



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA ÖĞRENMEYE HAZIR-
BULUNUŞLUK, MEMNUNİYET VE AKADEMİK BAŞARI DÜZEY-
LERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sibel DEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2021

Sibel DEMİR

2021

ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK, MEMNUNİYET VE AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
YÜKSEKÖĞRETİMİN YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA ÖĞRENMEYE HAZIR-
BULUNUŞLUK, MEMNUNİYET VE AKADEMİK BAŞARI DÜZEY-
LERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sibel DEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Esra EREN

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sibel DEMİR tarafından hazırlanan **Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu tez, 04/06/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Asım ARI	
Danışman :	Doç. Dr. Esra EREN	
Üye :	Doç. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR	
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Eren Can AYBEK	
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Ahmet Oğuz AKÇAY	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

04/06/2021

Sibel DEMİR

Teşekkür

Yüksek lisans tez çalışmam boyunca, emeğini hiç esirmeyen, değerli tecrübeleri ile bana her daim yol gösteren ve yardımcı olan danışmanım ve sevgili hocam Doç. Dr. Esra Eren'e teşekkür eder ve minnetlerimi sunarım. Yükseköğretimin Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı başkanı ve sayın hocam Doç. Dr. Semra Kıranlı Güngör'e desteklerinden ötürü teşekkür ederim. Yüksek lisans ders dönemi boyunca değerli bilgilerini benimle paylaşan, bilimin sosyolojik ve felsefî boyutlarını öğrenmeme, bir paradigmaya sahip olmama ve yayın yapmama olanak sağlayan tüm saygıdeğer hocalarım ile tez komisyonunda yer alan jüri üyelerine katkılarından ötürü teşekkür eder ve minnetlerimi sunarım. Verilerin analizi aşamasında desteklerinden ötürü Kübra Karakaya Özyer'e teşekkürü borç bilirim.

Bu süreçte bana destek olan yakın arkadaşlarıma ve çalışmalarına katkı sağlayan iş arkadaşlarıma özellikle Samet Yıldız ve Erdem Terzioğlu'na teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans tez çalışmama uygulama sürecinde katkı sağlayan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Beni yetiştiren, maddi ve manevi anlamda desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bugünlere gelmemi sağlayan ve bu süreçte hep yanımda olan başta babaannem, annem ve babam olmak üzere tüm aileme çok teşekkür ederim. Bu süreçte gösterdiği sabırdan ve desteklerinden ötürü sevgili eşime teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	x
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	10
1.7. Kısaltmalar	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. Kavramsal Çerçeve	11
2.1. Uzaktan Eğitim.....	11
2.1.1. Uzaktan eğitimin dünyada ve Türkiye’de tarihsel gelişimi	13
2.1.2. Uzaktan eğitimin günümüze yansımaları	14
2.1.3. Uzaktan eğitimin kuramsal temelleri	16
2.1.3.1. Holmberg’in etkileşim ve iletişim kuramı	17
2.1.3.2. Moore’un transaksyonel uzaklık kuramı.....	18
2.1.4. Uzaktan eğitimde karşılaşılan engeller ve sınırlılıklar	19
2.2. Çevrimiçi Öğrenme	21
2.2.1. Çevrimiçi öğrenme ve hazırbulunuşluk	25
2.2.2. Çevrimiçi öğrenme ve memnuniyet.....	27
2.2.3. Çevrimiçi öğrenme ve akademik başarı.....	28
2.3. İlgili Araştırmalar	29
2.3.1. Hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	29

2.3.2. Hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	38
3. Yöntem.....	38
3.1. Araştırma Deseni	38
3.2. Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Nicel veri toplama araçları.....	42
3.3.1.1. Kişisel bilgi formları	42
3.3.1.2. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği	42
3.3.1.3. E-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği	43
3.3.1.4. Öğrencilerin akademik başarı puanları	43
3.3.2. Ölçme araçlarının güvenirlik analizi.....	44
3.3.3. Nitel veri toplama araçları	44
3.3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	44
3.4. Verilerin Toplanması.....	45
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
4. Bulgular.....	50
4.1. Betimsel İstatistiklere Ait Bulgular	50
4.2. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri.....	52
4.3. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	53
4.3.1. Cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri.....	54
4.3.2. Yaşa göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri..	55
4.3.3. İnternet erişim olanağına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri.....	56
4.3.4. Çevrimiçi ders alma deneyimine göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri.....	62
4.4. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri .	63
4.5. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	64

4.5.1. Cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri.....	64
4.5.2. Yaşa göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri.....	65
4.5.3. Derse erişim araçlarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri.....	66
4.5.4. Derste kullanılan iletişim kanallarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri	69
4.5.5. Öğrenme yönetim sisteminde geçirilen süreye göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri	73
4.6. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Akademik Başarı Düzeyleri	77
4.7. Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Memnuniyetleri Arasındaki İlişki.....	78
4.8. Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	80
4.9. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyetleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	82
4.10. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Görüşleri.....	83
4.10.1. Çevrimiçi ortamda öğrencilerin öğrenmeye hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörler ve arttırmaya yönelik önerileri	83
4.10.2. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetlerini etkileyen faktörler ve arttırmaya yönelik önerileri	85
4.10.3. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler ve arttırmaya yönelik önerileri	87
BEŞİNCİ BÖLÜM	89
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	89
5.1. Sonuç ve Tartışma	89
5.1.1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	89
5.1.1.1. Cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	90
5.1.1.2. Yaşa göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	91

5.1.1.3. İnternet erişim olanağına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	92
5.1.1.4. Çevrimiçi ders alma deneyimine göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	92
5.1.2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	92
5.1.2.1. Cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	93
5.1.2.2. Yaşa göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	94
5.1.2.3. Derse erişim araçlarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	94
5.1.2.4. Derste kullanılan iletişim kanallarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	95
5.1.2.5. Öğrenme yönetim sisteminde geçirilen süreye göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	96
5.1.3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarı düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	96
5.1.4. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasındaki ilişkiye dair sonuç ve tartışma	97
5.1.5. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair sonuç ve tartışma	98
5.1.6. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair sonuç ve tartışma	98
5.1.7. Çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşlerine dair sonuç ve tartışma.....	99
5.1.7.1. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin hazırbulunuşluk ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	99
5.1.7.2. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyet ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	101
5.1.7.3. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	102
5.2. Öneriler.....	104

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	104
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	106
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	124
ÖZGEÇMİŞ	149



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Ders Türlerinin Öğretim İçeriklerinin Çevrimiçi Aktarılma Oranına Göre Tanımlanması	23
3.1	Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	40
3.2	Hazırbulunuşluğa İlişkin Bağımsız Değişkenlerin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları	46
3.3	Memnuniyete İlişkin Bağımsız Değişkenlerin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları	47
4.1	İnternete Erişim Olanağına İlişkin Betimsel İstatistikler	50
4.2	Çevrimiçi Ortamda Ders Alma Deneyimine İlişkin İstatistikler	51
4.3	Derse Erişim Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	51
4.4	Derste Kullanılan İletişim Kanallarına İlişkin İstatistikler	52
4.5	Öğrenme Yönetim Sisteminde Geçirilen Süreye İlişkin Betimsel İstatistikler	52
4.6	Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	53
4.7	Cinsiyete Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri t-Testi Sonuçları	54
4.8	Yaşa Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri t-Testi Sonuçları	55
4.9	İnternet Erişim Olanağına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ANOVA Sonuçları	57
4.10	İnternet Erişim Olanağına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri Scheffe ve Games-Howell Analizi Sonuçları	60
4.11	Çevrimiçi Ders Deneyimine Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri t-Testi Sonuçları	62
4.12	Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	63

4.13	Cinsiyete Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri t-Testi Sonuçları	64
4.14	Yaşa Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri t-Testi Sonuçları	65
4.15	Derse Erişim Araçlarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları	67
4.16	Derse Erişim Araçlarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri Scheffe Analizi Sonuçları	69
4.17	Derse Kullanılan İletişim Kanallarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları	70
4.18	Derse Kullanılan İletişim Kanallarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri Scheffe Sonuçları	72
4.19	Öğrenme Yönetim Sisteminde Geçirilen Süreye Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları	74
4.20	Öğrenme Yönetim Sisteminde Geçirilen Süreye Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri Games-Howell ve Scheffe Sonuçları	76
4.21	Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	77
4.22	Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Hazırbulunışlukları ile Memnuniyetleri Arasındaki İlişki	79
4.23	Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Hazırbulunışlukları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	81
4.24	Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyetleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	82
4.25	Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Hazırbulunışluk ile İlgili Görüşleri	83

4.26	Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Memnuniyet ile İlgili Görüşleri	85
4.27	Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Akademik Başarı ile İlgili Görüşleri	87



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1.	Uzaktan Öğretim ve Öğrenme Arasındaki İlişki	12
2.2.	Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dönem, Aşama ve Evreleri	15
2.3.	Terim Grupları Arasındaki Alt Küme İlişkileri	22
2.4.	Sanal Sınıf Yönetiminin Özellikleri	24
3.1.	Araştırmanın Aşamaları	38

Özet

Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sibel DEMİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yükseköğretimin Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Esra EREN

2021

Amaç: Araştırmanın amacı; İngilizce I dersini alan ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında ilişkisel tarama modeli, nitel aşamasında ise olgu bilim yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Nişantaşı Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 505 ön lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formları, “Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” ve “E-öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizi, IBM SPSS Statistics 25.0 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizler, bağımsız örneklem t-testi ile Scheffe ve Games-Howell testi hesaplamalarından oluşan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için eta-kare (η^2) hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel veriler ise betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir.

