölçekler	Yaş	N	Mean	Sd	df	F	Sig.
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	18-25	419	63,0859	11,94854	2	4,438	0.12
	26-33	26	68,8846	10,62949	447		
	34-40	5	72,8000	14,54991			
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Davranışsal)	18-25	419	17,9785	3,53141	2	2,718	,067
	26-33	26	18,9615	3,35238	447		
	34-40	5	21,0000	2,44949			
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Duygusal)	18-25	419	15,2220	6,02871	2	8,508	,000
	26-33	26	19,6154	5,69264	447		
	34-40	5	20,8000	4,71169			
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Bilişsel)	18-25	419	29,8854	5,46465	2	,173	,841
	26-33	26	30,3077	4,46111	447		
	34-40	5	31,0000	8,21584			
Kariyer Uyumluluğu	18-25	419	38,9618	7,57978	2	,363	,696
	26-33	26	38,8077	5,58583	447		
	34-40	5	41,8000	8,16701			
Kariyer Uyumluluğu (Planlanma)	18-25	419	14,0788	3,64002	2	,644	,526
	26-33	26	14,3846	2,53104	447		
	34-40	5	15,8000	15,8000			
Kariyer Uyumluluğu (Keşif)	18-25	419	24,8831	4,68921	2	,271	,763
	26-33	26	24,4231	3,77543	447		
	34-40	5	26,0000	4,06202			

Tukey HSD analizi ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Duygusal) Alt Boyutunun Yaş Değişkeni bağlamında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Tablo 17 incelendiğinde, Tukey HSD testi aracılığıyla edinilen bilgiler neticesinde elde edilen bulgulara göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinde yer alan 18-25 yaş grubu ile 26-33 yaş grubu arasında farklılık saptanmıştır. (Mean difference: -5,79870, Std. Error: 2,40603 $p = ,043$ $p < 0.05$). 18-25 yaş grubunun ortalaması 26-33 yaş ortalamasından yaklaşık 6 puan daha düşüktür ($p = 0.043$). 18-25 yaş grubu ile 34-40 yaş grubu arasında farklılık saptanamamıştır. (Mean difference: -9,71408, Std. Error: 5,35556 $p = ,166$ $p > 0.05$). 18-25 yaş grubu ile 34-40 yaş grubu ortalamasından yaklaşık 10 puan daha düşüktür. 34-40 yaş grubu ile 26-33 yaş grubu arasında bir farklılık saptanamamıştır. (Mean difference: 3,91538, Std. Error: 5,81330 $p = ,779$ $p > 0.05$). 34-

40 yaş grubu ile 26-33 yaş grubu ortalamasından yaklaşık 4 puan daha yüksektir. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin alt boyutu olan Duygusal boyutta yer alan 18-25 yaş grubu ile 26-33 yaş grubu arasında farklılık saptanmıştır. (Mean difference: -4,39343, Std. Error: 1,21263 $p=,043$ $p<0.05$). 18-25 yaş grubunun ortalaması 26-33 yaş ortalamasından yaklaşık 4 puan daha düşüktür ($p=,043$). 18-25 yaş grubu ile 34-40 yaş grubu arasında farklılık saptanamamıştır. (Mean difference: -5,57804, Std. Error: 2,69919 $p=,098$ $p>0.05$). 18-25 yaş grubu ile 34-40 yaş grubu ortalamasından yaklaşık 6 puan daha düşüktür. 34-40 yaş grubu ile 26-33 yaş grubu arasında bir farklılık saptanamamıştır. (Mean difference: 1,18462, Std. Error: 2,92989 $p=,914$ $p>0.05$). 34-40 yaş grubu ile 26-33 yaş grubu ortalamasından yaklaşık 1 puan daha yüksektir.

Tablo 17: Tukey HSD analizi ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Duygusal) Alt Boyutunun Yaş Değişkeni bağlamında bir farklılık bulunmakta mıdır?

ÖLÇEKLER	Yaş Kategorik (I)	Yaş Kategorik (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	18-25	26-33	-5,79870	2,40603	,043
		34-40	-9,71408	5,35556	,166
	26-33	18-25	5,79870	2,40603	,043
		33-40	-3,91538	5,81330	,779
	34-40	18-25	9,71408	5,35556	,166
		26-33	3,91538	5,81330	,779
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı (Duygusal)	18-25	26-33	-4,39343	1,21263	,001
		34-40	-5,57804	2,69919	,098
	26-33	18-25	4,39343	1,21263	,001
		34-40	-1,18462	2,92989	,914
	34-40	18-25	5,57804	2,69919	,098
		26-33	1,18462	2,92989	,914

4.1.3. Üniversite türü açısından Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmaktamıdır?

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçekleri üniversite türüne göre incelendiğinde (Tablo 18), ortalamalar arasındaki farklılıkların belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 18’de görüldüğü üzere, Çevrimiçi Çevrimiçi Öğrenci bağlılığı ölçeğine katılan İngilizce öğretmen adayların 374’ü devlet üniversitesinde öğrenim görmektedir. Vakıf üniversitesinde öğrenim görenlerin sayısı ise 76, serbestlik derecesi (df) 448, t testi -,805, sig. değeri ise ,412 olarak belirlenmiştir. (Devlet, N=374, mean: 63,3235 Vakıf, N=76 mean: 64,5395 $F=,137$

$t=-0,805$; $p=,412$, $df=448$; $p>0.05$).

Kariyer uyumluluğun üniversite türü bağlamı üzerinden ilişkilendirilmesi incelendiğinde Kariyer uyumluluğu ölçeğine katılan İngilizce öğretmen adaylarının 374'ü Devlet üniversitesine gidip; ortalaması 38,9599'dur Vakıf üniversitesinde gidenlerin sayısı 76, ortalaması 39,1053, serbestlik değeri (df) 448, t testi $-,154$, sig. değeri ise $,877$ olarak belirlenmiştir. (Devlet N : 374, mean: 38,9599; Vakıf N :76 mean, 39,1053, $t=-,154$; $p=,877$, df : 448 $p>0.05$). İncelenen bulgular neticesinde istatistiksel açıdan Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğunun üniversite türü bağlamı üzerinden incelendiğinde bir farklılık belirlenememiştir. Bu durumda, üniversite türü değişkeninin çevrimiçi öğrenci bağlılığı ve kariyer uyumluluğu ile ilişkilendirilmesi mümkün değildir.

Tablo 18: Üniversite türü açısından Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	F	T	df	p
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Devlet	374	63,3235	,137	-,805	448	,412
	Vakıf	76	64,5395				
Kariyer Uyumluluğu	Devlet	374	38,9599	,061	-,154	448	,877
	Vakıf	76	39,1053				

4.1.4. Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile çevrimiçi öğrenci bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 19). İnceleme sonucunda istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($F=19,666$; $sd=2,447$; sig: ,000 $p<0.05$). İstatistiksel açıdan ortalamalar değerlendirildiği zaman sırasıyla düşük grubuna cevap verenlerin sayısı 47, ortalaması 55,7660, standart sapması 14,55008; orta grubuna cevap verenlerin sayısı 275, ortalaması 62,8909 standart sapması 10,81745; yüksek grubuna cevap verenlerin sayısı 128, ortalaması 67,7500, standart sapması 11,76542 serbestlik değeri (df) 2;447 sig.değeri=,000 olarak belirlenmiştir. (Düşük grubu= N :47, mean:55,7660, sd: 14,55008; Orta grubu= N :275, mean: 62,8909, sd: 10,81745; Yüksek grubu= N :128, mean: 67,7500, sd: 11,76542; df :2,447

F=19,666, sig. ,000). Buna göre öğretim yöntemlerini etkililik açısından düşük düzeyde bulanların ortalaması, öğretim yöntemlerini etkililik açısından orta düzeyde bulanların ortalamasından yaklaşık 7 puan daha düşük, öğretim yöntemlerini etkililik açısından orta düzeyde bulanların ortalaması öğretim yöntemlerini yüksek düzeyde bulanların ortalamasından yaklaşık 5 puan daha düşüktür. Aynı öğretim yöntemlerini etkililik açıdan düşük düzeyde bulanların ortalaması öğretim yöntemlerini etkililik açıdan yüksek düzeyde bulanların ortalamasından yaklaşık 12 puan daha düşük düzeydedir.

Tablo 19: Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	N	Ortalama	Sd	df	F	Sig.
	Düşük	47	55,7660	14,55008			
	Orta	275	62,8909	10,81745	2	26,039	,000
	Yüksek	128	67,7500	11,76542	447		

Tukey HSD analizine göre Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Tukey HSD testi aracılığıyla edinilen bilgiler neticesinde elde edilen bulgulara göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ile Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri değişkenlerinin arasında düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzey gruplarının hepsinde farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 20 incelendiğinde). Düşük düzey ile Orta düzey arasında farklılık olup; ortalama farklılıkları yaklaşık 8 puan, Std. Error ise 1,81921'dir. (Mean difference: -7,12495, Std. Error: 1,81921 $p=,000$ $p\leq 0.01$). Yüksek ile düşük grubun ortalamaları arasında yaklaşık 12 puanlık bir fark olup; Std. Error 1,96578'dir. (Mean difference: 11,98404, Std. Error: 1,96578 $p=,000$ $p\leq 0.01$). Orta düzey ile Yüksek düzey arasında yaklaşık 5 puanlık bir farklılık olup Std. Error 1,23325 olarak belirlenmiştir. (Mean difference: -4,85909, Std. Error: 1,23325 $p=,000$ $p\leq 0.01$).

Tablo 20: Tukey HSD analizine göre Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri

ÖLÇEK	Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır? (I)	Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır? (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Düşük	Orta	-7,12495	1,81921	,000
		Yüksek	-11,98404	1,96578	,000
	Orta	Düşük	7,12495	1,81921	,000
		Yüksek	-4,85909	1,23325	,000
	Yüksek	Orta	4,85909	1,23325	,000
		Düşük	11,98404	1,96578	,000

4.1.5. Öğrencilerin lisans eğitimine yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrencilerin lisans eğitimine yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 21). İnceleme sonucunda istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($F=26.039$; $sd=2;447$; $p<0.05$). İstatistiksel açıdan ortalamalar değerlendirildiğinde sırasıyla düşük düzey grubuna cevap verenlerin sayısı 46, ortalaması 55,4130, standart sapması 13,90536; orta düzey grubuna cevap verenlerin sayısı 228, ortalaması 61,9167 standart sapması 11,04843; yüksek düzey grubuna cevap verenlerin sayısı 176, ortalaması 67,7386, standart sapması 11,07222 serbestlik değeri (df) 2;447 sig.değeri=,000 olarak belirlenmiştir. (Düşük düzey grubu=N:46, mean: 55,4130, sd: 13,90536; Orta düzey grubu= N:228, mean: 61,9167, sd: 11,04843; Yüksek düzey grubu= N:176, mean: 67,7386, sd: 11,07222; df:2,447 $F=26,039$, sig. ,000). Buna göre eğitim kalitesini düşük düzey bulanların ortalaması, eğitim kalitesini orta düzey bulanların ortalamasından yaklaşık 7 puan daha düşük, eğitim kalitesini orta düzey bulanların ortalaması eğitim kalitesini yüksek düzey bulanların ortalamasından yaklaşık 6 puan daha düşüktür. Aynı şekilde eğitim kalitesini düşük düzey bulanların

ortalaması eğitim kalitesini yüksek düzey bulanların ortalamasındayaklaşık 12 puan daha düşüktür.

Tablo 21: Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?	N	Ortalama	Sd	df	F	Sig.
Düşük		46	55,4130	13,90536	2	26,039	,000
Orta		228	61,9167	11,04843			
Yüksek		176	67,7386	11,07222			

Tukey HSD'ye analizine göre Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Tukey HSD testi aracılığıyla elde edilen bulgulara sonucunda Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ile Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeyleri değişkeninin düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzey gruplarının arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 22) Düşük düzey grup ile Orta düzey grup arasında farklılık olup; ortalama farklılıkları yaklaşık 7 puan, Std. Error ise 1,81921'dir. (Mean difference: -6,50362, Std. Error: 1,83900 $p=,001$ $p\leq 0.05$). Yüksek düzey ile düşük düzey grubun ortalamaları arasında yaklaşık 12 puanlık bir fark olup; Std. Error 1,96578'dir. (Mean difference: 12,32559, Std. Error: 1,88406 $p=,000$ $p\leq 0.01$). Orta grup ile Yüksek arasında yaklaşık 6 puanlık bir farklılık olup Std. Error 1,14161 olarak belirlenmiştir. (Mean difference: -5,82197, Std. Error: 1,14161 $p=,000$ $p\leq 0.01$).

Tablo 22: Tukey HSD analizine göre Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

ÖLÇEK	Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır? (I)	Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeğinin ortalamaları arasında bir farklılık bulunmakta mıdır? (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Düşük	Orta	-6,50362	1,83900	,001
		Yüksek	-12,32559	1,88406	,000
	Orta	Düşük	6,50362	1,83900	,001
		Yüksek	-5,82197	1,14161	,000
	Yüksek	Düşük	12,32559	1,88406	,000
		Orta	5,82197	1,14161	,000

4.1.6. Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrencilerin lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre Çevrimiçi Öğrenci bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 23). İnceleme sonucunda istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($F=31.016$; $sd=2;447$; $p<0.005$). İstatistiksel açıdan ortalamalar değerlendirildiği zaman sırasıyla düşük düzey grubuna cevap verenlerin sayısı 52, ortalaması 54,5577, standart sapması 14,53921; orta düzey grubuna cevap verenlerin sayısı 263, ortalaması 62,6882 standart sapması 10,44039; yüksek düzey grubuna cevap verenlerin sayısı 135, ortalaması 68,6222, standart sapması 11,39315 serbestlik değeri (df) 2;447 sig.değeri=,000 olarak belirlenmiştir. (Düşük düzey grubu=N:52, mean: 54,5577, sd: 14,53921; Orta düzey grubu= N:263, mean: 62,6882, sd: 10,44039; Yüksek düzey grubu= N:135, mean: 68,6222, sd: 11,39315; df:2,447 $F=31,016$, sig.,000). Buna göre lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeyleri düşük düzey olanların ortalaması lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeyleri orta düzey olanların ortalamasından yaklaşık 8 puan daha düşük, lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeyleri orta düzey olanların ortalaması lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeyleri yüksek düzey olanların ortalamasından yaklaşık 5 puan daha düşüktür. Aynı şekilde lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeyleri düşük düzey olanların ortalaması lisans eğitime yönelik

algılanan memnuniyet düzeyleri yüksek düzey olanların ortalamasından yaklaşık daha düşüktür.