Bulgular: Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik genel hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin yüksek, akademik başarılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk ile memnuniyet düzeyleri arasında pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk ve memnuniyet ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin görüşleri çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yönetim sistemini kolaylıkla kullanabildikleri, ders materyallerine rahat bir şekilde erişebildikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarına önemli bir katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Memnuniyetleri bağlamında analiz edildiğinde, öğrencilerin genel olarak çevrimiçi öğrenme ortamından memnun oldukları, özellikle öğretim elamanı ile iletişim ve etkileşimlerinin derse katılımlarını ve memnuniyetlerini arttırdığı, iletişim kanalı olarak tartışma formu kullanımının öğrencilerin memnuniyetleri açısından önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıları açısından irdelendiğinde, derslerin senkron olarak yürütülmesinin ve daha eğlenceli bir şekilde yapılandırılmasının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda bulunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik genel hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri yüksek, akademik başarıları ise iyi düzeydedir. Öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk ile memnuniyet düzeyleri arasında oldukça yüksek ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bununla birlikte öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ve memnuniyet ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamıyla ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahiptir. Ders materyallerine kolay ve rahat bir şekilde erişebilmenin yanında öğretim elemanının kullandığı öğretim yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin memnuniyetlerini arttıran bazı faktörlerdir.

Öğrencilerin internet erişim olanakları ile hazırbulunuşluk düzeyleri birlikte artış göstermektedir. İnternet erişimine sahip olmayan öğrencilere üniversiteleri tarafından destek sağlanabilir. MEB tarafından oluşturulan EBA Destek Noktaları gibi YÖK tarafından da benzer destek noktaları oluşturularak öğrencilere internet erişimi sağlanabilir. Derse kişisel bilgisayar ile erişim sağlayabilen öğrencilerin memnuniyet seviyeleri daha yüksektir. Bu bağlamda kişisel bilgisayara sahip olmayan Devlet Planlama Teşkilatı aracılığıyla bilgisayar desteği sağlanabilir. Yükseköğretim programlarında zorunlu ders olan İngilizce I dersi senkron olarak yürütülebilir. Öğretim elemanları çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak amacıyla oyunlaştırma uygulamalarından yararlanabilir.

Anahtar kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, Hazırbulunuşluk, Memnuniyet, Akademik Başarı, Yükseköğretim

Abstract

The Investigation of the Relationship Among Students' Online Learning Readiness, Satisfaction and Academic Achievement Levels

Sibel DEMİR

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Higher Education Administration and Policy

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Esra EREN

2021

Purpose: The purpose of this study is to investigate the relationship among associate degree students' online learning readiness, satisfaction and academic achievement levels taking English I course.

Method: The study was conducted with the exploratory sequential design, one of the mixed method research designs. In the study, quantitative data were collected with the correlational model. When collecting qualitative data, phenomenological approach was used. The study group was comprised of 505 associate degree students receiving education at Nisantasi University Vocational School in the fall term of 2020-2021 academic year. The data of the study were collected with the personal information forms, "University Students E-Learning Readiness Scale" and "E-Satisfaction Scale". The quantitative data analysis was carried out using IBM SPSS Statistics 25.0 program. In data analysis, descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation and independent groups t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) comprising of Scheffe and Games-Howell test calculations were used. Eta-square (η^2) was calculated to determine the effect size of the significant difference. In an attempt to examine the relationship between dependent variables, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated. The qualitative data constituting the second stage of the study were analyzed through descriptive analysis.

Results: To begin with, depending upon the results of this study, it was concluded that students' online learning readiness and satisfaction levels were high in the overall scale, and their academic achievement was at a good level. Moreover, a very strong positive correlation was found between students' readiness and satisfaction. Yet, no significant correlation was found between students' readiness and academic achievement, and their satisfaction and academic achievement.

Eventually, when students' views were evaluated regarding their online learning readiness, it was determined that students could use the learning management system easily, and access course materials comfortably. Then it was concluded that students' self-directed learning skills could make a significant contribution to their online learning readiness. Upon examining their satisfaction in online learning environment, it was identified that students were generally satisfied with online learning environment. Especially, their communication and interaction with the instructor increased their academic participation and satisfaction, and the use of discussion forums as a communication instrument was a significant factor in terms of students' satisfaction. When examined in terms of their academic achievement, it was concluded that provided the lessons were conducted synchronously and they could be more enjoyable, the academic achievement of the students would be better.

Conclusion and Suggestions: Students' online learning readiness and satisfaction levels are high in the overall scale, and their academic achievement is at a good level. There is a very strong positive correlation between students' readiness and satisfaction. There is no significant correlation between students' readiness and academic achievement, and their satisfaction and academic achievement. Students generally have positive opinions about online learning environment. In addition to being able to access course materials easily and comfortably, the teaching methods and assessment and evaluation techniques used by the instructor are some factors that increase students' satisfaction.

As students' availability of internet access increases, so do their readiness levels. Students who do not have internet access can be supported by their universities. Such as the EBA Support Points established by the Ministry of National Education, similar support points may be established by the Council of Higher Education in order to provide internet access to students. Students accessing the course with a personal computer have higher satisfaction levels. In this context, computer support can be provided to students who do not have a personal computer through the State Planning Organization. English I course, a compulsory course in higher education programs, may be conducted synchronously. So as to increase students' motivation in online learning environment, lecturers can use gamification platforms.

Keywords: Online learning, Readiness, Satisfaction, Academic Achievement, Higher Education

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

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

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin getirdiği yeniliklere paralel olarak günümüzde birtakım değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler eğitim alanında da kendini göstermekte ve yeni öğretim uygulamalarına geçilmesine olanak sağlamaktadır. Çevrimiçi öğrenme, bu teknolojilerin eğitimde sağladığı önemli fırsatlardan biridir ve son yıllarda öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çevrimiçi öğrenme, öğrencilere nerede ve ne zaman öğrenecekleri konusunda esneklik sağlamaktadır. Öğrenciler öğrenme etkinliklerini ne zaman ve nasıl tamamlayacakları konusunda daha fazla kontrol sahibi olmaktadır. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme, öğrencilere sağladığı kolaylıkların yanında öğrencilerin gelişen ve değişen koşullara uyum sağlamalarına imkân tanımaktadır (Hergüner, Son, Hergüner-Son ve Dönmez, 2020, s. 102; Joosten ve Cusatis, 2020, s. 180; Serttaş ve Kasabalı, 2020, s. 66; Uyar ve Karakuyu, 2020, s. 2906).

2019 yılı sonlarına doğru Çin’de ortaya çıkan Covid-19’un tüm dünyaya yayılmasıyla birlikte acil uzaktan öğretime (emergency remote teaching) geçiş yapılmıştır (Bozkurt, 2020, s. 116; Bozkurt ve Sharma, 2020, s. ii; Keskin ve Özer-Kaya, 2020, s. 60). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında, 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla derslerin uzaktan yürütülmesi kararı alınmış, müteakiben dersler çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilere verilmeye başlanmıştır (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2020a). Türkiye’de öğretim faaliyetlerine ara verilip daha sonra çevrimiçi ortamda devam edilince, her kademedeki öğrenci çevrimiçi öğrenmenin zorunlu tarafı olmak durumunda kalmıştır (Sarıtış ve Barutçu, 2020, s. 11). Bu yüzden yaşanan olağanüstü süreç içerisinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme faaliyetlerine ne kadar hazır oldukları sorusuyla birlikte çevrimiçi öğrenmeye hazır olmanın önemi ortaya çıkmıştır (Canpolat ve Narin-Canpolat, 2020, s. 79; Sarıtış ve Barutçu, 2020, s. 11).

Çevrimiçi öğrenme, eğitimin kalitesini yükseltmede bir fırsat olarak görülmektedir ve etkili bir çevrimiçi öğrenme girişimi; öğrenci ve öğretmenin her zaman aktif olarak

teşvik edildiği ve desteklendiği bir e-öğrenme ortamının planlanması, tasarlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve uygulanmasına ilişkin sistematik bir süreci içermelidir (Mercado, 2008, s. 18.2). Başarılı bir e-öğrenme uygulamasının on temel boyutu (planlama, hazırbulunuşluk, pedagoji, teknoloji, yönetim, destek, fakülte, kurum, değerlendirme ve etik) bulunmaktadır (Al-Fraihat, Joy ve Sinclair, 2017). Bu boyutlardan biri olan e-öğrenmeye hazırbulunuşluk çevrimiçi öğrenmenin ilk adımı olarak öne çıkmaktadır (Moftakhari, 2013, s. 2).

Çevrimiçi öğrenmede başarısızlık riskini en aza indirgeyebilmek ve başarıyı artırabilmek için kapsamlı bir hazırbulunuşluk değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir (Mercado, 2008, s. 18.2). Çevrimiçi ortamda eğitim alacak bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak hem eğitimciler hem de yöneticiler için önem arz etmektedir. Öğretim süreçlerinde gerekli güncellemeler, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin verilere dayalı olarak kolaylıkla ve doğru bir şekilde yapılabilir (Adnan ve Boz-Yaman, 2017, s. 234; Gülbahar, 2012, s. 122).