Tablo 23: Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?	N	Ortalama	Sd	df	F	Sig.
Düşük		52	54,5577	14,53921			
Orta		263	62,6882	10,44039	2	31,016	,000
Yüksek		135	68,6222	11,39315	447		

Tukey HSD analizine göre Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ile Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeyleri değişkeninin Tukey HSD analizi ile incelenmesi neticesinde düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzey gruplarının arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 24). Düşük düzey grup ile Orta düzey grup arasında farklılık olup; ortalama farklılıkları yaklaşık 8 puan, Std. Error ise 1,81921'dir. (Mean difference: - 8,13052, Std. Error: 1,70978 $p=,000$ $p\leq 0.05$). Yüksek düzey ile düşük düzey grubun ortalamaları arasında yaklaşık 14 puanlık bir fark olup; Std. Error 1,83872 'dir. (Mean difference: 14,06453, Std. Error: 1,83872 $p=,000$ $p\leq 0.01$). Orta düzey grup ile Yüksek düzey grubu arasında yaklaşık 6 puanlık bir farklılık olup Std. Error 1,19278 olarak belirlenmiştir. (Mean difference: -5,93401, Std. Error: 1,19278 $p=,000$ $p\leq 0.01$).

Tablo 24: Tukey HSD analizine göre Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

ÖLÇEK	Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? (I)	Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Düşük	Orta	-8,13052	1,70978	,000
		Yüksek	-14,06453	1,83872	,000
	Orta	Düşük	8,13052	1,70978	,000
		Yüksek	-5,93401	1,19278	,000
	Yüksek	Orta	5,93401	1,192781	,000
		Düşük	14,06453	1,83872	,000

4.1.7. Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeyleri ile Çevrimiçi Öğrenci bağlılığı ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 25). İnceleme sonucunda istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($F=9.302$; $sd=2,447$; $p<0.001$). İstatistiksel açıdan ortalamalar değerlendirildiği zaman sırasıyla Hiç sevmiyorum grubuna cevap verenlerin sayısı 14, ortalaması 53,4286, standart sapması 15,82459; Kararsızım grubuna cevap verenlerin sayısı 96, ortalaması 60,8542 standart sapması 11,30997; Çok seviyorum grubuna cevap verenlerin sayısı 340, ortalaması 64,7000, standart sapması 11,72666 serbestlik değeri 2,447 sig.değeri=,000 olarak belirlenmiştir. (Hiç sevmiyorum grubu=N:14, mean: 53,4286, sd: 15,82459; Kararsızım= N:96, mean: 60,8542, sd: 11,30997; Çok seviyorum grubu= N:340, mean: 64,7000, sd: 11,72666; $df:2,447$ $F=9,302$, sig. ,000). Buna göre bölüme karşı duydukları sevgi seviyesi düşük olanların ortalaması, sevgi seviyesi orta bulunanların ortalamasından yaklaşık 7 puan daha düşük, bölüme karşı duydukları sevgi seviyesi orta olanların ortalaması bölüme karşı duydukları sevgi seviyesi yüksek olanların ortalamasından yaklaşık 4 puandaha düşüktür. Aynı şekilde bölüme karşı duydukları sevgi seviyesi düşük olanların ortalaması bölüme karşı duydukları sevgi seviyesi yüksek olanların ortalamasından yaklaşık 11 puan daha düşüktür.

Tablo 25: Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?	N	Ortalama	Sd	df	F	Sig.
	Hiç sevmiyorum	14	53,4286	15,82459			
	Kararsızım	96	60,8542	11,30997	2	9,302	,000
	Çok seviyorum	340	64,7000	11,72666	447		

Tukey HSD analizine göre Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

Tablo 26 incelendiğinde, Tukey HSD testi aracılığıyla edinilen bilgiler neticesinde elde edilen bulgulara sonucunda Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ile Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeyi değişkeninin Hiç sevmiyorum, Kararsızım ve Çok seviyorum gruplarının arasında yer alan Hiç sevmiyorum ve Çok seviyorum arasında bir farklılık olduğu saptanmıştır. Hiç sevmiyorum cevabını verenler ile Kararsızım cevabını verenler arasında bir farklılık bulunmayıp; ortalama farklılıkları yaklaşık 7 puan, Std. Error ise 3,36997'dir. (Mean difference: -7,42560, Std. Error: 3,36997 $p=,072$ $p\leq 0.05$). Çok seviyorum ile Hiç sevmiyorum ortalamaları arasında yaklaşık 11 puanlık bir fark olup; iki grup arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiş Std. Error 3,21238'dir. (Mean difference: 11,27143, Std. Error: 3,21238 $p=,001$ $p\leq 0.01$). Kararsızım ile Çok seviyorum arasında yaklaşık 4 puanlık bir fark olup; iki grup arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiş Std. Error 1,36144 olarak belirlenmiştir. (Mean difference: -3,84583, Std. Error: 1,36144 $p=,014$ $p\leq 0.01$).

Tablo 26: Tukey HSD analizine göre Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır?

ÖLÇEK	Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? (I)	Öğrencilere göre öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine göre bir farklılık bulunmakta mıdır? (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Hiç sevmiyorum	Kararsızım	-7,42560	3,36997	,072
		Çok seviyorum	-11,27143	3,21238	,001
	Kararsızım	Hiç sevmiyorum	7,42560	3,36997	,072
		Çok seviyorum	-3,84583	1,36144	,014
	Çok seviyorum	Hiç sevmiyorum	11,27143	3,21238	,001
		Kararsızım	3,84583	1,36144	,014

4.1.8. Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır?

Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine ile Kariyer uyumluluğu ölçeği ortalamaları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 27). İnceleme sonucunda istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($F=158.263$; $sd=2;447$; $p<0.001$). İstatistiksel açıdan ortalamalar değerlendirildiği zaman sırasıyla Hiç düşünmüyorum diyenlerin sayısı 23, ortalaması 24,0435, standart sapması 8,39089; Kararsızım grubuna cevap verenlerin sayısı 111, ortalaması 34,0180 standart sapması 6,41019; Çok seviyorum grubuna cevap verenlerin sayısı 316, ortalaması 41,8165, standart sapması 5,23340 serbestlik değeri (df) 2;447 sig.değeri=,000 olarak belirlenmiştir. (Hiç düşünmüyorum grubu=N:23, mean: 24,0435, sd: 8,39089; Kararsızım= N:111, mean: 34,0180, sd: 6,41019; Çok düşünüyorum grubu= N:316, mean: 41,8165, sd: 5,23340; df:2,447 $F=158,263$, sig.,000). Buna göre, öğrenciler mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteği olmayanların ortalaması kararsız olanların ortalamasından yaklaşık 10 puan daha düşük, kararsız olanların ortalaması mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteği olanların ortalamasından yaklaşık 8 puan daha düşüktür. Aynı şekilde mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine olmayanların ortalaması mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteği olanların ortalamasından yaklaşık 18 puan daha düşüktür.

Tablo 27: Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır?

Kariyer Uyumluluğu	Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır?	N	Ortalama	Sd	df	F	Sig.
	Hiç düşünmüyorum	23	24,0435	8,39089	2	158,263	,000
	Kararsızım	111	34,0180	6,41019			
	Çok düşünüyorum	316	41,8165	5,23340			

Tukey HSD analizine göre Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 28 incelendiğinde, Kariyer Uyumluluğu ölçeği ile Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteği değişkeninin Tukey HSD analizi ile incelenmesi neticesinde Hiç düşünmüyorum, Kararsızım ve Çok düşünüyorum gruplarının arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Hiç düşünmüyorum ile Kararsızım grupları arasında

farklılık olup; ortalama farklılıkları yaklaşık 10 puan, Std. Error ise 1,23835'dir. (Mean difference: -9,97454, Std. Error: 1,23835 $p=,000$ $p\leq 0.05$). Çok düşünüyorum ile Hiç düşünmüyorum grubun ortalamaları arasında yaklaşık 18 puanlık bir fark olup; Std. Error 1,23835'dir. (Mean difference: 17,77298, Std. Error: 1,23835 $p=,000$ $p\leq 0.01$). Kararsızım grup ile Çok düşünüyorum arasında yaklaşık 8 puanlık bir farklılık olup Std. Error 63264 olarak belirlenmiştir. (Mean difference: - 7,79844, Std. Error: ,63264 $p=,000$ $p\leq 0.01$).

Tablo 28: Tukey HSD analizine göre Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır?

ÖLÇEK	Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır? (I)	Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteğine göre Kariyer Uyumluluğu ortalamaları arasında fark var mıdır? (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Kariyer Uyumluluğu	Hiç düşünmüyorum	Kararsızım	-9,97454	1,31364	,000
		Çok düşünüyorum	-17,77298	1,23835	,000
	Kararsızım	Hiç düşünmüyorum	9,97454	1,31364	,000
		Çok düşünüyorum	-7,79844	,63264	,000
	Çok düşünüyorum	Hiç düşünmüyorum	17,77298	1,23835	,000
		Kararsızım	7,79844	,63264	,000

4.1.9. Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile kariyer uyumluluğu arasında anlamlı ve önemli bir ilişki var mıdır?

Tablo 29 incelendiğinde, Çevrimiçi Öğrenci bağlılığı ile kariyer uyumluluğu arasında ilişki olup olmadığı pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.329$; $p<0.05$). Buna göre iki ölçek arasında orta düzeye yakın pozitif bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, bulgulardan yola çıkarak Çevrimiçi öğrenci bağlılığının artmasıyla kariyer uyumluluğunun arttığı söylenebilir.

Tablo 29: Pearson Korelasyon Analizine göre Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile kariyer uyumluluğu arasında anlamlı ve önemli bir ilişki var mıdır?

		Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Kariyer Uyumluluğu
Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı	Pearson Correlation	1	,329**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	450	450
Kariyer Uyumluluğu	Pearson Correlation	,329**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.1.10. Kariyer uyumluluğu çevrimiçi öğrenci bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Kariyer uyumluluğunun çevrimiçi öğrenci bağlılığı, üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacıyla basit regresyon yapılmıştır (Tablo 30). Elde edilen veriler neticesinde ise Kariyer Uyumluluğu ve Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p \leq 0.01$) bulunmaktadır (Tablo 30). Ayrıca tabloya göre kariyer uyumluluğunun çevrimiçi öğrenci bağlılığı üzerinde pozitif bir etkisi (,329) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmen adaylarının kariyer uyumluluğu arttığı zaman çevrimiçi öğrenci bağlılığı da artmaktadır.

Tablo 30: Kariyer uyumluluğu Çevrimiçi öğrenci bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

	B	Std. Error	Beta	T	Sig.
Sabit	25,974	1,798		14,444	,000
Kariyer Uyumluluğu	,205	,028	,329	7,362	,000

Bağımlı Değişken: Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çevrimiçi öğrenim sürecinde İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenci bağlılıkları ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkilerin incelenmesi adlı tez çalışması kapsamında toplam 450 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Ölçekler vasıtasıyla veri toplanan mevcut çalışma, nicel araştırma olarak tasarlanmıştır. İngilizce öğretmen adaylarıyla yürütülen bu çalışmada araştırmanın amacına ulaşmasına Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçekleri aracılık etmiştir. Bu ölçekler ile elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 23 aracılığı ile istatistiksel analizlere tabii tutulmuştur. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin; cinsiyet, yaş ve üniversite türü değişkenleri ile aralarında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçeklerinin kendi aralarındaki korelasyonel ilişkisi de incelenip; regresyon analizi ile yordama gücü analiz edilmiştir. Korelasyonel açıdan aralarındaki ilişkileri incelenen Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu ölçekleri, diğer değişkenler ile de aralarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ölçeği ile, Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri, Öğrencilerin lisans eğitimine yönelik algılanan kalite düzeylerine, Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından lisans eğitimine yönelik algılanan memnuniyet düzeyleri ve Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevme düzeylerine değişkenleri ile aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Kariyer Uyumluluğu ölçeği ile, Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteği değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu çalışma kapsamında, çevrimiçi öğrenme sürecinde, çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Kadın (N=346) katılımcıların ortalaması 63,3757; erkek katılımcıların ortalaması (N=104) 64,0385'dir. Sig. Değeri (p) ise ,649 ($P>0.05$) olarak bulunmuştur. Hartano ve diğ. (2019) yürüttüğü çalışmasında, lise öğrencilerinin tarih dersi sürecince sınıf ve cinsiyet değişkenleri bağlamında öğrenci bağlılıklarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda

öğrenci bağılılıkları ile sınıf ve cinsiyet değişkeni arasında bir farklılık belirlemiştir. Çalışmada, kız öğrencilerin, öğrenci katılım puanının (ortalama = 3,66) erkek öğrencilerin katılım puanından (ortalama = 3,66) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hartano ve diğ.(2019) yaptığı araştırmada farklılık bulunurken mevcut çalışmada bir farklılık bulunmamasının nedenleri arasında öğrenim düzeyi, öğretim türü ve ele alınan ders olduğu düşünülebilir. Hartano ve diğ., (2019)'nin araştırmasındaki katılımcılar lise düzeyinde iken mevcut çalışmanın katılımcıları, üniversite düzeyindedir. Hartano ve diğ. (2019) öğrenci bağılılığını mevcut araştırmada olduğu gibi üç boyutta ele alsa dahi çevrimiçi öğrenme ortamı içerisinde ele almamıştır. Aynı zamanda bu araştırma sadece bir ders üzerinden ele alınmıştır. Bu çalışmada ise İngilizce öğretmenliği programındaki genel dersler göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle her iki çalışmada benzer boyutlar ele alınsa dahi yukarıda değinilen farklılıklar sebebiyle farklı bulgulara erişildiği düşünülmektedir. OECD (2006) öğrenci bağılılığı ve cinsiyet bağlamının arasındaki farklılığı matematik dersi üzerinden incelediği raporda, matematik dersine yönelik cinsiyet bağlamında bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Raporda, dersi alan 15 yaşındaki kızların matematik dersine yönelik erkeklere kıyasla bir farklılık olduğu vurgulanmıştır. OECD çalışmasında, cinsiyet bağlamında derse yönelik bağılılık değişkeni arasında farklılık bulunmasının sebepleri arasında; düşük öz güven, matematik dersinde başarılı olabileceğine dair inançsızlık, kaygılı, stresli hissetme yer almaktadır. Belirtilen sebeplere ek olarak kadınların araçsal motivasyonlarının erkeklere kıyasla daha düşük olması ve matematik dersinde başarılı olabileceğine dair inanç ve kaygı düzeyi de bağılılık sürecini etkilemektedir. OECD raporu ile mevcut çalışma arasında farklılık çıkmasının nedeni iki araştırmada ele alınan ders/derslerin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları dil bilgisini kanıtlayarak ilgili bölümegirmeye hak kazanmıştır. Bu nedenle, İngilizce öğrenmeye yönelik bir kaygı taşıdıkları düşünülmemektedir. Ancak OECD raporundaki derse yönelik öğrenme ile ilgili farklı dinamikler bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğrenci bağılılığı cinsiyet bağılılığı nazarında farklı çıkmış olabilir. Mevcut çalışmada kariyer uyumluluğı ile cinsiyet bağlamında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Kadın öğretmen adaylarının (N=346) ortalaması 39,3006 iken erkek öğretmen adaylarının (N=104) ortalaması 37,9327'dir. Sig.değeri ise $p=,102$ 'dir ($p>0.005$). Çizel (2018) üniversite öğrencilerinin katılım sağladığı çalışmasında, duygusal zekanın kariyer uyumluluğunda önemli bir etmen olduğunu dile getirmektedir. Çizel (2018) duygusal zekâsı yüksek kız öğrencilerinin

kariyer uyumlarının daha iyi olduğu tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek veya düşük olmasına bakılmaksızın kariyer uyum yeteneklerine göre sınıflandırılmasında cinsiyet değişkeninin önemli olduğuydu. Kadınların erkeklere göre duygusal zeka ve kariyer uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, düşük duygusal zekaya sahip erkeklerin nispeten düşük kariyer uyum yeteneklerine sahip olabileceği sonucuna varılmıştır. Çizel (2018) ile mevcut çalışmanın sonuçlarının farklı olmasının nedeni, Çizel (2018) çalışmasında, duygusal zekaya yoğunlaşarak kariyer uyumluluğunu incelerken mevcut çalışmanın kariyer uyumluluğu değişkeninin alt boyutları olan kariyer planı ve keşfine göre kariyer uyumluluğunu ele almasıdır. Bu nedenle, iki çalışma kariyer uyumluluğunu farklı değişkenler ile ele aldığı için farklı bulgulara elde edilmiş olabilir. Connell ve diğ., (2008), Havenga (2012), and Rocha (2012) kariyer uyumluluğu ve cinsiyet arasında bir ilişki olduğunu çalışmalarında gösterirken, Maggiori ve diğ., (2013) cinsiyet ile kariyer uyumluluğu arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Mevcut çalışmada da kariyer uyumu ile cinsiyet bağlamında bir farklılık bulunmamıştır. Aynı değişkenlere değinmelerine rağmen sonuçların farklı çıkmasının birçok nedeni olabilir. Coetze ve Nisha (2014) yaptığı çalışma neticesinde cinsiyetin kariyer uyumunu önemli ölçüde yordadığını ve kadınların erkek meslektaşlarına göre önemli ölçüde daha yüksek kariyer uyum düzeylerine sahip olduğunu belirtmiştir. Yüksek düzeyde dayanıklılık ve belirsizliğe karşı düşük tolerans kariyer uyumluluğunu etkilemektedir.

Kariyer uyumluluğu açısından cinsiyet bağlamında bir farklılık olup olmadığını araştıran mevcut çalışmada iki değişken arasında bir farklılık çıkmamasının sebebi, Tig ve diğ (2008)'de yaptığı çalışmasındaki temel argüman olabilir. Tig ve diğ. yaptığı çalışmalarında dil öğretimi esnasında cinsiyet değişkeninin, öğretimini etkileyen bir ölçüt olmadığını dile getirmiştir. Her iki cinsiyette iyi bir İngilizce öğretmeni olabilir. Mevcut araştırmada kariyer uyumluluğu ve cinsiyet değişkenleri arasında bir farklılık çıkmamasının sebebi, öğretmen adaylarının iyi dil öğretimi sürecinde cinsiyetinin önemsiz olduğuna ilişkin bir inanç içerisinde olması olabilir.

Bu çalışma kapsamında çevrimiçi öğrenci bağlılığı ve yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 18-25, 26-33 ve 34-40 yaş kategorisine ayrılan grupların sırasıyla ortalamaları 63,0859, 68,8846, 72,8000 olup sig.değeri ise .012'dir. Alt boyutlar arasında oluşturulan bu üç yaş kategorisi incelendiğinde davranışsal, bilişsel ve

duygusal boyutlar arasında sadece duygusal boyutta bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Davranışsal boyut; 18-25, 26-33 ve 34-40 yaş kategorisinde incelendiğinde ortalamaları sırasıyla 3,53141, 3,35238 ve 2,44949 olup sig değeri ,067'dir. Duygusal boyut; 18-25, 26-33 ve 34-40 yaş kategorisinde incelendiğinde ortalamaları sırasıyla 6,02871, 5,69264, 4,71169 olup sig.değeri ,000'dir. Bilişsel boyut; 18-25, 26-33 ve 34-40 yaş kategorisinde incelendiğinde ortalamaları sırasıyla 5,46465, 4,46111, 8,21584 olup sig. değeri, 841'dir. Bu çalışma kapsamında ise Tukey HSD aracılığıyla yapılan 18-25 ile 26-33 yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile 18-25 ile 26-33 yaş grupları arasında bir anlamlılık söz konusudur. Çevrimiçi Öğrenci bağlılığının altında yer alan duygusal alt boyutunda ise 18-25 ile 26-33 yaş grupları arasında çevrimiçi öğrenci bağlılığında olduğu gibi anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Uden ve diğ., (2014) yaptığı çalışma neticesinde katılımcı kitlesinde yaştan, bağlılık için önemli olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Gibson ve diğ., (2010) çalışmasında geleneksel olmayan (non-traditional age) birinci sınıf öğrencilerinin (25 yaş ve üstü), geleneksel olan (traditional age) birinci sınıf öğrencilerine (24 yaş ve altı) göre kurumdaki ilişkilerin kalitesine dayalı olarak eğitim amaçlı faaliyetlerde daha fazla yer alarak, ilişkilerin kalitesine dayalı yüksek düzeyde bağlılık seviyelerine sahip olduğu sonucuna erişilmiştir. Santos ve diğ., (2021) çalışmasına göre öğrenci bağlılığının davranışsal ve bilişsel boyutunda yaş arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Duygusal boyutta ise yaş arasında farklılık gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da literatür yer alan sonuçlara paralel bulgulara rastlanmıştır. Çalışmaların bulgularının paralel olmasının sebebi Timms ve diğ., (2018)'nin de çalışmasında belirttiği üzere olgun yaştaki öğrencilerin (25 yaş üstü), genç öğrencilere göre çalışmalarına daha yüksek düzeyde bağlılığa sahip olması ve olgun öğrenciler arasında öğrenmeye yönelik derin yaklaşım, anlam bulmayı içeren psikolojik bağlılık düzeylerinin daha yüksek düzeyde beklenmesi olabilir. Bu çalışma kapsamında 34-40 yaş arasında bir ilişki olmamasının sebebi ise bu yaş arasında katılım sağlayan katılımcıların sayılarının (N=5) az olması olduğu düşünülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda kariyer uyumluluğu ölçeği ve alt boyutları ile yaş grupları değişkeni arasında bir ilişki bulunamamıştır. Zecca ve diğ., (2012) kariyer uyumluluğun yaş değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşırken; Rudolph ve diğ., (2016) kariyer uyumluluğunun alt boyutları ile ilişkili olan kariyer kaygısı ve kontrolü ele almanın yaşa bağlı değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tladinyane ve diğ. (2015) yaptığı araştırmanın sonuçları arasında 41-45 yaşları arasında yer alan

insanların kariyer uyumluluğunun alt boyutu olan kaygının diğer yaş gruplarına nazaran daha yüksek puan aldığını ortaya koyması bu durumu destekler niteliktedir. Zacher ve diğ., (2015) ilk olarak, kariyer yapılandırma teorisinde merkezi bir kavram olan, kariyer uyumluluğunun orta yaşlı ve daha yaşlı çalışanların öznel iyi oluşları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma kapsamında yaş ile kariyer uyumluluğu arasında ilişkinin olmamasının sebebi öğretmen adaylarının henüz mesleki yaşamlarına adım atmayan ve öğrenimlerine devam eden genç üniversite öğrencileri olmaları olabilir.

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğunun üniversite türü (devlet/vakıf) bağlamında T testi ile yapılan analiz sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Literatürde, ilgili konuları üniversite türü bazında inceleyen çalışmalara erişilememiştir. Bu durum, alanyazında bir boşluğu ve çalışma alanını işaret etmesi bakımından önemli olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma kapsamında anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedeni ise her iki üniversite türünde öğrenim görenlerin de aynı mesleği hedeflemiş olmaları gösterilebilir. Dolayısıyla mezun olunan üniversite türünden bağımsız olarak, mezuniyet sonrası tüm ilgili bölümlerde öğrenim gören adayların, İngilizce öğretmeni olma hakkını kazanmaları Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ve Kariyer Uyumluluğu bağlamında üniversite türü bazında anlamlı ilişki ortaya çıkmamasının normal bir sonuç olduğunu düşündürmüştür.

Çevrimiçi Öğrenci bağlılığı ile Öğrencilerin lisans süresi boyunca aldıkları derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin algılanan etkililik düzeyleri arasında ANOVA analizi neticesinde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Düşük, orta ve yüksek seçeneklerine verilen cevapların ortalamaları sırasıyla; 55,7660, 62,8909 ve 67,7500 olup sig.değeri ,000 olarak belirlenmiştir. Literatürde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, Doğan (2004) yaptığı araştırma neticesinde öğretmenlerin yarısından fazlasının öğretimi gerçekleştirdiği süre boyunca derslerinde yöntem olarak soru- cevap yöntemini kullandıklarını ardından ise anlatım ve tartışma yöntemini kullandıklarına değinmiştir. Temizöz ve Koca (2008) yaptığı çalışma neticesinde, sunuş yoluyla hazırlanan programda beğenilen yönler arasında, öğretmenlerden aldıkları cevaplardan bir kısmı, öğrenciler için yaparak yaşayarak ilkesine uygun olduğu için öğrencilerin konuları daha kolay, kalıcı ve zevk alarak öğrenmelerine olanak sağlayacağını belirten görüşlere ulaşmışlardır. Gülbahar ve Kalelioğlu (2009) yılında yaptığı çalışma neticesinde, öğrenciler açısından deneyim boyutunda farklılık

teşkil ettiğini ancak tartışma tekniğinin uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken hususların olduğuna değinmektedir. Tartışma tekniği sınıflarda uygulandığı gibi çevrimiçi ortamda uygulandığında bazı düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, bu tekniği çevrimiçi ortamda uygularken, bazı düzenlemelerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Sınıf ortamında kullanılan yöntemin değiştirilmeden çevrimiçi ortamda uygulanmasının sorunlara neden olacağı dile getirilmiştir. Uygulanan öğretim yöntemleri yukarıdaki çalışmalarda belirtildiği üzere çeşitli sonuçları beraberinde getirmektedir. Bu durum, mevcut çalışmada çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile öğretim yöntemlerinin pozitif açıdan ilişkisini bulunmasını açıklamaktadır. Öğretmenler bir öğretim yöntemini kullanırken öğrenci üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak kullanmaktadırlar. Yukarıda belirtilen çalışmalarda da belirtildiği üzere kullanılan yöntemler öğrenciler üzerinde etkiye sebep olmaktadır. Tüm bunlar beraber değerlendirildiğinde, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkili bulunup bulunmadığı noktasındaki öğrenci değerlendirmeleri, öğrenci bağlılığını olumlu yada olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretim teknikleri etkili bulan (yüksek) öğrencilerin öğrenci bağlılığı artarken, etkisiz bulanların (düşük) öğrenci bağlılığı doğal olarak azalmaktadır.