Çevrimiçi ortamda öğrenen memnuniyeti; öğrencilerin, derslerin ve programların başarısını veya başarısızlığını belirlemede bir diğer önemli değişkendir (Bolliger ve Martindale, 2004, s. 66). Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyet düzeyleri hakkında bilgi sahip olmak öğrencilerin eğitim deneyimlerine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak bağlamında da önemlidir (Gülbahar, 2012, s. 124). Motive olmuş öğrenciler, işine bağlı öğretim elemanları, uygun öğretim, öğrenme ve değerlendirme yöntemleri, yeterli altyapı ve verimli yönetim sistemi nitelikli bir yükseköğretimin temel unsurlarıdır (Deshmukh, 2020, s. 284). Öğrenciler çevrimiçi ortamda öğrenmeye ne kadar motive olurlarsa, ilgili alanın hedeflerine ulaşmada o kadar başarılı olabilirler (Wang, 2003, s. 75). Dolayısıyla, öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve motivasyon düzeylerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler olarak görüldüğü söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yanı sıra memnuniyetlerinin ve akademik başarılarının da araştırılması önem taşımaktadır.

Alanyazında lisans ve ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve memnuniyet düzeyleri ile akademik başarılarını birlikte inceleyen az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Kırmızı, 2015; Korkmaz, Çakır ve Tan, 2015; Saeed, Zare, Sarmadi ve Safarpour, 2012; Wei ve Chou, 2020). Son zamanlarda yaşanan küresel salgın ile mücadele kapsamında “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslarda” bazı değişiklikler yapılmış ve 27/05/2020 tarihli YÖK toplantısında

alınan kararda yer alan "birinci ve ikinci öğretim programlarındaki derslerin en fazla %40'ı uzaktan öğretimle verilebilir" ibaresi eklenmiştir (YÖK, 2020b). YÖK'ün dijitalleşmeye verdiği önem bu olağanüstü süreçte daha da artmış, Türk Yükseköğretiminde uzaktan eğitimin ön plana geçtiği ve kitlesel çevrimiçi açık derslerle eğitimin büyük önem kazandığı vurgulanmıştır (YÖK, 2020c). Çevrimiçi ortamda verilen derslerin sayısının her geçen gün artması, konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İngilizce I dersini alan öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları;
 - Cinsiyetlerine,
 - Yaşlarına,
 - İnternet erişim olanaklarına,
 - Çevrimiçi ders alma deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri nedir?
4. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleri;
 - Cinsiyetlerine,
 - Yaşlarına,
 - Derse erişim araçlarına,
 - Derste kullandıkları iletişim kanallarına,
 - Öğrenme yönetim sisteminde geçirdikleri süreye göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin İngilizce I dersinde akademik başarı düzeyleri nedir?
6. Öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk ile memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile İngilizce I dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin memnuniyet düzeyleri ile İngilizce I dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

9. Öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Covid-19 salgını küresel bağlamda bir krize sebebiyet vermiştir ve öğretim faaliyetleri çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülmeye başlanmıştır. Bu dönemde yürütülen öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim olarak isimlendirilen süreçten daha farklıdır ve “acil uzaktan öğretim” ya da “acil durum uzaktan öğretim” olarak adlandırılmaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2020a). Uzaktan eğitim planlı bir öğretim faaliyetidir ve yürütülmesi kendi doğasına özgü teorik ve pratik bilgilere dayanmaktadır. Diğer taraftan acil durum uzaktan öğretim” çevrimiçi ve/veya çevrimdışı tüm kaynaklarla kriz döneminde hayatta kalabilmek ile ilgilidir (Bozkurt vd., 2020, s. 2). Benzer bir tanımla; acil durum uzaktan öğretim acil durum veya kriz sırasında hızlı bir şekilde “geçici olarak” alternatif bir öğretim faaliyetine geçilmesidir (Hodges, Moore, Locke, Trust ve Bond, 2020). Bu sürecin bu şekilde isimlendirilmesinin nedenlerinden biri daha önceden planlanmamış olması ve acil bir şekilde yapılandırılmasının gerekliliğinden kaynaklanmaktadır (Torun, Öksüz, Ak ve Gökdaş, 2020, s. 17). Özetle acil uzaktan eğitimin kriz anında durumu kurtarma; uzaktan eğitimin ise eğitimin niteliği arttırabilmek amacıyla bir öğrenme ortamı sunma ile ilgili olduğu ifade edilebilir (Bıyıklı ve Özgür, 2021, s. 113).

Acil uzaktan öğretim faaliyetlerinin çevrimiçi öğrenme ortamına uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesi; eğitim kurumlarının yönetiminden eğitimcilere, öğretim içeriğinden öğretim yöntemlerine her anlamda hazırbulunuşluğu gerekli kılmaktadır ve ciddi bir hazırlık süreci gerektirmektedir (Kıranlı-Güngör, 2021, s. 350). Fakat Covid-19 salgınıyla birçok ülkede eğitimin sürekliliğini sağlayabilmek bağlamında eğitim kurumlarının, eğitimcilerin ve öğrencilerin hazırlıksız olduğu görülmüştür (Bıyıklı ve Özgür, 2021, s. 112; Bozkurt ve Sharma, 2020, s. ii; Sangster, Stoner ve Flood, 2020, s. 435; Sezgin, 2020, s. 276). Bununla birlikte öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında başarılı olmaya hazır olup olmadıkları da sorgulanması gereken konular arasındadır (Alipio, 2020).

Yakın gelecekte dijital öğrenmenin eğitimin ana zemini olabileceği varsayılmaktadır (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020, s. 33). Salgın sonrasında dünyada yaşananların yeni bir dünya düzeni doğuracağı (Bozkurt, 2020, s. 113) ve uzaktan eğitim bağlamında dünyanın artık eskisi gibi olmayacağı düşünülmektedir (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020, s. 791). Dolayısıyla yeni sistemde eğitim kurumlarının, eğitimcilerin ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olmaları eğitimin niteliğinin ve öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarılarının arttırılması açısından önem arz etmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin sosyal duyarlılık ve iletişim ile yaratıcı ve yenilikçi becerilere sahip olmaları ve girişimci olmaya istekli olmaları beklenmektedir (Deshmukh, 2020, s. 284). Bununla birlikte daha fazla otonomluk, kendine yetebilme ve eleştirel bakış açısını geliştirme gibi becerileri (Bozkurt, 2020, s. 122) edinebilmeleri gereklidir. Teknolojinin işe koşulduğu çevrimiçi platformlar öğrencilerin 21. yüzyılın gerekliliği olarak görülen teknolojiyi etkin kullanabilme, grup çalışması yapabilme, eleştirel düşünebilme gibi becerileri edinmelerine yardımcı olacak potansiyele sahiptir (Demir-Öztürk ve Eren, 2020, s. 48). Dolayısıyla uzaktan eğitim faaliyetlerinde temel hedef öğrencilerle etkileşimi artırabilmek ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilmek olmalıdır (Şen-Akbulut, 2020, s. 53). İşte bu noktada 21. yüzyıl becerilerinin yeni dünya düzeninde yürütülen uzaktan eğitimde önemli bir konum teşkil ettiği görülmektedir. Alanyazında 21. yüzyıl becerilerine dair farklı sınıflandırmalar olduğu görülmekle birlikte bu becerileri kazandırmanın ortak hedefi öğrencileri geleceğe hazırlayabilmektir (Arslan, 2020, s. 555).

Covid-19 salgını, 21. yüzyılın beceri ve bilgi temellerinin geçişini ve yeniden çerçevelendirilmesini gerektiren eğitim kurumlarında, çevrimiçi eğitim ve iletişime hızlı bir geçiş çağrısında bulunmuştur (Yavuz, Akbana ve Hınız, 2021, s. 226). Eğitim kurumlarının salgın döneminden en çok etkilenen kurumlardan biri olduğu göz önünde bulundurulursa öğrenciler ile eğitimcilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları öğretim faaliyetlerinin daha iyi yönetilebilmesine olanak sağlayabilir (Uysal ve Özkan-Elgün, 2020, s. 356). Bu araştırma kapsamında; hazırbulunuşluk bağlamında bilgisayar öz-yeterliği, internet öz-yeterliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü ve motivasyon; memnuniyet bağlamında ise iletim ve kullanışlılık, öğretim süreci, öğretim içeriği ve etkileşim ve değerlendirme faktörlerine odaklanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ders kapsamında çevrimiçi ortamda Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) kullanmaktadır. Asenkron şekilde işlenen dersleri bu sistem üzerinden takip etmektedirler. Bununla birlikte iletişim ve etkileşim kurabilmek için mesaj ile forumdan faydalanmaktadırlar. Dolayısıyla öğrencilerin “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “iletişim ve iş birliği”, “yaratıcılık ve yenilik”, “bilgi, iletişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı”, “girişimcilik ve öz-yönetim” ile “esneklik ve uyum” becerilerine (BattelleforKids, 2021) sahip olmaları gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetlerinin arttırılacağına inanılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmacı tarafından uygulanan veri toplama araçlarına samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Nişantaşı Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nda 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören ve İngilizce I dersini alan ön lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çevrimiçi öğrenme: Senkron ve/veya asenkron dersler aracılığıyla edinilmesi gereken bilgi ve becerilerin özümsemesi (Morrison, 2003, s. 4).

1.7. Kısaltmalar

APA: Amerikan Psikoloji Derneği

ÖYS: Öğrenme Yönetim Sistemi

QM: Kalite Esasları Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TU: Transaksiyonel Uzaklık

YAYKUR: Yaygın Yükseköğretim Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YÖKAK: Yükseköğretim Kalite Kurulu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

Eğitim “bilgi ile etkileşime girerek, öğrenme ve öğretme yoluyla bireysel anlamda yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın, toplum olarak gelişme ve ilerlemenin başlıca yoludur” (Özyılmaz, 2013, s. 3). Yaşamın gelişmesi ve iyileşmesi bireysel ve toplumsal boyutta eğitim ile mümkündür. Bundan dolayı eğitim insan yaşamının “en soylu etkinliği” olarak görülmektedir. Geleceğe yönelik ümitlerimizin tahakkuk etmesi, bilim, sanat ve doğa sevgisinin var olması, özetle, medeni bir yaşam sürmenin en temel şartı eğitimidir (Aydın, 1996, s. 2).

Eğitim uygulamalarında karşılaşılan birtakım sorunlar sebebiyle ülkelerdeki tüm bireylere istendik davranışların kazandırılması, ilgi ve yeteneklerle uyumlu bir eğitim fırsatının tanınması olanaklı kılınamamakta ve geleneksel çabalar eğitim sorunları için yeterince etkili olamamaktadır (Kaya, 2002, s. 8). Bu sorunların başında eğitim kurumlarının fiziki yetersizliği, coğrafi uzaklığı ve öğretim elemanı yetersizliği gelmektedir. Ek olarak maddi imkânlar, yaş, aile ve bireylerin çalışma durumu da eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar arasındadır. Bu sebeplerden ötürü ülkeler yeni arayışlara yönelerek geleneksel eğitim yapılarının dışına çıkmıştır. Daha fazla bireye, daha kaliteli ve daha ucuz eğitim fırsatı tanımaya odaklanmıştır ve böylelikle eğitimde “uzaktan eğitim” olarak adlandırılan yeni bir disiplinin oluşumu gündeme gelmiştir (Özer, 1990, s. 569; Uşun, 2006a, s. 16).

Hızal’a (1983, s. 21) göre uzaktan eğitim; “geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları vb. sınırlılıklarına bağımlı kalmaksızın özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen bireyselleştirilmiş, kendi kendine eğitim (öğretim) etkinliğidir.” Bates (2015, s. 361) ise uzaktan eğitimi şu şekilde ifade etmektedir:

Öğrencilerin öğretmenle yüz yüze iletişiminin olmadığı, kendi istedikleri zamanda, istedikleri bir mekânda (ev, işyeri veya öğrenme merkezi gibi) çalıştıkları ve öğrendikleri, ancak öğrenme desteği veya ölçme-değerlendirmeyi gerçekleştiren öğretmen veya öğretim elemanı ile bir şekilde (özellikle de günümüzde İnternet aracılığıyla) bağlantıda oldukları bir sistem.

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından uzaktan eğitim “öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020). Moore ise uzaktan eğitimi bağımsız öğrenme ve öğretme olarak nitelendirmekte ve öğrenen, öğretici ve iletişim metodu olmak üzere üç alt bileşenin olduğunu varsaymaktadır (Moore, 1973, s. 663). İlgili literatürde uzaktan eğitim kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlar bulunmakla birlikte bu tanımlar alanla ilgili olarak dört temel özelliğe odaklanmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Kambutu, 2002, s. 342, Akt., Orakçıoğlu, 2019, s. 10):

1. Eğitim sürecinin teknoloji desteğiyle kampüs dışında da yürütülmesi
2. Eğitim olanaklarına fiziki ortama bağlı kalmadan çeşitli araçlar aracılığıyla erişilmesi
3. Öğretmen ile öğrencinin zaman ve mekân açısından farklı ortamlarda olması ve
4. Eğitim kaynaklarına eğitim ortamı dışından da ulaşılması

Uzaktan eğitim terimi öğretme ve öğrenme öğelerini bir araya getirir. Bu öğeler kendi aralarında karşılıklı ilişki içerisinde (Keegan, 1996, s. 38). Uzaktan öğretim ve öğrenme öğeleri arasındaki ilişki Şekil 2.1’de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. *Uzaktan Öğretim ve Öğrenme Arasındaki İlişki (Keegan, 1996, s. 38).*

2.1.1. Uzaktan eğitimin dünyada ve Türkiye’de tarihsel gelişimi

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine dair farklı paradig-malar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulaması-nın Boston Gazetesi’nde mektup yazışmaları yoluyla 20 Mart 1728’de hızlı yazı yazma (steno) dersleri (Battenberg, 1971) verileceğinin duyurulmasıyla başladığı varsayılmak-tadır. 1833 yılında ise İsveç Gazetesi’nde posta yoluyla kompozisyon dersleri (Bratt, 1977) verileceğinin duyurulmasının da uzaktan eğitimin ilk uygulamalarından olduğu dü-şünülmektedir (Akt., Verduin ve Clark, 1991, s. 15). Fakat bu ilanlarda iki yönlü iletişim-den ya da puanlandırmadan bahsedilmediği için ilk modern uzaktan eğitim uygulaması-nın İngiltere’de 1840’ta Isaac Pitman tarafından steno dersleri verilerek başladığı kabul edilmektedir (Verduin ve Clark, 1991, s. 15).

Uzaktan eğitim terimi ilk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılı kataloğunda (Rumble, 1986) geçmiştir ve aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından resmi olarak 1906’da (Moore, 1987) kullanılmıştır. 1960 ve 1970’lerde bu terim, Alman eğitimci Otto Peters (Peters, 1968) tarafından Almanya’da tanıtılmış ve Fransa’da uzak-tan eğitim kurumlarına Tele-enseignement (Moore, 1987) isim olarak uygulanmıştır. Uzaktan eğitim terimi, Amerika’da Holmberg ve Moore tarafından “International Coun-cil for Correspondence Education” (Moore, 1987) kuruluşunun toplantısında yeniden ta-nıtılmıştır (Akt., Verduin ve Clark, 1991, s. 8).

Türkiye’de uzaktan eğitim fikri ilk kez 1927 yılında eğitim sorunlarının istişare edildiği bir toplantıda gündeme gelmiş ve halkın okuryazar olması için uzaktan eğitimden faydalanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte o yıllarda mektupla öğretim şeklinde önerilen uzaktan eğitim hayata geçirilememiştir (Alkan, 1987, s. 91). Uzaktan eğitim uygulaması 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından banka çalışanlarına mektupla öğretim ile başla-tılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise uzaktan eğitim ilk kez 7 Kasım 1960 ta-rihinde Mektupla Öğretim adıyla ve deneme öğretimi olarak uygulanmıştır (Kaya, 2002, s. 30). 1974 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Mektupla Öğretim Okulu açılmış, bu okul 1975’te bakanlık onayı ile kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumu’na (YAYKUR) bağlanmıştır (Bozkurt, 2017, s. 96-97). 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretimde yeniden yapılanma sürecine gidilmiştir. 1982 yılında ise uzaktan öğretimin yaygınlaşmasını hızlandırabilmek bağlamında YAYKUR’un işlevleri Anadolu Üniversitesi’ne devredilmiştir (YÖK, 2021).

1991’de Fırat Üniversitesi’nde ilk uzaktan eğitim uygulaması e-posta aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. 1996 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi tarafından internet yoluyla uzaktan eğitim uygulamaları başlatılmıştır ve İstanbul Teknik Üniversitesi bünyesinde Uzaktan Öğretim Merkezi kurulmuştur. 2000 yılında ise İstanbul Bilgi Üniversitesi’nde web tabanlı ve Sakarya Üniversitesi’nde internet destekli uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 2009’da İstanbul Üniversitesi bünyesinde uzaktan eğitim programları, 2011’de ise açık öğretim programları “Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi” aracılığıyla yürütölmeye başlanmıştır. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi tarafından “Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi” kurulmuştur. 25 Şubat 2011 tarihli torba yasası ile yükseköğretimde uzaktan eğitim yasal olarak meşrulaşmıştır. 2014’te ise yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir (Bozkurt, 2017, s. 100-108). Günümüzde yükseköğretim kurumlarının çoğunda uzaktan eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında farklı alanlara yönelik sertifika programları ile ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde dersler uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilebilmektedir (Kıranlı-Güngör, 2021, s. 332).

2.1.2. Uzaktan eğitimin günümüze yansımaları

Alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitimin farklı dönemleri olduğu görölmektedir. Nipper (1989) tarafından uzaktan eğitimin ilk kuşağı öğrenci-eğitmen iletişiminin yazışmalar yoluyla sağlandığı geleneksel kuşak (mektuplaşma), ikinci kuşağı ses ve video kasetleri, bilgisayarlar ve yayın araçları gibi modern medyanın basılı materyallerle birleştirildiğı sanayileşmiş multimedya (çoklu ortam) uzaktan eğitim olarak açıklanmaktadır. Üçüncü kuşak ise uzaktan eğitimin interaktif multimedya uzaktan eğitimi olarak da bilinen bilgisayar yoluyla iletişim, görsel-yazısal ve video konferanslar gibi interaktif medyanın kullanıldığı kuşaktır (Akt., Jones, 1996, s. 139). Esnek öğrenme modeli ise günümüzde geline dördüncü kuşaktır. Bu kuşakta etkileşim üst düzeyde sağlanabilmektedir. Bu kuşak uzaktan eğitim kurumlarını yeni yapılanmalara götürmektedir. Bates bu kurumları Endüstri Sonrası (Post-Fordist) kurumlar olarak nitelendirmektedir. Etkileşimli teknolojileri, üretimlerinde ve sunumlarında ağırlıklı olarak kullanan bu tür kurumlar küresel üretime yönelen, değişime açık ve daha esnek yönetime sahip olan kurumlardır (Bates, 2000, s. 41). Taylor (2001) ise uzaktan eğitimin gelişim sürecini, kullanılan teknoloji çeşidine göre beş döneme ayırmaktadır:

Birinci Nesil: Mektupla öğretim dönemi,

İkinci Nesil: Ses ve görüntü kasetleri ile interaktif videoların kullanıldığı çoklu ortam modeli,

Üçüncü Nesil: Sesli konferans, video konferans ve eğitsel tv/radyo yayınlarının yer aldığı tele öğrenme modeli,

Dördüncü Nesil: İnternet tabanlı kaynakların ve bilgisayar temelli iletişimin yer aldığı esnek öğrenme modeli,

Beşinci Nesil: İnternet tabanlı kaynakları, otomatik yanıtı bilgisayar temelli iletişim sistemlerini ve kampüs portalından kurumsal süreç ve kaynaklara erişimi sağlayan akıllı/ileri esnek öğrenme modelidir (Akt., Yorgancı, 2014, s. 1402).