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ile Öğrencilere göre çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından bölümü sevmeye düzeyleri arasındaki ilişki arasında yapılan analiz neticesinde ortalamalar sırasıyla Hiç sevmiyorum 53,4286, Kararsızım 60,8542, Çok Seviyorum 64,7000 sig.değeri ,000 olarak belirlenmiş olup, iki değişken arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tuncer ve diğ., (2015), sevgi kavramının bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı takdirde mesleki yaşama olan tutumu etkisi altına alacağından, pedagojik formasyon programı kapsamında yer verilen derslere yönelik olumlu tutumu mühim bir durum olarak görmektedir. Araştırmacılar, pozitif ve negatif tutumların akademik başarı açısından pozitif bir ilişkisi olduğunun bilindiğine değinmektedir. Doğan ve Çoban (2009)' da öğretmenlik mesleğinde muvaffakiyet gösterebilmesi adına, bilişsel gelişimin tek başına yeterli olmadığını ve mesleğe yönelik sevgi ve tutkunun da önem arz ettiğini dile getirmişlerdir. Özkal ve diğ., (2004)'ne göre, öğrencilerin derslere olan duygusal davranışlarının dikkat çekmesinin sebebi, tutumla akademik başarı arasındaki olumlu ilişkilerin bulunmasıdır. Mevcut çalışma kapsamında Çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile bölümü sevmeye düzeylerinin ilişki içerisinde olması akademik perspektifle desteklenen bir durumdur.

Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı ile lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerinin incelenmesi neticesinde düşük, orta ve yüksek seçeneklerinin ortalamaları sırasıyla 54,5577, 62,6882 ve 68,6222 olup sig.değeri ,000'dir. Sonuçlar neticesinde çevrimiçi öğrenci bağlılığı ve lisans eğitime yönelik algılanan memnuniyet düzeylerinin incelenmesinde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tetiker ve diğ. (2018) çalışmalarında öğrencilerden alınan anket sonuçları neticesinde memnuniyet açısından en yüksek puanı alan maddenin ders kurulunda hazırlanan derslerin diziliş ve muhteviyatının uyum içerisinde olması olduğunu dile getirmişlerdir. Tetiker ve diğ. (2018) çalışmasında değindiği üzere ders içeriği uyum içerisinde olduğu zaman öğrencilerde bu süreçten olumlu olarak etkileniyor ve memnun oluyorlar. Bayrak ve diğ. (2020) yaptıkları çalışmada, çevrimiçi öğrenmede öğretimin ve etkileşimin, memnuniyet açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altaş (2006) yaptığı çalışmasında, memnuniyet düzeyini farklı bir bakış açısıyla inceleyerek, bölüme yönelik memnuniyet kavramını ele almış ve bu kavramın alt bileşenleri olarak ise eğitim görülen üniversiteden alınan dersleri, bölümün öğrenciler için staj fırsatları sunmasını, mesleki gelişime yönelik konferanslar sunması ile öğrencileri uygulamalı olarak iş hayatına hazırlayan olanaklar sunmasını dahil ederek memnuniyete geniş bir bakış açısıyla bakmıştır. Mevcut çalışma kapsamında sadece eğitimin ders içeriklerine yer verilmiştir ancak literatür incelendiğinde öğrenci memnuniyetini etkileyen diğer faktörleri de görmektedir. Bu durum bir tarafı ile çalışmayı sığlaştırmış gibi gözükse de aslında çalışmanın hedefe yönelik değerlendirilmesine de olanak sağlamıştır. Ancak eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerinde çalışma kapsamında alınan sonuçlarla, ders içeriklerinden memnuniyetle öğrenci bağlılığı arasındaki sonuçların benzerlik göstermesi hem manidar hem de önemlidir. Öğrenci bağlılığını kullanılan yöntem ve teknikler ile ders içeriklerinden memnuniyet olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu durum ders içeriklerinden ve derslerde kullanılan yöntemlerden memnun olan öğrencilerin, öğrenci bağlılığını artması ya da tersi durumda azalması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ders içeriklerinin öğrencilerin ilgilerini çeken ve onları donatan şekilde hazırlanması ve bu içeriklerin sunumunda etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gerekliliğini göstermesi bakımından önemlidir.

Çevrimiçi Öğrenci bağlılığı ve lisans eğitime yönelik algılanan kalite düzeyi değişkeni arasındaki bir farklılık bulunmaktadır. İki değişken incelendiğinde düşük, orta ve yüksek cevaplarının ortalamaları sırasıyla 55,4130, 61,9167 ve 67,7386 olup sig.değeri ,000 olmaktadır. Karaca (2008), Eğitim Fakültelerinin eğitim kaliteleri

nitelikleştirilmesi için, YÖK tarafından çalışmalar yürütülmektedir. Bu süreçte, MEB'te öğretmenlerin mesleki açıdan uzmanlaşması için hizmet içi eğitimler vererek öğretmenleri niteliğini arttırmaya çalışmaktadır. Uysal ve Kuzu (2011), çalışmalarında Amerika'da Yüksek Eğitim Birliği üyelerinin kalite güvencesi açısından çevrimiçi eğitimde hedeflenen düzeyde olunmadığı ayrıca ilgili tablonun üzerinde durulmasına ihtiyaç duyulan bir sorun olduğunu dile getirdiğine değinmektedir. Devinder ve Datta (2003)'e göre dersin sonuçları dersin kalitesi üzerine çok güçlü bir etkiye sahiptir. Literatür araştırmaları ve mevcut çalışmanın sonucunun da, ilgili değişkenler arasındaki farklılıklar, birbirleriyle örtüşür niteliktedir. Eğitim kalitesi geniş bir kavramdır. Kayadibi (2001), eğitim kalitesini, eğitim dinamiğinin içerisinde varlığını sürdüren bireylerin, eğitimlerine ilişkin bilgi, yetenek ve eylemleri ile toplumda karşılanması beklenen gereksinim ve isteklere beklendik düzeyde yanıt verebilme olarak nitelendirilmektedir. Eğitim kalitesi bu denli geniş bir yelpazeyle ele alınırken İngilizce lisans eğitimindeki derslerin bağlılığı etkilemesi olası beklendik durumlardandır. Hem eğitim içeriklerinden memnuniyet hem öğretim yöntemlerinin etkililiğinden memnuniyet hem de eğitim kalitesinden memnuniyetle Çevrimiçi öğrenci bağlılığı arasında mevcut çalışma kapsamında anlamlı ilişkilerin ortaya çıkması birbirini destekler niteliktedir. Her üç değişkende birden, öğretmen adaylarında İngilizce öğretmenliği programlarında memnuniyet açısından yükselme sağlanmasının, çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından ciddi manada bir artış sağlayacağı düşünülmektedir.

Kariyer Uyumluluğu ile Öğrencilerin mezuniyet sonrası algılanan çalışma isteği değişkeni arasında bir farklılık bulunmuş ve Hiç düşünmüyorum, Kararsızım, Çok düşünüyorum ortalamaları sırasıyla 24,0435, 34,0180, 41,8165 olup sig değeri ,000 olarak saptanmıştır. Demir ve Ayaz (2019) yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği veriye göre, kariyer uyumluluğu yüksek olan bireyler, kendi bölümü olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında çalışma olasılığı yüksektir. Amanak ve diğ. (2020) yaptığı araştırmada ise öğrenimlerini sürdüren bireylerin mezuniyet sonrası kariyer planı ile kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve algılanan bilgi durumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonuca erişmiştir. İlgili durum, öğrenimleri devam eden bireylerin yarısından fazlasının kariyer planlarına sahip olduğuna işaret etmektedir. Dinç ve diğ. (2017) yaptığı çalışmalarında ise ebelik bölümü hakkında bilgi sahibi olarak bölüme başlayanların mezuniyetlerinin ardından ebelik mesleğini icra ettirmek isteyenlerin ve bu alanda kariyerlerini ilerletmek isteyenlerin oranının yüksek

olduğu sonucunu elde etmiştir. Erus ve Zeren (2017) çalışmalarında, mesleki seçimlerini farkındalıklı bir şekilde gerçekleştiren ve isteği doğrultusunda meslek seçimlerini gerçekleştiren öğretmen adaylarının, kariyer uyumluluklarının yüksek olduğu sonucuna erişirken; merkezi yerleştirme puanı doğrultusunda bölüm tercihini gerçekleştirenlerin ise kariyer uyumluluklarının düşük olduğu sonucu elde etmişlerdir.

Yukarıda irdelenen çalışmalardan da anlaşılabacağı üzere, geleceğe yönelik mesleki açıdan kariyer planlamasında bulunulması, mesleki bilince sahip olunması ve hedef konulması, kariyer uyumluluğu ile ilişkili olup bu çalışma kapsamında çıkan sonucu desteklemektedir. Mevcut çalışmada da, alan yazındaki çalışmalara benzer bulgular elde edilmesi kariyer uyumluluğunun önemli olduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir. Kariyer uyumluluğu olan bireylerin, eğitim gördükleri bölümlerinden mezun olduktan sonra, eğitimleri aldıkları alanda çalışma olasılıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Böylesi bir durum insan kaynağının eğitim aldığı alanda ve doğru yönde kullanılmasını beraberinde getirmektedir.

Kariyer Uyumluluğu ile Çevrimiçi öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Sönmez ve diğ. (2018) yürüttüğü çalışmalarında, öğrencilerin mezun olduktan sonra mesleği yapmak istemesiyle öğrenimlerini sürdürdüğü üniversitelerindeki akademik başarı ile arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmadan da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin kariyer planları sadece kariyer uyumluluğunu değil akademik başarıyı da etkilemektedir. Merino ve Enrique (2016) yürüttüğü çalışmalarında kariyer uyumluluğu ile akademik anlamda tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu belirlemişlerdir. Merino ve diğ., (2017) çalışmaları neticesinde, duygusal zekanın kariyer uyumluluğu ve akademik bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Paradnike ve Bandzeviciene (2016) kariyer uyum kaynaklarının yüksek olması akademik açıdan iyi adapte olunmasına ve esenliğe yol açmasına mümkün olduğunu dile getirmektedir. Mevcut çalışma kapsamında da, Kariyer Uyumluluğunun çevrimiçi öğrenci bağlılığı üzerinde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Kariyer Uyumluluğu arttıkça Çevrimiçi Öğrenci Bağlılığı da artmaktadır. İncelenen araştırmalarda da kariyer uyumluluğunun, öğrencinin bağlılığını etkilediği görülmüştür.

6. ÖNERİLER

Mevcut çalışmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

6.1. Öğretmene Öneri

Araştırma sonuçlarına göre, eğitim sürecinde uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin çevrimiçi öğrenci bağlılığını etkilediği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, çevrimiçi öğretim ortamında, dersi daha ilgi çekici ve motive edici kılmak ve çevrimiçi öğrenci bağlılığını arttırmak için, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri sentezleyerek, aktiviteler ve görevler tasarlaması ve geliştirmesi ve bunları uygularken uygulama çeşitliliğe önem vermesi tavsiye edilebilir. Çevrim içi ortamda eğitim, teknoloji üzerinden yürütüldüğü için, bu ortamda öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını arttırarak, iş birliği, etkileşim, yardımlaşma ve etkileşim sağlayacak farklı dijital araçları (örneğin Web 2.0 araçları) çevrimiçi öğrenci bağlılığını arttırmada işe koşması önerilebilir.

6.2. Öğretim Programı Geliştiricilere Öneri

Araştırma sonucuna göre İngilizce Öğretmenliği programı süresinde, alınan eğitim kalitesi ve ders içeriklerinden memnuniyet değişkenleri ile çevrimiçi öğrenci bağlılığı açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna erişilmiştir. İngilizce öğretim programı geliştiricilerinin, eğitim programı hazırlarken ve ders içeriğini oluştururken içerik, sunum, öğrenci profili ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda programlar hazırlaması ve programın çok yönlülük içermesi önerilebilir. Ders içeriklerinin öğrencinin ilgisini çekecek ve onları yetiştirildikleri alanda yetkin kılacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu kapsamda, İngilizce öğretmeni yetiştiren programların, öğretim programlarını kapsayıcı ve etkili hazırlamaları son derece önemlidir. Ayrıca programlardaki eğitim kalitesinin yükseltilmesi, programlardaki çevrimiçi öğrenci bağlılığının artırılması açısından önem arz etmektedir. Mevcut programların kalitelerinin sürekli hem iç hem de dış kaynaklı olarak ve iyileştirilmesi önerilmektedir. İngilizce eğitim programlarının değerlendirmelerin son zamanlarda

çeşitli adlar altında dış kaynaklı değerlendirmelerinin yapılması önemlidir (ör: YÖKAK ve EPDAD). Söz konusu dış değerlendirmeler, programın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından ciddi katkılar sağlayacak niteliktedir. Ancak bunların belirli süreler zarfında yapıldığı düşünüldüğünde, İngilizce öğretmenliği programlarının özellikle kendi içinde bir iç değerlendirme yapması ve bu süreçte kimi değerlendirme yaklaşımları kullanılmasının (ör: CIPP modeli, Patton'un Yaranma Odaklı Değerlendirme Modeli) önemli olduğu düşünülmektedir. İngilizce öğretmenliği programlarında, sözü edilen değerlendirmeyi yapacak iç birimlerin kurulmasının öneminin altı çizilebilir.

Program değerlendirme geniş bir alan olup, İngilizce öğretmenliği programlarında görevli akademisyenlerin (olası program değerlendirme birimlerinin), eğitim bilimlerinde program değerlendirme alanında uzmanlaşan akademisyenlerden rehberlik almasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü program değerlendirme başlı başına özel bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenliği programlarının değerlendirilmesinde, çalışma alanı program değerlendirme olan akademisyenlerin bu süreçteki katkıları önem arz etmektedir. Bu sebeple hem İngilizce öğretmenliğinde görevli akademisyenlerin hem de eğitim bilimleri bölümünde program değerlendirme üzerine uzmanlaşan akademisyenlerin, iş birliği içerisinde İngilizce öğretmenliği programını değerlendirme sürecinde bulunmaları, etkili bir program değerlendirme yapılması açısından daha sağlıklı bir çalışma yapılmasının önünü açacaktır.