Bu beş nesile ilaveten Caladine (2008, s. 18-20, 296) bloglar, wikiler, simülasyonlar, çevrimiçi topluluklar ve görüntülü iletişim imkânlarının yer aldığı Altıncı Nesil olarak Web 2.0, e-öğrenme 2.0 modelini ortaya koymuştur. Türkiye’de uzaktan eğitimin dönem, aşama ve evreleri Şekil 2.2’de gösterilmektedir.

I. Dönem (1923-1955)

Kuluçka Aşaması: Tartışma ve Öneriler

- Kavramsal

II. Dönem (1956-1975)

Olgunlaşma Aşaması: Yazışarak

- Mektupla

III. Dönem (1976-1995)

Olgunlaşma Aşaması: Görsel-İşitsel Araçlarla

- Radyo ve Televizyon

IV. Dönem (1996 - ...)

Ana Akım Aşaması: Bilişim Tabanlı

- İnternet - Web

Şekil 2.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dönem, Aşama ve Evreleri (Bozkurt, 2017, s. 88).

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere, ülkemizde uzaktan eğitimin kuluçka, olgunlaşma ve ana akım aşamalarını içeren dört farklı dönemi vardır. I., II. ve III. dönemler öğretim merkezlidir. IV. dönem ise öğrenme merkezli olarak değişim göstermiştir (Bozkurt, 2017, s. 88).

Sonuç olarak, dünyada ve Türkiye’de geleneksel öğretimden uzaktan eğitime doğru bir paradigma değişimi yaşanmaktadır. Bu değişimde bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler önemli rol oynamıştır. Eğitim alanında küreselleşmenin etkileri daha yoğun hissedilir hale gelmiştir. Bu alanda başarılı olabilmek ve dijital çağın gerektirdiği nitelikli bireyleri yetiştirebilmek bağlamında eğitim kurumlarının dijital değişime ayak uydurmaları ve bu doğrultuda gerekli uygulamaları planlı, programlı ve sistemli bir şekilde hayata geçirmeleri önem arz etmektedir (Kıranlı-Güngör, 2021, s. 349). Bununla birlikte eğitimcilerin de öğretim içeriklerini ve öğretim sürecini, içinde bulunduğumuz dijital çağa uygun şekilde tasarlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimciler bu süreci daha verimli bir şekilde yürütebilmek bağlamında uzaktan eğitim kuramlarından faydalanabilirler.

2.1.3. Uzaktan eğitimin kuramsal temelleri

Alanyazın incelendiğinde, Keegan (1996) uzaktan eğitim kuramlarını; bağımsızlık ve özerklik, öğretimin endüstrileşmesi ile etkileşim ve iletişim kuramları olarak üç başlık altında irdelemektedir (Akt., Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2008, s. 42). Wedemeyer’in (1981) öğrenci bağımsızlığını vurguladığı Bağımsız Çalışma Kuramı ile Moore’un (1993) öğrenen özerkliği ve öğretmen-öğrenci arasındaki uzaklığı vurguladığı Bağımsız Çalışma Kuramı ve Etkileşim Uzaklığı Kuramı, Peters’in (1994) uzaktan eğitimin yapısını, öğretim ve öğrenim kavramlarının sanayileşmiş bir şekli olarak ifade ettiği “Öğretimin Endüstrileşmesi (Sanayileşmesi) Kuramı” ve Holmberg’in (1985, 1995) öğretim sürecinde özellikle öğretici ve öğrenen arasındaki etkileşimin önemini vurguladığı, özünde arkadaşça ve yakın bir şekilde iletişim, iyi geliştirilmiş kendi kendine öğrenilebilir materyaller, kişisel ilişki duyumları, entelektüel memnuniyet ve çalışma motivasyonu kavramlarına odaklandığı “Etkileşim ve İletişim Kuramı” (Akt., Garrison, 2000, s. 5-8) bu başlıklar altında incelenen uzaktan eğitimin temel kuramları arasında yer almaktadır.

Teknolojinin ilerlemesi farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma olanağı sağlamış ve var olan bu kuramlara yeni kuramlar eklenmiştir. Garrison, Anderson ve Archer’in (2000) öğrenenlerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalıklarını açıklayan Sorgulama Topluluğu Kuramı; Paulsen’in (1992; 2003) öğrencilerin işbirliğine de gereksinim

duyduklarını vurgulayan İşbirlikçi Özgürlük Kuramı; Garrison'ın (2003) bireysel sorumluluk ve hedef, ders materyali, öğrenme stratejisi gibi seçme özgürlüğü konularını içeren Öz-Yönelimli Öğrenme Kuramı ve Anderson'un (2003) öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik olmak üzere 3 etkileşim türünü vurguladığı Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı bu kuramlar arasında gösterilebilir. Bununla birlikte Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek'in (2006) öğrenenlerin eşit öğrenme tecrübesi edinmelerini vurgulayan Eşitlik Kuramı, Moore'un (2007) öğrenen ve öğretici arasındaki psikolojik ve iletişimsel boşluğu açıklayan Transaksiyonel Uzaklık Kuramı da yeni eklenen kuramlar arasındadır (Akt., Gökmen, Duman ve Horzum, 2016, s. 44). Özetle, uzaktan eğitimin kuramsal temelleri göz önünde bulundurulduğunda; Keegan, Peters (1994), Garrison (2000) ve Anderson (2003) alanın nasıl organize edildiği ve işlediği (daha çok yapısal) ile ilgili kuramlar; Wedemeyer (1981), Moore (1993) ve Holmberg (1985, 1995) ise öğrenenleri ve etkileşimlerini merkeze alan kuramlar ileri sürmüşlerdir (Saba, 2003, s. 4).

Çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşim ve yapı (öğretim içeriği, öğretim süreci, değerlendirme süreci vb.) öğrencilerin hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ve başarıları ile ilişkili olabilecek önemli değişkenlerdir. Bu bağlamda Holmberg'in etkileşim ve iletişim kuramı ile Moore'un transaksiyonel uzaklık kuramını daha detaylı irdelemek önem arz etmektedir.

2.1.3.1. Holmberg'in etkileşim ve iletişim kuramı

Holmberg'in (1989) uzaktan eğitim kuramının merkezinde, rehberlikli didaktik konuşma (guided didactic conversation) kavramı yer almaktadır. Bu kavram hem gerçek (real) hem de temsili (stimulated) etkileşime atıfta bulunmaktadır (Garrison, 2000, s. 7). Holmberg (1985), kuramının açıklayıcı bir değeri olduğunu ifade etmektedir ve kuramı için yedi tane arka plan varsayımı önermektedir (Akt., Simonson vd., 2008, s. 47):

1. Öğretimin özü, öğretene ve öğrenen taraflar arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim öğrenenlerin farklı görüşler, yaklaşımlar ve çözümlerle derslere katılmalarına, öğreticiden daha etkili faydalanmalarına imkân sağlar.
2. Duygusal olarak derse dâhil olma ve öğretene ile öğrenen taraflar arasındaki kişisel ilişki öğrenme memnuniyetine katkı sağlamaktadır.
3. Öğrenme memnuniyeti öğrenen motivasyonunu desteklemektedir.
4. Dersle ilgili karar verme süreçlerine katılım, öğrenen motivasyonu açısından faydalıdır.
5. Yüksek öğrenen motivasyonu öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

6. Arkadaşça bir anlatım ve ders materyallerine kolay erişim, öğrenme memnuniyetini ve öğrenen motivasyonu artırarak öğrenmeye katkı sağlamaktadır.
7. Öğretimin etkililiği, öğrenenin ne öğrendiği ile gösterilmektedir.

Holmberg (1985) öğrenci ve öğretmen etkileşimine vurgu yapmaktadır (Akt., Simonson vd., 2008, s. 47). Etkileşim ve iletişim öğrenen memnuniyetini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenen memnuniyeti motivasyonu arttırmakta ve süreç öğrenme, diğer bir deyişle başarı ile sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin memnuniyetlerinin artması, motivasyonlarının yüksek olması ve başarılı olmaları bağlamında bu kuramın ilkeleri önem arz etmektedir.

2.1.3.2. Moore'un transaksyonel uzaklık kuramı

Transaksiyon kavramı ilk kez John Dewey tarafından kullanılmıştır (Moore, 1997, s. 22). Transaksyonel Uzaklık (TU) Kuramı Moore tarafından geliştirilen ve 1972 yılından beri devamlı güncellenen bir kuram ve uzaktan eğitimin altında yatan psikolojiyi idrak edebilmek bağlamında formüle edilmiş soyut bir teoridir (Usta, 2016, s. 76). TU, öğrenci ve öğretici davranışları arasında potansiyel yanlış anlamalara sebebiyet veren psikolojik ve iletişimsel boşluktur; yani sadece fiziksel bir uzaklık değildir (Moore ve Kearsley, 1996, Akt., Horzum, 2011, s. 1572).