Türkiye’de İngilizce öğretmenliği programlarında görevli öğretim üyelerinin kendi İngilizce öğretmenliği programlarına dair iç değerlendirmelerini, düzenli olarak diğer İngilizce öğretmenliği programları ile karşılaştırma yapmasını temin etmek için, bu programlarda görevli akademisyenlerin düzenli olarak biraya gelmeleri, bulgularını paylaşımları ve karşılıklı olarak bilgi alışverişinde bulunabilmeleri programların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli katkılar sağlayabilir. Bu bakımdan üniversitelerin farklı İngilizce öğretmenliği programlarında görev yapan akademisyenlerin düzenli olarak bir araya gelebileceği ve kendi bölümleri ile diğer bölümlerin program değerlendirmelerini karşılaştırabileceği etkinlikler düzenlenebilir.

6.3. Öğrencilere Öneri

Mevcut çalışmada çevrimiçi öğrenci bağlılığı ile bölüme yönelik sevgi; kariyer

uyumluluğu ile de mezun olunduktan sonra İngilizce öğretmeni olarak çalışılması arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi öğrenci bağlılığı ve kariyer uyumluluğu arasında bir ilişki olup; kariyer uyumluluğunun çevrimiçi öğrenci bağlılığı üzerinde bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilere, üniversitede öğrenim görecekleri bölümlerini tercih ederken iyi araştırmaları ve kendilerine uygun ise bölümü tercih etmeleri tavsiye edilebilir. Bu tercih öğrencilerin hem çevrimiçi öğrenci bağlılığını hem de kariyer uyumluluğunu etkileyecektir. Ayrıca İngilizce öğretmenliği bölümlerinin, bölümü seçecek öğrencilere, bölümü, bölümün imkanlarını, ne tür dersler alınabileceğini ve mezun olduktan sonraki öğretmenlik fırsatlarının ve alternatif iş imkanlarının neler olduğunu içeren, kapsayıcı ve ayrıntılı bölüm tanıtım programları hazırlamalarının ve bunu bölümü tercih edecek olası öğrencilere çeşitli yollarla ulaştırmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Orhan, H. Zeynep Batur, Nisa Ekşili. 2014. Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. **Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 19. s. 1: 165-182.
- Ainley, Mary. 2004. What do we know about student motivation and engagement? . **In annual meeting of the Australian Association for Research in Education**. c. 29: 1-13.
- Akarsu, Beyhan, Bayram Akarsu. 2019. **Bilimsel Araştırma Tasarımı Nicel, Nitel ve Karma Araştırma Yaklaşımları**. İstanbul: Cinus Yayınları
- Akey, Theresa M. 2006. School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis . **MDRC**.
- Akkermans, Jos, Kristina Paradnike, Beatrice I. J. M. Van der Heijden, Ans De Vos. 2018. The Best of Both Worlds: The Role of Career Adaptability and Career Competencies in Students' Well-Being and Performance. **Frontiers in Psychology**. c. 9. s. 1678: 1-13.
- Akkuş, İlyas, Sami Acar. 2017. Eş zamanlı Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Teknik Sorunların Öğretici ve Öğrenen Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 18. s. 3: 363 - 376.
- Akyürek, Muhammet İbrahim. 2020. Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. **Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi**. c. 4. s. 1: 1-9.
- Ally, Mohammed. 2008. Foundations of educational theory for online learning. **The Theory and Practice of Online Learning**. ed. In T. Anderson. Athabasca, AB: Athabasca University Press: 15-44.
- Altaş, Dilek. 2006. Üniversite Öğrencileri Memnuniyet Araştırması. **Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**. c. 21. s. 1: 439-458.
- Amanak, Keziban, Sibel Şeker, Funda Çitil Canbay, Esra Esen. 2020. Ebelik Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitim ve Kariyer Tercihlerinin Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. **Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. c. 10. s. 1: 58-67.
- Anderson, Terry. 2008. **The Theory and Practice of Online Learning**. Canada: AU Press.
- Appleton, James J., Sandra L. Christenson, Micheal J. Furlong. 2008. Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of The Construct. **Psychology in the Schools**. c. 45. s. 5: 369-386.
- Arat, Tugay, ve Ömer Bakan. 2014. Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi**. c. 14. s. 1-2: 363-374.
- Arı, Serap Özle. 2012. Uzaktan Eğitim İçin Bir Çağdaş Değerlendirme Portalı

Tasarımı. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

AUOSOZLUK. [20.06.2021].

<http://auosozluk.anadolu.edu.tr/index.php?r=site%2Findex#%C3%A7>

AOF.[20.06.2021].

<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/tarihce>.

Axelson, Rick D., Arend Flick. 2011. Defining Student Engagement. **Change: The Magazine of Higher Learning**. c. 43. s. 1: 38-43.

Baharin, Ahmad Tajudin, Habibah Lateh, Hurchudzaifah mohd Nawawi, Shelena S. Nathan. 2015. Evaluation of Satisfaction Using Online Learning with Interactivity. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. c. 171: 905-911.

Banwet, Devinder K., Biplab Datta. 2003. A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions. **Work Study**. c. 52. s. 5: 234-343.

Baron, Paula, ve Lillian Corbin. 2012. Student engagement: rhetoric and reality. **Higher Education Research & Development**. c. 31. s. 6: 759 –772.

Bayam, Yavuz, ve M.Sabih Aksoy. 2002. Türkiye’de Uzaktan Eğitim ve Sakarya Üniversitesi Uygulaması. **Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. c. 6. s. 1: 169-175.

Bayrak, Fatma, Moanes H. Tıbı, Arif Altun. 2020. Development of online course satisfaction scale. **Turkish Online Journal of Distance Education**. c. 21. s.4: 110-123.

Bayram, Nuran. 2009. **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bedwell, Wendy L., ve Eduardo Salas. 2010. Computer-based training: capitalizing. **International Journal of Training and Development**. c. 14. s. 3: 239-249.

Beeland, Jr, William D. 2002. Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help?

Bergmann, Harriet F. 2001. "The Silent University": The Society to Encourage Studies at Home, 1873-1897. **The New England Quarterly**. c. 74. s. 3: 447-477 .

Bieger, Thomas, ve Simon Kuster. 2020. Hochschuldidaktik. Distance Learning: synchron oder asynchron?. **IMP-HSG**. 1-7.

Bigna, J. J. R., Fonkoue, L., Tchatcho, M. F. F., Dongmo, C. N., Soh, D. M., Um, J. L. L. N., ... Agbor, A. A. 2014. Association of academic performance of premedical students to satisfaction and engagement in a short training program: a cross sectional study presenting gender differences. **BMC Research Notes**. c. 7. s.1: 105.

Bircan, Hasan, ve Semra Sungur. 2016. The role of motivation and cognitive engagement in science achievement. **Science Education International**. 509-529.

Blumenfeld, Phyllis, John Modell, W. Todd Bartko, Walter G. Secada, Jennifer A. Fredricks,, Jeanne Friedel,, ve Allison Paris. 2005. School Engagement of

- Inner-City Students During Middle Childhood. **Developmental Pathways Through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity As Resources**. ed. R. Cooper, C. T. G. Coll, W.T. Bartko, H. Davis ve C. Chatman, Lawrence Erlbaum Associates: 145–170
- Brown, S. ve Lent, R. 2013. **Career Development and Counseling Putting Theory and Research to Work**. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Blustein, David L., Susan D. Phillips. 1988. Individual and Contextual Factors in Career Exploration. **Journal of Vocational Behavior**. c. 33. s. 2: 203-216.
- Bolliger, Doris U, ve Fethi Inan. 2012. Development and Validation of the Online Student Connectedness Survey (OSCS). **International Review of Research in Open and Distributed Learning**. c. 13. s. 3: 41-65.
- Bordens, Kenneth S., ve Bruce Barrington Abbott. 2018. **Research Design and Methods A Process Approach**. United States: Mc Graw Hill Education.
- Bower, Beverly L., Kimberly P. Hardy. 2004. From correspondence to cyberspace: Changes and challenges in distance education. **New Directions for Community Colleges**. c. 2004. s. 128: 5-12.
- Bozaslan, B.Mehmet, ve Emel Çokoğulları. 2015. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına. **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. c.17. s. 3: 309- 329.
- Bozkurt, Aras. 2016. Bağlantıcı Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Brierton, Sara, Elizabeth Wilson, Mark Kistler, Jim Flowers, ve David Jones. 2016. A Comparison of Higher Order Thinking Skills Demonstrated in Synchronous and Asynchronous Online College Discussion Posts. **NACTA Journal**. c. 60. s. 1: 14-21.
- Brown, Duane, ve Associates. 2002. **Career Choice and Development**. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, Steven D., ve Robert W. Lent. 2005. **Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work**. Canada: John Wiley&Sons, Inc.
- Bulut, Sıdk. 2017. Eğitim ve öğretimde uzaktan eğitim sistemleri ve gerekliliği: 2010-2016 dönemi lisansüstü çalışmalar analizi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosysal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Carliner, Saul. 2004. **An Overview of Online Learning**. Canada: HRD Press, Inc.
- Centner, T.J. 2014. Structuring a Distance Education Program to Attain Student Engagement. **North American Colleges and Teachers of Agriculture**. c. 58. s. 3: 230-235 .
- Chapnick. Samantha, “Are You Ready for E-Learning?”. [12.07.2021]., https://nurhadiw.files.wordpress.com/2010/08/are_you_ready_for_elearning.pdf. 2'den uyarlanmıştır.
- Chou, C. Candace. 2002. A Comparative Content Analysis of Student Interaction in Synchronous and Asynchronous Learning Networks. **Proceedings of the**

35th Hawaii International Conference on System Sciences . IEEE . 1-9.

Christenson, L., Sandra, Reschly, L., Amy, Wylie, Cathy, Wideasani, Azkananda.

2012. Handbook of Student Engagement.

Cimermanová, Ivana. 2016. Moving Towards or Tools and Technologies. **E-Learning in Higher Education.** 82-102.

Clark, J. T. 2020. Distance education. **Clinical Engineering Handbook.** 410–415.

Clark, T. Jobey. 2020. Distance education. **Clinical Engineering Handbook.** Ed. Ernesto Iadanza. Academic Press: 410-415.

Coates, Hamish. 2007. A model of online and general campus-based student engagement. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c. 32. s. 2: 121-141.

Coetzee, Melinde, ve Nisha Harry. 2014. Gender and hardiness as predictors of career adaptability: an exploratory study among Black call centre agents. **South African Journal of Psychology.** c.45. s.1: 81-92.

Connell, James P., ve James G. Wellborn. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. **Self Processes And Development.** Ed. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe. Lawrence Erlbaum Associates, Inc: 43-77

Corno, Lyn, ve Ellen B. Mandinach. 1983. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. **Educational Psychologist.** c. 18. s. 2: 88-108.

Coşkun, Veysel, Sibel Güzel Yüce, Fikriye Kanatlı Öztürk, Selçuk Alkan, Şenol Saygıner, M. Mustafa Tat, ve Ahmet Akıncı. 2020. **Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Çevrimiçi Öğretim Rehberi.** Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Creed, Peter A., Tracy Fallon, ve Michelle Hood. 2009. The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. **Journal of Vocational Behavior.** c.74. s. 2: 219-229.

Creswell, John W. 2009. **Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.** London: SAGE Publications, Inc.

Çalışkan, Şevket. 2019. Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bilim Dalı, Konya.

Çallı, İbrahim, Aytekin İşman, ve Orhan Torkul. 2002. Sakarya Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitimin Dünyü Bugünü ve Geleceği. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 0. s. 3: 1-8.

Çelik, Aygöl, Sadi Sereroğlu, ve Kübra Celen. 2013. Analysis of Teachers' Approaches to Distance Education. **Procedia Social and Behavioral Sciences.** c.83: 388-392.

Çinkır, Şakir, Gül Kurum, ve Sevgi Yıldız. 2021. «Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi.** c. 10. s. 1: 273-298.

Çizel, Rabia Bato. 2018. Gender and emotional intelligence as predictors of tourism

- faculty students' career adaptability. **An International Journal of Akdeniz University Tourism Faculty**. c. 6. s. 2: 188-204.
- D.Kuh, George. 2009. What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. **Journal of College Student Development**. c. 50. s. 6: 683-706.
- Dawson, Catherine. 2009. **Introduction to Research Methods A practical guide for anyone undertaking a research project**. Oxford: How To Content.
- De Villiers, Bridget & Werner, Amanda. 2018. The relationship between student engagement and academic success. **Journal for New Generation Sciences**. c.14: 36.
- Demir, Ekrem. 2014. Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 39: 203-212.
- Demir, Özgür Osman. 2019. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü Mezunlarının Çalışma Durumlarında Kariyer Uyumluluğunun Rolü. **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 10. s.1: 28-36.
- Demiray, Uğur, ve Aytekin İşman . 2014. History of distance education. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 0. s. 1: 88-108.
- Dinç, Ayten, Eda Cangöl, Seda Söğüt, ve . 2017. Ebelik Öğrencilerinin Mesleki Tercih Hakkında Düşünceleri. **Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. c. 2. s. 2: 15-23.
- Dixon, Marcia D. 2010. Creating effective student engagement in online courses:What do students find engaging?. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**. c.10. s. 2: 1-13.
- Doculan, Jo Ann D. 2014. E-learning Readiness of the Ifugao State University. **International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT)**. 2849-2853.
- Doğan, Cihangir. 2004. Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri: İstanbul Örneği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 2. s. 2: 193-203
- Doğan, Türkan, ve Aysel Esen Çoban. 2009. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 34. s. 153: 157-168.
- Dongsong, Zhang. 2005. Interactive Multimedia-Based E-Learning: A Study of Effectiveness. **American Journal of Distance**. c. 19. s. 3: 149-162.
- Dönmez, Oğuz, ve Ata Önal. 2006. Uzaktan Öğrenimde Eşzamanlı veya Eşzamanlı Olmayan İletişim. **Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri**. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara:143-149.
- Dries, Nicky, Raoul Van Esbroeck, Annelies E.M. Van Vianen, Rein De Cooman, ve Roland Pepermans. 2012. Career Adapt-Abilities Scale-Belgium Form: Psychometric characteristics and construct validity. **Journal of Vocational Behavior**. c. 80. s. 3: 674-679.
- Edmonds, W. Alex, ve Thomas D. Kennedy . 2017. **An Applied Guide to Research Designs Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods**. California: SAGE Publications, Inc.