Moore (1997, s. 22-27) TU'nun kapsamını diyalog, yapı ve öğrenci özerkliği değişkenleriyle açıklamaktadır. Diyalog öğrencilerin ve öğreticilerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Diyalog ve etkileşim kavramları çok benzerdir, bazen eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Etkileşim olumsuz ya da nötr olabilirken diyalog kavramı olumlu niteliklere sahip etkileşimi tanımlamak için kullanılır. Yapı, bir eğitim programının hedeflerinin, öğretim stratejilerinin ve değerlendirme yöntemlerinin katılığını veya esnekliğini ifade eder ve her öğrencinin bireysel gereksinimlerini ne ölçüde karşılayabileceğini veya bunlara ne ölçüde cevap verebileceğini açıklar. Öğrenci özerkliği ise öğretme/öğrenme ilişkisinde, öğrencilerin öğrenme programının hedeflerini, deneyimlerini ve değerlendirme kararlarını kendi kendine yapılandırabilmesi ile ilgilidir. Ezcümle, diyalog, öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimi; yapı, öğretim materyallerinin tasarımını; öğrenci özerkliği ise öğrencinin kendi kendini yönetme (öz-yönelim/öz-denetim) düzeyini açıklamaktadır (Kumtepe, 2014, s. 89). TU'da yapı ve diyalog birbirlerini ters yönde etkilemektedir. Diyaloğun arttığı yerde yapı, yapının arttığı yerde ise diyalog azalmaktadır. Sonuç olarak, bu kuram $TU = \text{Yapı} / \text{Diyalog}$ denklemi ile formüleleştirilebilmektedir (Horzum, 2010, s. 108-109; Usta, 2016, s. 79). TU'ya göre öğrenci ve öğretici arasındaki transaksyonel

uzaklığın artması, öğrencilerin motivasyonunu ve bağlılık hissini azaltmaktadır. Bununla birlikte aktif katılımın düşmesine dolayısıyla akademik başarısızlığa sebebiyet vermektedir (Pilanci, 2018, s. 78).

Demir-Kaymak ve Horzum (2013) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun algılanan yapı ve diyalogu etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşimleriyle pozitif, algılanan yapıyla ise negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte algılanan yapı ile etkileşim arasında da negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Horzum'un (2007) doktora tez çalışmasında, internet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve öz-yeterlilik algısına etkisi araştırılmıştır ve az ve orta transaksyonel uzak ortamda olan öğrencilerin doyum düzeylerinin, çok transaksyonel uzak ortamda olanların lehine anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla *transaksyonel uzaklık* öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ile akademik başarılarının arttırılabilmesi için diyalog arttırılmalı, yapı ise azaltılmalıdır. Nitekim Horzum (2015) tarafından yapılan diyalogun arttırılması ve yapının azaltılmasının öğrencilerin sosyal bulunuşlarını ile memnuniyetleri açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hazırbulunuşluk, motivasyon, memnuniyet ve başarı değişkenlerinin birbiriyle ilişkili olduğu ve etkileşimin bu değişkenler üzerinde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında uzaktan eğitimde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, memnuniyetlerini ve akademik başarılarını etkileyebilecek birtakım sınırlılıklardan ve karşılaşılan engellerden de bahsedilmektedir (Falowo, 2007; Galusha, 1998; Kaya, 1996; Muilenburg ve Berge, 2005; Perreault, Waldman, Alexander ve Zhao, 2002; Uşun 2006b).

2.1.4. Uzaktan eğitimde karşılaşılan engeller ve sınırlılıklar

Galusha (1998, s. 8-14), uzaktan eğitimdeki sorunları ve engelleri öğrenciler, öğretmen elemanları ve kurumlar olarak üç ayrı kategoride değerlendirmektedir. Öğrencilerin karşılaştığı sorunlar arasında maliyet ve motivasyon problemleri, öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşiminin yetersiz olması, izole olma hissi, yetersiz geri bildirim, öğrenci destek hizmetlerinin yetersizliği, öğrencilere özellikle teknik konularda yeterli eğitim sağlanamaması yer almaktadır. Öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar arasında genellikle uzaktan eğitime yönelik ders geliştirme ve teknoloji kullanımı bağlamında yeterli eğitim

verilmemesi, destek hizmetlerinin yetersiz olması, öğretim elemanlarının bilgisayar, video ekipmanı, iletişim yazılımı kullanımı vb. hususunda temel becerilere ya da donanımlara sahip olmaması bulunmaktadır. Kurumların karşılaştığı sorunlar arasında ise özellikle alt yapı ve teknolojiye kaynaklı sorunlar (yeni teknolojilerin finansmanı, telekomünikasyon, donanım sorunları, ders üretimi ve teknolojisi ile internet) bulunmaktadır.

Falowo (2007, s. 323-330) benzer şekilde uzaktan eğitimdeki sorunları ve engelleri öğrenciler, öğretim elemanları ve kurumlar olarak kategorize etmiştir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin karşılaştığı sorunlar arasında öğretmen-öğrenci arasındaki yetersiz etkileşim, yetersiz geri bildirim, öğrenci destek hizmetlerinin yetersizliği, özellikle teknik konular ile ilgili yeterli eğitim verilmemesi yer almaktadır. Öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar arasında yanlış teknoloji kullanımı, genel olarak destek hizmetlerinin yetersiz olması, öğretim elemanlarına uzaktan eğitim hususunda yeterli eğitim verilmemesi, uzaktan eğitim dersleri için sınırlı öğretim elemanı seçimi, uzaktan eğitime karşı direniş ve telif hakkı hususunda yaşanan yasal problemler yer almaktadır. Kurumların karşılaştığı sorunlar arasında ise genelde donanım ve internet sorunları gibi teknoloji ile ilgili engeller bulunmaktadır.

Muilenburg ve Berge (2005, s. 29) diğerleri gibi uzaktan eğitimde öğrenci engellerini; idari sorunlar, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişimi ve fiyatları ile teknik problemler olarak ifade etmektedir. Perreault, Waldman, Alexander ve Zhao (2002, s. 313-314) ise uzaktan eğitim öğrencilerinin genel olarak karşılaştıkları problemleri; öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle yüz yüze etkileşimin yetersizliği ve geri bildirim sorunları olarak ifade etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde uzaktan eğitimde karşılaşılan yaygın engeller; öğretmen-öğrenci iletişiminin ve etkileşiminin yetersiz olması, yetersiz geribildirim, öğrencilere ve öğretim elemanlarına sağlanan destek hizmetlerinin yetersizliği ve teknik problemler olarak sıralanabilir.

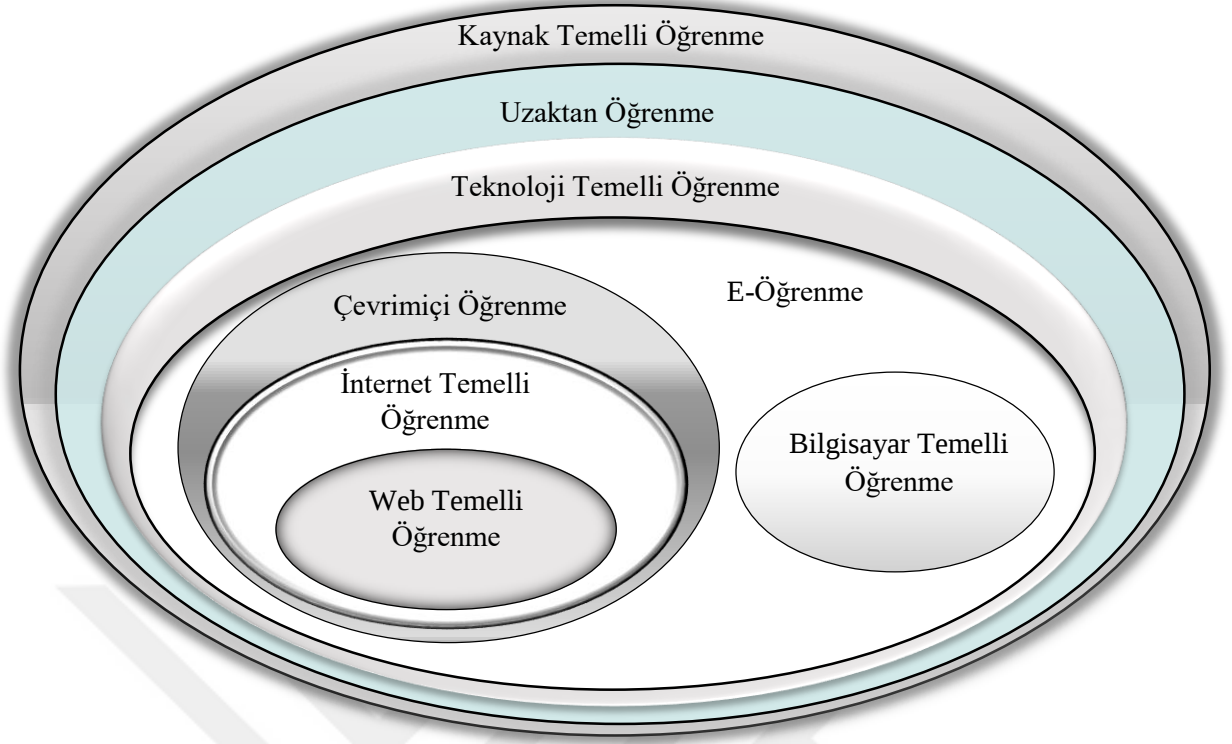
Kaya (1996, s. 9) uzaktan eğitimin sınırlılıklarını; yüz yüze etkileşimin kolay sağlanamaması, öğrencilerin sosyalleşmelerine engel olması, öz-düzenleme becerilerine sahip olmayan öğrencilere yeterince destek sağlanamaması, çalışma hayatı olan öğrencilerin dinlenme vaktini alması, beceri ve tutuma ilişkin davranışların kazandırılmasında etkili olamaması ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi ve grup çalışmasını zorlu kılması şeklinde ifade etmektedir (Akt., Kaya, 2002, s. 20-22). Benzer şekilde Uşun (2006b, s. 20-21) uzaktan eğitimin sınırlılıklarını, duyuşsal ve psikomotor davranışların gerçekleşmesinde ve uygulama gerektiren derslerde etkili olamaması, bağımsız çalışma kabiliyeti

olmayan öğrenciler için yeterince verim sağlayamaması, iletişim ve etkileşimin kısıtlı olması, öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan teknolojilerin dağıtımı ve erişiminde bazı teknik, mali vb. engellerin oluşması ve verimin düşük seviyede gerçekleşmesi olarak sıralamaktadır. İlgili literatürde uzaktan eğitimin sınırlılıkları çoğunlukla iletişim ve etkileşimin sınırlı olması, grup çalışmasının zor olması, bağımsız öğrenemeyen öğrencilere yeterince destek sağlanamaması ve uygulama gerektiren derslerde etkili olamaması, dolayısıyla verimin daha düşük olması şeklinde özetlenebilir.