- Emre, Y. 2002. Kitle İletişim Araçları ve WWW Teknolojilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Kullanılması. **Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu**. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir
- Engin, Ali Osman, Rasim Tösten, ve M.Dursun Kaya. 2010. Bilgisayar Destekli Eğitim. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 5: 69-80.
- Erdem, Ahmet Tuncay. 2020. Kariyer iyimserliği ve kariyer uyumluluğu üzerine yapılan çalışmaların içerik analiz yöntemiyle incelenmesi. **Black Sea Journal of Engineering and Science**. c.3: 82-91.
- Erdoğan, Fatih. 2019. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah kullanımının derse bağlılığa etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ergün, Esin, Fatma Betül Kurnaz. 2017. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Topluluğu Hissi ve Öğrenci Bağlılığı Arasındaki İlişki. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 25. s. 4: 1515-1532.
- Ergün, Esin. 2014. Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Erus, Seher Merve, ve Şerife Gonca Zeren. 2017. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kariyer Uyumları. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. c. 3: 657-668.
- Eryılmaz, Ali, ve Ahmet Kara. 2016. Investigation of psychometric properties of career adaptability scale. **The Online Journal of Counseling and Education**. c. 5. s. 1: 29-39.
- Eryılmaz, Ali, ve Ahmet Kara. 2018. Öğretmen Adayları İçin Bir Kariyer Uyumluluk Modeli. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 20. s. 2: 352-365.
- Eygü, Hakan, ve Selçuk Karaman. 2013. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.3. s. 1: 36-59.
- Fanshawe, Melissa, Katie Burke, Eseta Tualaulelei, ve Cath Cameron. [21.07.2021]. Creating Emotional Engagement in Online Learning. **EDUCAUSE Review**. . <https://er.educause.edu/blogs/2020/8/creating-emotional-engagement-in-online-learning>
- Farid, Alem. 2014. Student Online Readiness Assessment Tools: A Systematic Review. **The Electronic Journal of e-Learning**. c.12. s. 4: 375-382.
- Finn, Jeremy D., ve Kayla S. Zimmer . 2012. **Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. Handbook of Research on Student Engagement**. ed. Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly ve Cathy Wylie. Londra: Springer: 97-132.
- Flinders, David. Christy M. Moroye, Moroye C.M. 2015. **Curriculum and Teaching Dialogue**. Information Age Publishing Inc. c. 17. s. 1-2
- Fredricks, Jennifer A. 2011. Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. **Theory Into Practice**. c. 50. s. 4: 327-335.
- Fredricks, Jennifer A., Phyllis C. Blumenfeld, ve Alison H. Paris. 2004. School

- Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**. c. 74. s. 1: 59-109.
- Garrison, D. R., ve D. Shale. 1987. Mapping the Boundaries of Distance Education: Problems in Defining the Field. **American Journal of Distance Education**. c. 1: 7-13.
- Garrison, Randy. 2009. Implications of Online Learning for the Conceptual Development and Practice of Distance Education. **Journal Of Distance Education Revue De L'éducation À Distance**. c. 23. s. 2: 93-104.
- Gerçek, Merve. 2018. Mesleki Kaygı ve Kariyer Uyumluluğu Arasındaki İlişkiler: Öğretmen Adayları Açısından Bir İnceleme. **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 20. s. 2: 297-312.
- Gibbs, Poskitt. 2010. **Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10)**. A Literature Review. Ministry of Education New Zeland. Research&Evaluation.
- Gibson, Angela M., ve John R. Slate. 2010. Student Engagement at TwoYear Institutions: Age and Generational Status Differences. **Community College Journal of Research and Practice**. c. 34. s. 5: 371-385.
- González, Antonio, Paola-Verónica Paoloni, Danilo Donolo, ve Cristina Rinaudo. 2015. Behavioral engagement and disaffection in school activities: Exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. **Anales de Psicología**. c.31: 869-878.
- Göksel, Nil. 2015. Uzaktan eğitim: çevrimiçi öğrenmede sistem yaklaşımı. **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**. c. 1. s. 1: 129-135.
- Görgeç, Ayşe Nur. 2017. Yeni İletişim Ortamı Olarak Sosyal Ağların E-Öğrenmede Etkileşimi Arttırmadaki Rolü. **Middle Black Sea Journal of Communication Studies**. c. 2. s. 2: 64-70.
- Gülbahar, Yasemin ve Kalelioğlu, Filiz. 2009. TartışmayaDayalı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarına Uyarlanması. 9th International Educational Technology Conference, Ankara, Turkey, p. 203-209.
- McIsaac, M.S. & Gunawardena, C.N.1996. Distance Education. In D.H. Jonassen, ed.. **Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology**. New York: Simon & Schuster Macmillan: 403-437.
- Gurbetoğlu, Ali. [5.12.2021]. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. <http://agurbetoglu.com/files/2%20ARA%C5%9ETIRMA%20%20T%C3%9CRLER%C4%B0.pdf>.
- Guzman, Allan B. de, ve Kyoung Ok Choi. 2013. The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. **Journal of Vocational Behavior**. c. 82. s. 3: 199-207.
- Güneş, Hilal. 2017. İngilizce okutmanlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki algılanan rol ve yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Hampton, Debra, ve Patricia F. Pearce. 2016. Student Engagement in Online Nursing

- Courses. **Nurse Educator**. c. 41.s. 6: 294-298.
- Harlow, Lea, Teresa Debacker, ve H. Michael Crowson. 2011. Need for Closure, Achievement Goals, and Cognitive Engagement in High School Students. **The Journal of Educational Research**. c.104: 108-120.
- Hartono, Fernanda Prasky, Nurul Umamah, Sumarno, ve Rully Putri Nirmala Puji. 2019. The Level Of Student Engagement Based On Gender And Grade On History Subject Of Senior High School Students In Jember Regency. **International Journal Of Scientific & Technology Research**. 21-26.
- Hartung, Paul J., ve Michael C. Cadaret. 2017. Career Adaptability: Changing Self and Situation for Satisfaction and Success. **Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience**. ed. Michael C. Cadaret ve Paul J Hartung. Rootstown, OH: Springer International Publishing AG: 1-15.
- Havenga, Marica. 2011. The Relationship Between Career Adaptability and Academic Achievement in the Course of Life Design Counselling. **Department of Educational Psychology**.
- Holmberg, B., 1995. The evolution of the character and practice of distance education. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**. c. 10. s. 2: 47-53.
- Holmberg, Borje. 1988. Perspectives of Research on Distance Education. **Eric**. 1-28.
- Holton, Elwood F., ve Richard A. Swanson. 2009. **The Basic of Quantitative Research. Research in Organizations: Foundations and Methods in Inquiry**. ed. Richard A. Swanson ve Elwood F. Holton, San Francisco, California: Baret- Koehler Publishers: 29-44.
- Horzum, Fatma. 2019. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk ile Algılanan Engeller Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Horzum, Mehmet Barış, Özlem Çakır. 2009. Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 9. s. 3: 1327- 1356.
- Hrastinski, Stefan. 2007. **Participating in Synchronous Online Education**. Sweden
- Ilgaz, Hale. 2014. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eşzamanlı Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c. 13. s. 26: 187-204.
- IMS GLOBAL Learning Consortium. [06.20.2021]. **IMS Guidelines For Developing Accessible Learning Applications**.
<https://www.imsglobal.org/accessibility/accessiblevers/sec7.html>.
- Inan, Fethi A., ve Deborah L. Lowther. 2009. Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. **Education Tech Research Development**. c. 58. s. 2: 137–154.
- İçten, Tarık. 2006. Uzaktan Eğitim Öğrencileri İçin Web Tabanlı Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulaması Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. [8.01.2021].
<http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=program/view&id=96&aid=21,%5b8.11.2021>.

- İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. [08.01.2021]. **Yükseköğretim kurumu.**
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Programlari/Ingilizce-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf
- İngilizce Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler.[16.06.2021].
YükseköğretimKurumu.<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10108>
- İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. [06.18.2021].
<https://auzef.istanbul.edu.tr/tr/content/fakultemiz/hakkinda>.
- Jennifer A. Fredricks, Phyllis C. Blumenfeld and Alison H. Paris Source: **Review of Educational Research.** c.74. s. 1: 59-109
- JérômeRossier, Gregory Zecca, Sarah D Stauffer, Christian Maggiori, ve Jean-Pierre Dauwaldera. 2012. Career Adapt-Abilities Scale in a French-Speaking Swiss Sample: Psychometric Properties and Relationships to Personality and Work Engagement. **Journal of Vocational Behavior.**c. 25. s. 2: 734-743.
- Karaca, Erol. 2008. Eğitimde Kalite Araştırmaları Ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 21: 61-80.
- Karadağ, Nejd. 2014. Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Mega Üniversitelerdeki Uygulamalar Assessment In Open And Distance Education: Practices In Mega Universities. Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Kaya, Zeki. 2002. **Uzaktan Eğitim.** Ankara:Pegem A Yayınları.
- Kayadibi, Fahri. 2012. Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. **Journal of Istanbul University Faculty of Theology.** c. 0. s. 3: 71-94.
- Kazan, Halim. [07.22.2021]. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ortak
Ders.BilimselAraştırmaTeknikleri
<http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/bilarstekau202.pdf>.
- Kentnor, Hope E. 2015. Distance Education and The Evolution of Learning in the United States. **Curriculum and Teaching Dialogue.**Ed.David J. Flinders ve M. Moroye United States of America: Information Age Publisgh Inc. c.14. s. 1- 2: 21-34.
- Khan, Badrul H.. 2000. A Framework for Web-Based Learning.**TechTrends.** c. 44.3: 51-51.
- Kırık, Ali Murat. 2014. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu. **Marmara İletişim Dergisi** 73-94. s. 21: 73-94
doi:10.17829/midr.20142110299
- King, Frederick . B., Young, Micheal. F., Drivere-Richmond, Kelly., & Schrader, P.G. 2001. Defining distance learning and distance education. **AACE journal.**c. 9. s. 1: 1-14.
- King, Frederick B., Michael F. Young, Kelly Richmond, ve P.G. Schrader. 2001. Defining distance learning and distance education. **Educational Technology Review.** c. 9. s. 1.

- Kiryakova, Gabriel. 2009. Review of distance education. **Trakia Journal of Sciences**. c. 7. s. 3: 29-34.
- Klehe, Ute-Christine, Jelena Zikic, Annelies van Vianen, Jessie Koen , ve Maximilian Buyken. 2012. Coping Proactively with Economic Stress: Career Adaptability in the Face of Job Insecurity, Job Loss, Unemployment, and Underemployment. **Research in Occupational Stress and Well Being**. c.10: 131-176. DOI:10.1108/S1479-3555(2012)0000010008
- Koç Okulu İlk-Orta-Lise.Okula Hazırbulunuşluk.t.y.2021. <http://www.koc.k12.tr/wp-content/uploads/2017/12/OkulaHaz%C4%B1rbulunusluk.pdf>. [07.07.2021]
- Korkmaz, Murat, Nalan Kalkan, Ayhan Doğan, Mehmet Doğruluk, ve Cevdet Aydın. 2018. Hacettepe Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim Yöntemi İle Okutulan Türk Dili Derslerinin Başarı Oranlarının Ön lisans ve Lisans Programlarında Karşılaştırılması. **Mesleki Bilimler Dergisi**. c. 7. s. 2: 207-215.
- Korkmaz, Özgen, Recep Çakır, ve S.Serkan Tan. 2015. Öğrencilerin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. c. 16. s. 3: 219-241.
- Kozan Ezgi H,asret Çolak Merve, Demirhan Büşra Selma. 2021.Distance Education in COVID-19 Pandemia: Reflections on Nursing Education. *J Educ Res Nurs*. *J Educ Res Nurs*: 60-64.
- Kör, Hakan, Erdat Çataloğlu, ve Hasan Erbay. 2013. Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması. **Journal of Social Sciences**. c. 12. s. 2: 267-279.
- Krause, Kerri-Lee. 2005. Understanding and promoting student engagement in university learning communities. the James Cook University Symposium. 21-22 Eylül:-1-15.
- Kuchinski-Donnelly, Darlene. 2018. Emotional Engagement: The Relationships among Autonomy, Competence, Relatedness, and Emotional Engagement in Graduate Nursing Students in the Online Learning Environment. Widener University In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Kuh, G. D. 2009. What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. **Journal of College Student Development**. c. 50. s. 6: 683–706.
- Larreamendy-Joerns, Jorge, ve Gaea Leinhardt. 2006. Going the Distance With Online Education. **Review of Educational Research**. c. 76: 567-605.
- Lee, Okhee, ve Charles W. Anderson. 1993. Task Engagement and Conceptual Change in Middle School Science Classrooms. **American Educational Research Journal**. c. 30. s. 3: 585-610.
- Linnenbrink, Elizabeth A., ve Paul R. Pintrich. 2003. The Role Of Self-Efficacy Beliefs Instudent Engagement And Learning In The Classroom. **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**. c. 19. s. 2: 119-137.
- Maggiori, Christian, Claire S Johnston, Krings Franciska, Koorosh Massoud, ve Jérôme Rossier. 2013. The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being.**Journal of Vocational Behavior**. c. 83.

s. 3: 437-449.