İçinde bulunduğumuz dijital çağda, uzaktan eğitimde karşılaşılan bu tür engellerin ve sınırlılıkların üstesinden gelinebilir. Şöyle ki Holmberg (2008, s. 27) bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler doğrultusunda öğrenenler ve öğreticiler arasında senkron ve asenkron tartışmalar yoluyla yeni etkileşim olanakları oluştuğunu savunmaktadır. Bu tür iletişim, işleri, aileleri ve diğer sorumlulukları olan yetişkinler için eğitimi daha erişilebilir hale getirmekte ve işbirliğine dayalı öğrenme açısından uzaktan eğitimin esnekliğini de artırmaktadır.

2.2. Çevrimiçi Öğrenme

Alanyazında, teknolojik kullanım alanına bağlı olarak çevrimiçi öğrenme; web tabanlı eğitim, internet tabanlı eğitim ve e-öğrenme gibi çeşitli kavramlarla açıklanmaktadır. Bu kavramlar birbirinden farklı kavramlar gibi görünse de temelde aynı tanımlamanın farklı şekillerde isimlendirilmesidir (Pala ve Erdem, 2015, s. 215). Anderson (2008, s. 16) çevrimiçi öğrenme için farklı terminolojiler kullanılmasının genel bir tanım geliştirmeyi zorlaştırdığını, bu terimlerin tamamının öğrenenlerin eğitimciden uzakta olduğu durumlarda öğrenme materyallerine erişebilmek ve öğretici ile diğer öğrenenler arasında etkileşim kurmak için teknolojinin kullanılması anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte Anohina (2005, s. 100) uzaktan eğitimin, teknoloji temelli öğrenme ve kaynak temelli öğrenmenin bir alt kümesi olduğunu, e-öğrenmenin de internet tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeyi kapsadığını ifade etmektedir. Söz konusu kavramlar arasındaki ilişkiler Şekil 2.3'te gösterilmektedir.



Şekil 2.3. Terim Grupları Arasındaki Alt Küme İlişkileri (Anohina, 2005, s. 100).

Allen ve Seaman (2008, s. 4), öğretim içeriğinin çevrimiçi öğrenme ortamına aktarılma oranı %0 olduğu dersleri *geleneksel*; %1 ile %29'unun çevrimiçi olarak sunulduğu dersleri *web tabanlı*; %30 ile %79'unun sunulduğu dersleri ise *harmanlanmış/hibrit* dersler olarak sınıflandırmaktadır. Bununla birlikte *çevrimiçi derslerin* öğretim içeriğinin en az %80'inin çevrimiçi öğrenme ortamında sunulduğu dersler olduğunu ifade etmektedir. Allen ve Seaman (2008) tarafından derslerin öğretim içeriklerine göre çevrimiçi öğrenme ortamına aktarılması ile ilgili belirtilen oranlar, ders türleri ve tanımlamalar Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1

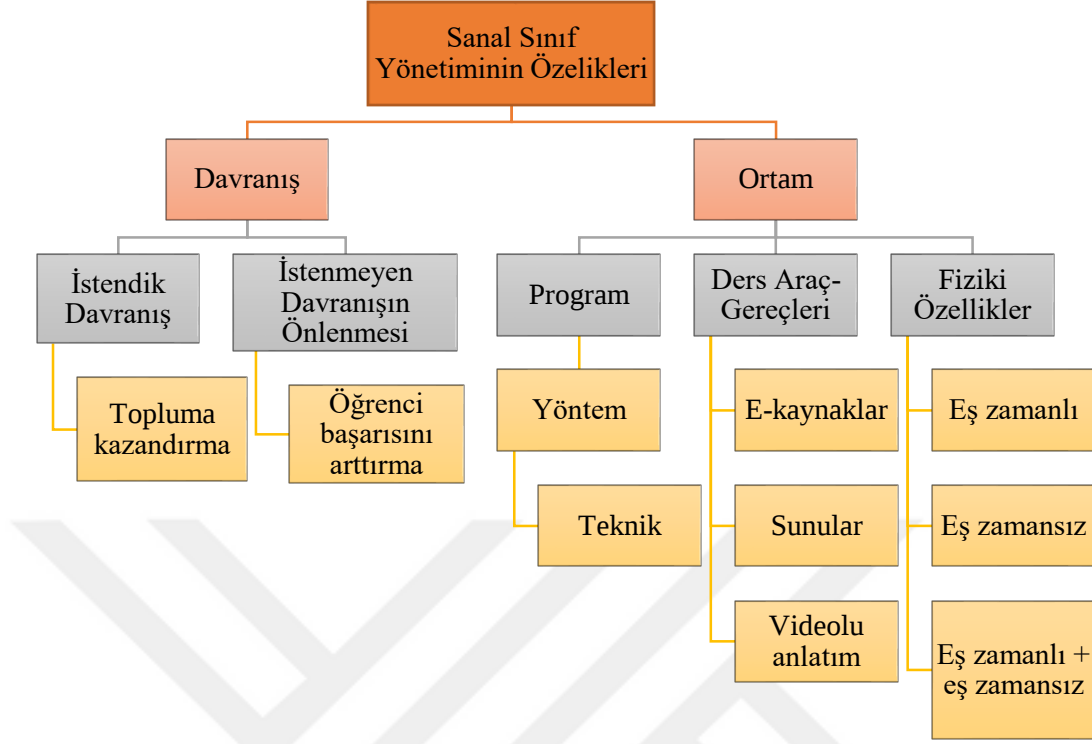
Ders Türlerinin Öğretim İçeriklerinin Çevrimiçi Aktarılma Oranına Göre Tanımlanması

İçeriğin Çevrimiçi Aktarılma Oranı	Ders Türü	Karakteristik Tanımlama
%0	Geleneksel	Çevrimiçi teknoloji kullanılmayan dersler.
%1-29	Web Tabanlı	Yüz yüze yapılan bir dersi kolaylaştırmak için web tabanlı teknolojileri kullanan dersler.
%30-79	Harmanlanmış/Hibrit	Çevrimiçi ve yüz yüze yapılan harmanlanmış/hibrit dersler
%80+	Çevrimiçi	İçeriğin çoğunun veya tamamının çevrimiçi olarak sunulduğu dersler

Not: Tablo, Allen ve Seaman'ın (2008, s. 4) çalışmasından uyarlanmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamında dersler hem senkron hem de asenkron olarak uygulanabilmektedir (YÖK, 2020b). Senkron derslerde öğretim faaliyetleri fiziksel olarak farklı yerlerde olan öğrenciler ve eğitimci ile zamansal olarak aynı anda gerçekleşirken; asenkron derslerde öğretim faaliyetleri fiziksel olarak farklı yerlerde olan öğrenciler ve eğitimci ile farklı zamanlarda gerçekleşir (Biçer, 2019, 33-35). Senkron derslerde çift yönlü iletişim ve karşılıklı etkileşim eş zamanlı olarak gerçekleşirken asenkron derslerde iletişim daha esnek bir şekilde gerçekleşmektedir (Yorgancı, 2014, s. 1402-1403). Asenkron dersler Moodle, Canvas, Blackboard vb. ÖYS yazılımları, senkron dersler ise Adobe Connect, BigBlueButton vb. canlı sınıf sistemleri üzerinden yürütülebilmektedir (İzmirli ve Şahin-İzmirli, 2020, s. 119).

Öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi bağlamında çevrimiçi öğrenme ortamında sanal sınıf yönetimi önem arz etmektedir. Sanal sınıf yönetimi çevrimiçi ortamda öğrenenler ile öğreticilerin bulunduğu bir çevrimiçi öğrenme sistemi olarak tanımlanabilir (Ceylan, 2020, s. 297). Öğrencilerin başarılarını arttırarak topluma kazandırma, öğreticilerin doğru yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilerle e-kaynakların, sunuların ve videolu anlatımların paylaşılması, derslerin senkron ve/veya asenkron olarak planlanması sanal sınıf yönetiminin özellikleri olarak sayılabilir (Ceylan, 2020, s. 302-303). Sanal sınıf yönetiminin özellikleri Şekil 2.4'te gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Sanal Sınıf Yönetiminin Özellikleri (Ceylan, 2020, s. 302).