- Mahatmya, M., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. 2012. Engagement across developmental periods. **Handbook of research on student engagement**. Ed. In S. L.Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie New York: Springer: 45-63
- Manuela Paechter; Brigitte Maier; Daniel Macher 2010. Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. **Computers&Education**. c. 54. s. 1: 222–229.
- Manwaring, K. C. 2017. Emotional and cognitive engagement in higher education classrooms. Brigham Young University. in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Manwaring, Kristine C. 2017. Emotional and Cognitive Engagement in Higher Education Classrooms. Brigham Young University, All Theses and Dissertations, Doctor of Philosophy.
- McClenney, Kay, C. Nathan Marti, ve Courtney Adkins. [07 18, 2021]. Student Engagement and Student Outcomes:Key Findings from CCSSE Validation Research. CCSSE. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529076.pdf>
- McIsaac and Charlotte Nirmalani Gunawardena McIsaac, M.S. & Gunawardena, C.N.1996. Distance Education. ed. **Handbook of research for educational communications**. David Jonassen, Marcy Driscoll. New York: Simon & Schuster Macmillan
- Meece, Judith L., Phyllis C Blumenfeld, ve Rick H. Hoyle. 1988. Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. **Journal of Educational Psychology**. c. 80. s. 4: 514-523.
- Merino-Tejedor, Enrique, Pedro M. Hontangas, ve K.V. Petrides. 2018. Career Adaptability Mediates the Effect of Trait Emotional Intelligence on Academic Engagement.**Revista de Psicodidáctica**. c. 23. s. 2: 1-8.
- Merino-Tejedor, Pedro M. Hontangas, ve Joan Boada-Grau. 2016. Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. **Journal of Vocational Behavior**. c. 93: 92–102. doi:10.1016/j.jvb.2016.01.005.
- Mısırlı, Zeynel Abidin. 2007. Web tabanlı öğrenme yönetim sistemine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Mokgele, Kelebogile R. F., ve Sebastiaan Rothmann. 2014. A structural model of student well-being. South African. **Journal of Psychology**. c. 44. s. 4: 514–527.
- Mulholland, Shaila, ve Claudia Tornsäuffer. 2014. Distance Education: Historical Perspectives and Contemporary Considerations. **Community College Moment**. c. 17: 7-18.
- Murphy, Elizabeth, María A. Rodríguez Manzanares, ve Michael K. Barbour. 2010. Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. **British Journal of Educational Technology**. c. 42. s. 4: 583 - 591.
- Murray, Meg, Jorge Pérez, Debra Geist, ve Alison Hedrick. 2012. Student Interaction

- with Online Course Content: Build It and They Might Come. **Journal of Information Technology Education: Research**. c. 11: 125-140.
- Newmann, Fred M. 1992. **Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools**. New York ve London: Teachers College Press.
- O'Connell, David J., Eileen McNeely, ve Douglas T Hall. 2008. Unpacking Personal Adaptability at Work. **Journal of Learning & Organizational Studies**. c. 14. s. 3: 248-259.
- OECD. 2007. Gender Differences in Student Engagement with Mathematics. in Education Policy Analysis 2006: Focus on Higher Education, **OECD Publishing**, Paris, <https://doi.org/10.1787/epa-2006-6-en>.
- Okan, Nesrullah. 2020. Pandemi Sürecinde Yapılan Online Derslerin Verimliliğinin İncelenmesi ve Yüz Yüze Yapılan Derslerle Karşılaştırmasının Yapılması. **Uluslararası Covid-19 Kongresi: Eğitimde Yeni Normlar**, 17 Aralık: 22-35.
- Okonta, o. 2010. Effects of online interaction via computer-mediated communication (cmc) tools on an e- mathematics learning outcome. Unpublished doctoral dissertation, Capella University School of Education, United States - Minnesota
- Olomeruom, Okonta. 2010. Effects of Online Interaction via Computer-Mediated Communication (CMC) Tools on an E-Mathematics Learning Outcome. Capella University. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Özbay, Özkan. 2015. Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. **The Journal of International Educational Sciences**. c. 2. s. 6: 376-394.
- Özdal, Rakiye, Ceyhan Yükselir, ve Oktay Akarsu. 2021. Foreign Language Learners’ Perceptions and Preferences of Synchronous and Asynchronous Online Language Learning During COVID-19 Pandemic. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 25. s. 2: 699-715.
- Özkal, Neşe, Arzu Güngör, ve Duygu Çetingöz. 2004. Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Öğrencilerin Bu Dersle Yönelik Tutumları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 6. s. 2: 600-615.
- Özyürek, Arzu, Zuhale Begde, N.Ferah Yavuz, ve İsa Özkan. 2016. Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi. **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 6. s. 2: 595-605.
- Paechter, Manuela, Brigitte Maier, ve Daniel Macher. 2009. Students’ expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. **Computers & Education**. c. 54. s. 1: 222–229.
- Pandemi. [06.15.2021]. T.C. Sağlık Bakanlığı. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html>
- Paradnikė, Kristina, ve Rita Bandzeviciene. 2016. Career Construction in Academic Setting: Links between Career Adaptability and Study Engagement. **International Journal of Psychology: Biopsychosocial Approach**. c. 18: 71-87.
- Parsons, Frank. 1909. **Choosing a Vocation**. London: Gay & Hancock, Ltd.
- Pekrun, Reinhard, Thomas Goetz, Anne C. Frenze, Petra Barchfeld, ve Raymond P. Perry. 2011. Measuring emotions in students’ learning and performance: The

- Achievement. **Contemporary Educational Psychology**. c. 36. s. 1: 36-48.
- Peng, Wang. 2017. Research on Model of Student Engagement in Online Learning. **EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education**. c. 13. s. 7: 2869-2882.
- Perveen, Ayesha. 2016. Synchronous and Asynchronous E-Language Learning:A Case Study of Virtual University of Pakistan. **Open Praxis**. c. 8. s. 1: 21–39.
- Phipps, Ronald, ve Merisotis Jamie. 1999. What's the Difference? A Review of Contemporary Research on. **Eric**. 1-41.
- Pınar, İbrahim, Aslıhan Güzin Selçuk, ve Burcu Dağ. 2014. Meslek Yüksekokullarının E-Öğrenme Modeline Geçişinde Dikkate Alınması Gereken İki Kavram: Öğrencilerin Bilgisayar Özyeterlilikleri Ve E-Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları. **Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi**. c. 2. s. 3: 50-60.
- Pietarinen, Janne, Tiina Soini, ve Kirsi Pyhältö. 2014. Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. **International Journal of Educational Research**. c. 67: 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pintrich, Paul R., ve Elisabeth V. De Groot. 1990. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**.c. 82. s. 1: 33-40.
- Reeve, J. 2002. Self-determination theory applied to educational settings. **Handbook of self-determination research**. Ed. In E. L. Deci & R. M. Ryan. University of Rochester Press:183-203
- Reyes, Maria R., Marc A. Brackett, Susan E. Rivers, Mark White, ve Peter Salovey. 2012. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. **Journal of Educational Psychology**. c. 104. s. 3: 700-712.
- Richardson, Jennifer C., ve Tim Newby. 2006. The Role of Students' Cognitive. **American Journal of Distance Education Engagement in Online Learning**. c. 20. s. 1: 23-37.
- Rocha, Magda. 2012. Transferable skills representations in a Portuguese college sample: Gender, age, adaptability and vocational development. **European Journal of Psychology of Education**. c. 27. s. 1: 77–90.
- Rotgans, Jerome I., ve Henk G. Schmidt. 2011. Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. **Advances in health sciences education : theory and practice**.c.16.s.4: 465–479. DOI 10.1007/s10459-011-9272-9
- Rottinghaus, Patrick J, Susan X Day, , ve Fred H. Borgen. 2005. The Career Futures Inventory: A Measure of Career-Related Adaptability and Optimism. **Journal of Career Assessment**. c. 13. s. 1: 3–24.
- Rudolph, Cort W. ve Kristi N. Lavigne. 2016. Career Adaptability: A Meta-Analysis of Relationships with Measures of Adaptivity, Adapting Responses, and Adaptation Results. **Journal of Vocational Behavior**. c. 98: 1-50
- Salanova, Marisa, Wilmar Schaufeli, Isabel Martinez ve Edgar Bresó. 2010. How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. **Anxiety Stress Coping**. c. 23. s. 1: 53-70.

- Santos, Anabela C., Celeste Simoes, Carmel Cefai, Eunice Freitas, ve Patricia Arriaga. 2021. Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. **International Journal of Educational Research**. c. 109: 1-11.
- Sapsağlam, Özkan, Rıdvan Karabulut, ve İpek Ekici. 2021. Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**. c. 5. s. 1: 209-227.
- Savickas, M. L. 2005. The Theory and Practice of Career Construction. **Career development and counseling: Putting theory and research to work**. ed. In S. D. Brown & R. W. Lent.. John Wiley & Sons, Inc: 42–70
- Savickas, Mark L, ve Suzanne Savickas. 2017. Vocational Psychology, Overview. **Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology**: 1-11. doi:10.1016/b978-0-12-809324-5.05746-1
- Savickas, Mark L. 1997. Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. **The Career Development Quarterly**. c. 45. s. 3: 247-259.
- Savickas, Mark L., ve Erik J. Porfeli. 2012. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. **Journal of Vocational Behavior**. c. 80. s. 3: 661-673.
- Savickas, L. Mark. 2002. Career Construction a Developmental Theory of Vocational Behavior. **Career Choice and Development**. ed. Duane Brown ve Associates. Jossey-Bass:149-205.
- Schaufeli, Wilmar B., Isabel M Martínez, Alexandra Marques Pinto, Marisa Salanova, ve Arnold B. Bakker. 2002. Burnout And Engagement in University Students. **Journal Of Cross-Cultural Psychology**. c. 33. s. 5: 464-481.
- Sel, Feride. 2018. İnönü üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Sevindik, Tuncay, Yelda Çınar, Emel Yolcu, ve Büşra Yiğit. 2017. Distance Education and Training Approaches. **International Journal Of Engineering Science And Application**. c. 1. s. 4: 158-162.
- Shulman, Lee S. 2010. Making Differences: A Table of Learning. **Change: The Magazine of Higher Learning**. c. 34. s. 6: 36-44.
- Sidiropoulou-Dimakakou, Despina, Katerina Argyropoulou, Nikos Drosos, Andronikos Kaliris, ve Katerina Mikedaki. 2015. Exploring Career Management Skills in Higher Education: Perceived Self-efficacy in Career, Career Adaptability and Career Resilience in Greek University Students. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**. c. 14. s. 2: 36-52.
- Siu, Oi Ling, Arnold B. Bakker, ve Xinhui Jiang. 2013. Psychological Capital Among University Students: Relationships with Study Engagement and Intrinsic Motivation. **Journal of Happiness Studies**. c. 15. s. 4: 979-994.
- Skinner, Ellen, Gwen Marchand, Carrie Furrer, ve Thomas Kindermann. 2008. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? **Journal of Educational Psychology**. c. 100. s. 4: 765–781.

- Skinner, Ellen, ve Michael Belmont. 1993. Motivation in the classroom: Reciprocal effects teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology**. c. 85. s. 4: 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571.
- Smith, Peter J. 2005. Learning Preferences and Readiness for Online Learning. **Educational Psycholog**. c. 25. s. 1: 3-12.
- Sönmez, Betül, Merve Önal, ve Gözde Yıldız. 2019. Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Değerleri ve Kariyer Geleceği Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. **Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi**. c. 4. s. 1: 127-134.
- Sulistiani, Wiwik, ve Seger Handoyo. 2017. Career Adaptability: The Influence of Readiness and Adaptation Success in the Education Context: a Literature Review. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**. c. 43. s. 2: 195-205.
- Sun, J. C. Y, ve R. Rueda. 2012. Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. **British journal of educational technology**. 191-204.
- Super, Donald E., ve Edward G. Knasel. 1981. Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. **British Journal of Guidance and Counselling**. c. 9. s. 2: 194-201.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. [06 15, 2021].
<https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr,web>.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. 2013. **Using Multivariate Statistics** (sixth ed.). Pearson: Boston.
- Taqi, Hanan, Salva Al-Darwish, Rahima Akbar, ve Nada Al-Gharabali . 2015. Choosing an English Teacher: The Influence of Gender on the Students' Choice of Language Teachers. **Canadian Center of Science and Education**. c. 8. s. 12: 182-190.
- TDK. [06 16, 2021]. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Teker, Necmettin. 1995. Uzaktan Öğretimde Yapı ve İşleyiş (Açık Lise Örneği). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 28. 2: 269-280.
- Telli, S. G. & Altun, D. 2020. Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenebilir Yükselişi . **Üniversite Araştırmaları Dergisi**. c. 3. s. 1: 25-34
- Temizöz, Yasemin ve S.Aslı Özgün Koca. 2008. Matematik Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı Konusundaki Görüşleri. **Eğitim Ve Bilim**. c. 33. s. 149: 89-103.
- Tetiker, Hasan, ve Mert Küçük. 2018. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem 2 Ders Kurulları Değerlendirme Anketi Sonuçlarının Değerlendirilmesi. **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi**. c. 5. s. 2: 9-13.
- The Glossary of Education Reform. 2020. <https://www.edglossary.org/student-engagement/>. [06 15, 2021]
- Timms, Carolyn, Tracey Fishman, Alexander Godineau, Jamie Granger, ve Tariro

- Sibanda. 2018. Psychological engagement of university students. **Journal of Applied Research in Higher Education**. c. 10. s. 3: 243-255.
- Ting, J.K.S., V.M. Tan, ve M.L. Voon. 2020. Factors Influencing Student Engagement in Higher Education Institutions: Central To Sustainability and Progression of the Institution. **European Journal of Molecular & Clinical Medicine**. c. 7. s. 8: 468-473.
- Tladinyane, Rebecca, ve Marna Van Der Merwe. 2015. Age And Race Differences On Career adaptability and employee engagement amongst employees in an insurance company. **Journal of Governance and Regulation**. c. 4. s. 4: 720-726.
- Tolentino, Laramie R., Patrick Raymund James, James M. Garcia Patrick Raymund, Vinh Nhat Lu, D. Restubog Simon Lloyd , Prashant Bordia, ve Carolin Plew. 2014. Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. **Journal of Vocational Behavior**. c. 84. s. 1: 39-48.
- Trowler, Vicki. 2010. **Student Engagement Literature Review**. Department of Educational Research. University of Lancaster. The Higher Education Academy.
- Tuncer, Murat, H. Güner Berkant, ve Yunus Doğan. 2015. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c. 4. s. 2: 260-266.
- Turan, Aykut Hamit, ve Bengü Emine Çolakoğlu. 2008. Yüksek Öğrenimde Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kabulü ve Kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde Ampirik Bir Değerlendirme. **Doğuş Üniversitesi Dergisi**. c. 9. s. 1: 106-121.
- TÜİK. 2020. Hanehalkı bilişim teknolojileri (bt) kullanım araştırması: 2020. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden 3/06/2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Türnüklü, Abbas. 2001. Eğitim Bilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. **Eğitim ve Bilim/Education and Science**. c. 26. s.10: 8-13
- Uçar, M. Ertuğrul. 2017. Bağlaşım Kuramı (Araçsal Koşullanma). **Eğitim Psikolojisi**. ed. Şerife Işık. Pegem Akademi: 385-396.
- Uden, Jolien M. van, Henk Ritzen, ve Jules M. Pieters. 2014. Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. **Teaching and Teacher Education**. c. 37: 21-32.
- Uğur, Erol, ve Ahmet Akın. 2015. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. SDU International Journal of Educational Studies. c. 2. s. 1: 53-59. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/195336>.
- UNESCO. 2002. Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Considerations. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463>

- UNESCO.[06. 15, 2021.].
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- Ural, Ozana. 2007. Attidues of Graduate Students Toward Distance. **Turkish Online Journal of Distance Education**. c. 8. s. 4: 34-43
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16922/176602>.
- Uysal, Ömer, ve Abdullah Kuzu. 2011. Çevrimiçi Eğitimde Kalite Standartları: Amerika Örnekleri. **Anadolu Journal of Educational Sciences International**. c. 1. s. 1: 49-74.
- Uzaktan Öğretim Sözlüğü. [20.06.2021].
<http://auosozluk.anadolu.edu.tr/index.php?r=site%2Findex#%C3%A7>.
- Vanderstoep, Scott W., ve Deirdred. Johnston. 2009. **Research Methods For Everyday Life Blending Qualitative and Quantitative Approaches**. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Villiers, Bridget De, ve Amanda Werner. 2018. The Relationship Between Student Engagement and Academic Success. **Journal For New Generation Sciences**. c. 14. s. 1: 36-50.
- Wang, Ming-Te, ve Jacquelynne S. Eccles. 2011. Adolescent Behavioral, Emotional, And Cognitive Engagement Trajectories in School And Their Differential Relations To Educational Success. **Journal Of Research On Adolescence**. c. 22. s. 1: 31-39
- Watson, John, Amy Murin, Lauren Vashaw, Butch Gemin, ve Chris Rapp. 2011. Keeping Pace with K-12 Online Learning: An Annual Review of Policy and Practice. **Evergreen Education Group**. 1-169.
- Watson, Roger. 2015. Quantitative research:Nursing Standard. **Art & science**: 44-48. doi: 10.7748/ns.29.31.44.e8681
- Weinstein, Claire E., ve Richard E. Mayer. 1983. The Teaching of Learning Strategies. **The Educational Resources Information Center (Eric)**. c. 5. s. 32: 1-4.
- Wheeler, Steeve. 2012. Distance Learning. Encyclopedia of the Sciences of Learning. **Springer**: 905-1065. doi:10.1007/978-1-4419-1428-6_432.
- World Health Organization. [06.15.2021]. <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>.
- Wright, Wendy. 1995. Distance Education: Must It Be ‘Out-Of-Sight, Out-Ofmind’ Education?:1-7.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=A1AFD5E699EA7C2ED1EA3687ECE5D399?doi=10.1.1.560.6306&rep=rep1&type=pdf>
- Yaman, B. 2021. Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin’de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. **OPUS International Journal of Society Researches**, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3298-3308.
- Yamamoto, Gonca Telli, ve Deniz Altun. 2020. Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen. **Üniversite Araştırmaları Dergisi**. c. 3. s.1: 25-34.
- Yavuz, M., Kayalı, B. & Tural, Ö. 2021. Trend of distance education research in the covid-19 period: A bibliometric and content analysis. *Journal of Educational*

- Yenilmez, Kürşat, ve Özlem Kakmacı. 2008. İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır Bulunuşluk Düzeyi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 16. s. 2: 529-542.
- Yılmaz, M.Betül. 2017. Dijital Değerlendirme Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Derse Bağlılıklarına Etkisi: İki Farklı Okulda Durum. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi**. c.17. s. 3: 1606-1620.
- Yılmaz, Ruşen, Salih Gümüş, ve Recep Okur. 2005. Türkiye’de Yüksek Örgün Öğrenimde Çevrimiçi Öğrenme . İetc. 21-23 Eylül: 640-644.
- Yılmaz, Tuğçe. 2020. A Qualitative Study On Instructors’ Attitudes, Readiness, And Challenges Toward Flipped Teaching In Preparatory Schools. **Ufuk University Graduate School Of Social Sciences Master’s Thesis**.
- Yonezawa, Susan, Makeba Jones, ve Francine Joselowksy. 2009. Youth Engagement in High Schools. **Academy for Educational Development and UCSD-CREATE**:1-24.
- Yumbul, Erdem. 2021. Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**.
- Yükseköğretim Kurulu. [16.06.2021].
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>.
- Zacher, Hannes, ve Barbara Griffin. 2015. Older Workers' Age as a Moderator of the Relationship Between Career Adaptability and Job Satisfaction. **Work Aging and Retirement**. c.1. s. 2: 227-236.
- Zhang, D. 2005. Interactive Multimedia-Based E-Learning: A Study of Effectiveness. **American Journal of Distance Education**. c. 19. s. 3: 149–162.
- Zimmerman, Barry J. 1990. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. **Educational Psychologist**. c. 25. s. 1: 3-17.
- Zull, James E. 2006. Key Aspects of How the Brain Learns. **New Directions for Adult and Continuing Education**.c. 110 :1-9. DOI: 10.1002/ace.213

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onay



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 24.06.2021

Toplantı No:2021/04

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ahmet BAŞAL'ın danışmanlığında lisansüstü öğrencisi Özlem PULAT'ın yapacağı “Çevrimiçi Öğrenim Sürecinde İngilizce Öğretmen Adaylarının Derse Bağlılıkları ile Kariver Uyumlulukları Arasındaki İlişkinlerin İncelenmesi” adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etİğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

EK 2: Öğrenci Bağlılığı Ölçeklerinin İzinleri

Öğrenci Bağlılığı Ölçek İzni

özlem pulat
Alıcı: Ahmet

17 May 2021 Pzt 22:50

Merhaba Esin Hocam,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrenimine devam eden Özlem Pulat. Yüksek lisans tezim kapsamında Öğrenci Bağlılığını ele alarak literatüre bu konuda katkı sağlamayı planlamaktayım. 'Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi' adlı doktora teziniz kapsamında Türkçe'ye uyarladığınız Jerry Chih-Yuan Sun and Robert Rueda'nın Öğrenci Bağlılığı ölçeğini izniniz olursa kendi tezimde uygulamak istemekteyim.

Saygılarımla,
Özlem Pulat

özlem pulat
Yeniden Merhaba Hocam, 17.05.2021 tarihinde doktora teziniz kapsamında Türkçeye çevirdiğ...

21 May 2021 Cum 16:43

Esin Ergün
Alıcı: ben

26 May 2021 Çar 23:02

Merhaba geç cevapladığım için kusura bakma. Tabi ki kullanabilirsin. Ölçeği ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar.

özlem pulat
Cum, 16:43 tarihinde şunu yazdı:

Esin Ergün
Yrd.Doç.Dr. / Assist.Prof.
Karabük Üniversitesi / Karabuk University
Meslek Yüksek okulu / Vocational School
Bilgisayar Teknolojileri / Computer Technologies
Karabük-TÜRKİYE / Karabük-TURKEY

Çevrimiçi Ortamlar...

Permission of Student engagement Scale



Gelen Kutusu X



özlem pulat

Alıcı:

27 May 2021 Per 15:45



Dear Jerry Chih-YuanSun,

I am MA student of Curriculum and Instruction department at Yıldız Technical University, in İstanbul Turkey. I am conducting my thesis on the topic of online student engagement. In my study, I plan to use the Turkish adaptation of your scale titled Student Engagement scale which was adapted to Turkish by Esin Ergün and Yasemin Koçal Usluel received permission to use the Turkish adaptation of the scale from the authors. Since you are the original owner of the scale, I kindly ask your permission to use your scale in my thesis. I would like to thank you as an MA student for your support in advance.

Kind regards



Jerry Chih-Yuan Sun (孫之元)

Alıcı: ben

27 May 2021 Per 15:54



İngilizce > Türkçe İletiyi çevir

İngilizce için kapat X

Dear özlem pulat:

No problem.

Sincerely,

Jerry

...

Yanıtla

Yönlendir

EK 3: Kariyer Uyumluluğu Ölçeği İzin Formu

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu



özlem pulat

Alıcı: Ali Eryılmaz

18 May 2021 Sal 10:15



Merhaba Ali Hocam,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrenimi sürdüren Özlem Pulat. Doç.Dr. Ahmet Başal'ın danışmanlığında Çevrimiçi Öğrenim Sürecinde İngilizce Öğretmen Adaylarının Derse Bağlılıkları ile Kariyer Uyumlulukları Arasındaki İlişkiyi İncelemeyi planlamaktayım. Araştırma sürecinde sizin geliştirdiğiniz 'Belirli Bir Derse Katılım' ölçeğini ve Arş.Gör.Dr. Ahmet Kara ile geliştirdiğiniz Kariyer Uyumluluk ölçeğini izniniz dahilinde kullanmak istemekteyim.

Saygılarımla,
Özlem Pulat



Ali Eryılmaz

Alıcı: ben

18 May 2021 Sal 11:21



Merhaba,

İlgili ölçekleri kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık
ve Rehberlik ABD

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Yildiz Technical University,
Faculty of Education

EK 4: Öğrenci Bağlılığı Ölçeği

Öğrenci Bağlılık Ölçeği

Yönerge: Bu ölçme arası çevrimiçi bir ders almış üniversite öğrencilerinin, o derse ilişkin bağlılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmektedir. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyunuz. Her bir ifadenin karşısında yer alan katılma derecelerinden sizin için uygun olanı(X) işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Vereceğiniz samimi yanıtlar için şimdiden teşekkür ederiz.

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Çevrimiçi derste kurallara uyarım.					
2. Çevrimiçi dersi kullanmakta sorun yaşıyorum.					
3. Çevrimiçi derste “öğreniyormuş” gibi yaparım.					
4. Çevrimiçi dersi alırken sürekli olarak dikkatimi verebilirim.					
5. Ödevimi zamanında tamamlarım.					
6. Çevrimiçi ders almayı severim.					
7. Çevrimiçi derste çalışmalarımla heyecan duyarım.					
8. Çevrimiçi sınıf eğlenceli bir ortamdır.					
9. Çevrimiçi derste çalışmalar ilgimi çeker.					
10. Çevrimiçi ders alırken kendimi mutlu hissedirim					
11. Çevrimiçi derste sıkılırım.					
12. Okul ödevlerimi hata yapmışımıym diye kontrol ederim					
13. Herhangi bir sınavım olmasa da evde çalışırım.					
14. Televizyon, makale, dergi gibi farklı kaynaklarda dersle ilgili bilgi bulmaya çalışırım.					
15. Dersle ilgili kaynakları okurken ne hakkında olduğunu anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.					
16. Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.					
17. Çevrimiçi derste öğrenirken, bilmediğim bir kavramla karşılaşsam, bunu çözmek için bir şeyler yaparım.					
18. Çevrimiçi ortamda bir konuyu ilk seferinde öğrenemediğimde, kaydedilmiş oturumu yeniden izlerim.					
19. Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili olarak okul dışında da konuşurum.					

Ters maddeler:11, 2, 3

Davranışsal Bağlılık: 1, 2, 3, 4, 5

Duyuşsal Bağlılık: 6, 7, 8, 9, 10, 11

Bilişsel Bağlılık: 12,13, 14, 15,16,17,18,19

EK 5: Kariyer Uyumluluğu Ölçeği

Değerli arkadaşlar, bu ölçek sizlerin mesleğinize yönelik uyumluluk düzeyinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadeleri okuyup size uygun olanını işaretleyiniz. Çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

		HİÇ Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun Çok	Uygun
1	Mesleğim hakkında düşündüğümde heyecanlanırım.					
2	Mesleğimde nasıl ilerleyeceğimi öğrendim.					
3	Yeteneğime uygun bir meslek seçtim.					
4	Mesleğimle ilgili kariyer planlaması yaptım.					
5	Mesleğimi seviyorum.					
6	Mesleki planlarımla ilgili değişikliklere kolayca uyum sağlayabilirim.					
7	Gelecekte çalışacağım kurumları biliyorum.					
8	Seçtiğim meslekle ilgili olumlu düşüncelere sahibim.					
9	Mesleğimle ilgili çalışacağım kurumları seçtim.					
10	Mesleğimle ilgili bir şeyler yapmaktan keyif duyuyorum.					

KARİYER PLANLAMASI = 2,4,7,9.

KARİYER KEŞFİ = 1,3,5,6,8,10.