Benzer şekilde YÖKAK (2020b) tarafından çevrimiçi öğrenme ortamında derslerin başarılı olarak uygulanabilmesi bağlamında bazı anahtar özellikler asenkron derslerde içeriklerin sunum, video, ses, doküman vb. şeklinde ÖYS'ye yüklenmesi ve öğrencilerin bu bilgilere sürekli olarak erişebilmesi; senkron derslerde ise sistem tarafından canlı dersin videoya dönüştürülmesi ve derse katılan ile katılmayan öğrencilerin bu dersi sonradan da izleyebilmesi olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi derslerin kalite güvencesi de önem arz etmektedir. Uluslararası Çevrimiçi Öğrenme Kalite Esasları Programı (Quality Matters Program [QM]), ÖYS üzerinden sunulan çevrimiçi derslerin kalite güvencesini değerlendirebilmek bağlamında sekiz genel standarttan oluşan bir rubrik hazırlamıştır (QM, 2021). Rubrikteki genel standartlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Derse Genel Bakış ve Giriş
2. Öğrenme Hedefleri (Yeterlilikler)
3. Ölçme ve Değerlendirme

4. Öğretim Materyalleri
5. Ders Etkinlikleri ve Öğrenci Etkileşimi
6. Ders Teknolojisi
7. Öğrenen Desteği
8. Erişilebilirlik ve Kullanılabilirlik

Bates (2015, s. 431-432) çevrimiçi öğrenmeye yönelik birçok kalite güvence standartları olduğundan bahsetmekte ve bu kalite standartlarını etkili bir şekilde uygulayabilmek için eğitimcilere kaliteli eğitimin dokuz adımını önermektedir:

Birinci Adım: Nasıl öğretmek istediğinize karar verin.

İkinci Adım: Ders verme biçimine karar verin.

Üçüncü Adım: Bir ekiple çalışın.

Dördüncü Adım: Var olan kaynakları kullanın.

Beşinci Adım: Teknolojiyi öğrenin.

Altıncı Adım: Uygun öğrenme amaçlarını belirleyin.

Yedinci Adım: Ders yapısını ve öğrenme etkinliklerini tasarlayın.

Sekizinci Adım: İletişim kurun.

Dokuzuncu Adım: Değerlendirin ve yenilenin.

Çevrimiçi öğrenme ortamında dersler senkron ya da asenkron olarak yürütülse de sanal sınıf yönetimi ve öğretim sürecinin kalitesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte bu adımların başarılı bir şekilde yürütülebilmesi çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu gerektirmektedir.

2.2.1. Çevrimiçi öğrenme ve hazırbulunuşluk

Hazırbulunuşluk kavramını ilk kullanan kişinin Edward Lee Thorndike olduğu görülmektedir (Senemoğlu, 2020, s. 139; Sharma ve Sharma, 2006, s. 230). Thorndike'in (1913) öğrenme kuramının temel yasaları arasında bulunan hazırbulunuşluk yasasına göre birey bir etkinliği göstermeye hazır ise etkinliği gerçekleştirmesi bireye memnuniyet sağlar. Birey etkinliği göstermeye hazır fakat gerçekleştirmesine izin verilmezse bu durum bireyde kızgınlığa neden olur. Birey bir etkinlik için hazır değil ve etkinliği yapması istenirse bu durum bireyde kızgınlığa neden olur (Akt., Senemoğlu, 2020, s. 139; Sharma ve Sharma, 2006, s. 230-231). Buna göre hazırbulunuşluk kavramı memnuniyet kavramı

ile ilişkili olup öğrenenin öğrenmeye hazırbulunuşluğu ölçüsünde memnuniyeti artmaktadır.

Çevrimiçi hazırbulunuşluk, “bir ulus, ülke ya da kurumun bilgi ve iletişim teknolojilerden yararlanma bağlamında ne kadar hazır, yeterli ve istekli olduğunun bir göstergesidir” (Dada, 2006, s. 1). Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk, “bazı çevrimiçi öğrenme deneyim ve eylemleri için zihinsel ve fiziksel olarak hazırlıklı olma” şeklinde tanımlanmaktadır (Borotis ve Poulymenakou, 2004, s. 1622). Bu bağlamda çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk, çevrimiçi ortamda bir davranışı gerçekleştirmek için hazır olma kabiliyeti olarak nitelendirilebilir.

Alanyazında öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluğu farklı açılardan değerlendirilmiştir. Warner, Christie ve Choy (1998) çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu; öğrencilerin yüz yüze eğitime tercih etme durumu, öğrencilerin eğitim için bilgisayar ve internet destekli iletişimden faydalanma durumu ve bağımsız öğrenmeye katılım becerileri olarak üç farklı açıdan değerlendirmiştir. Shraim ve Khlaif (2010) çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu; algılanan yarar (kullanışlılık), öz yeterlik, isteklilik ve zorluklar olmak üzere dört boyutta gruplandırmıştır. Oliver (2001) ise teknolojik araçlara erişim, teknolojik araçları kullanabilme becerisi, teknoloji okuryazarlığı ve öz düzenleyici öğrenme boyutları olarak dört farklı açıdan değerlendirmiştir. Chi (2015) çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu; öğretme-öğrenme süreci, sosyal etkileşim ve öğrenci katılımı, fakülte ve teknoloji desteği, ders tasarımı ve öğretimsel tasarım ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Watkins, Leigh ve Triner (2004) ise çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu teknoloji erişimi, çevrimiçi beceriler ve ilişkiler, motivasyon, çevrimiçi sesler/videolar, tartışma forumları ve başarının önemi olmak üzere altı boyutta değerlendirmiştir. Hung, Chou, Chen ve Own (2010) öz güdümlü öğrenme, çevrimiçi öğrenme motivasyonu, öğrenen kontrolü, bilgisayar/internet öz yeterliği, çevrimiçi iletişim öz yeterliği boyutları açısından ele almıştır. Smith (2005) çevrimiçi ortamda hazırbulunuşluğu; teknolojik beceriler, öğrencilerin çevrimiçi ortamda nasıl öğrendikleri ile ilgili öğrenme stilleri, tercihleri ve stratejileri ile ilişkilendirmiştir. Özetle, araştırmacılar tarafından çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun teknolojik araçlara erişim, teknolojik araçları kullanabilme becerisi, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, motivasyon, etkileşim ve öğrenen kontrolü gibi boyutlar ile değerlendirildiği görülmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda Gülbahar (2012) çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu; teknik beceriler, başarıyı etkileyen faktörler, teknolojiye erişim, motivasyon ve tutum ve kişisel özellikler olmak üzere beş farklı boyutta değerlendirmiştir.

İlhan ve Çetin (2013) çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu; bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu, çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği olarak beş farklı boyutta ele almıştır. Yurdugül ve Alsancak-Sırakaya (2013) da çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu; çevrimiçi iletişim öz yeterliği, öğrenme için motivasyon, öğrenci kontrolü, öz güdümlü öğrenme ve bilgisayar/internet öz yeterliği olmak üzere beş boyut ile ilişkilendirmiştir. Demir (2015) ise çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu; bilgisayar öz-yeterliği, internet-öz-yeterliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon olmak üzere altı boyutta değerlendirmiştir. Araştırmalarda çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk genel olarak çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, motivasyon, tutum, bilgisayar ve internet öz-yeterliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü gibi boyutlar ile değerlendirilmiştir.

2.2.2. Çevrimiçi öğrenme ve memnuniyet

Öğrenci memnuniyeti eğitim kurumlarında öğrencinin eğitim deneyimlerinin “algılanan değeri” şeklinde tanımlanabilir (Astin, 1993, Akt., Bollinger ve Erichsen, 2013, s. 6) ve eğitim kalitesinin önemli göstergelerinden biridir. Daha yüksek memnuniyet düzeyi, öğrenme sürecinde daha yüksek başarı olasılığı ile ilişkili olabilir ve buna göre öğrenciler daha iyi düzeyde akademik performans sergileyebilir (Martín-Rodríguez, Fernández-Molina, Montero-Alonso ve González-Gómez, 2015, s. 272). Memnuniyet ayrıca öğrencilerin akademik başarılarına etki eden önemli bir faktördür (American Psychological Association [Amerikan Psikoloji Derneği, APA], 1997). Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin eğitim deneyimlerine dair memnuniyet düzeyleri önem arz etmektedir. Etkili ve verimli bir çevrimiçi öğrenme için öğrenci memnuniyetinin ehemmiyeti kabul edilen bir gerçektir. Öğrencilerin memnuniyet düzeylerine etki eden faktörler incelenerek hem akademik hem de idari açıdan gerekli düzenlemeler yapılabilir ve eğitim süreci daha etkili ve verimli bir hale getirilebilir (Gülbahar, 2012, s. 122; Martín-Rodríguez vd., 2015, s. 272).

Alanyazında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine etki eden faktörler farklı açılardan değerlendirilmiştir. Arbaugh’a (2000) göre bu faktörler; öğrenme yazılımlarının algılanan yararı, algılanan esnekliği ve algılanan ders etkileşimidir. Bolliger ve Martindale’a (2004) göre eğitmen, teknoloji ve etkileşim faktörleri öğrencilerin memnuniyetlerine etki etmektedir. Wang’a (2003) göre çevrimiçi öğrenme ortamında ders alan öğrencilerin memnuniyet düzeylerini belirleyen faktörler; öğrenci ara

yüzü, öğrenme topluluğu, içerik ve kişisel davranışlardır. Benzer şekilde Chua ve Montalbo (2014) bu faktörleri öğrenci ara yüzü, öğrenme topluluğu, içerik ve kullanışlılık olarak dört farklı açıdan ele almıştır. Swan (2001) tasarımın açıklığı, eğitmen ile etkileşim ve öğrenciler arasındaki aktif tartışma olarak üç boyutta değerlendirmiştir. Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh (2008) ise öğrenen, eğitmen, ders, teknoloji, tasarım ve çevresel faktör olmak üzere altı boyutta incelemiştir. Ezcümle, araştırmacılar tarafından öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyetlerine etki eden faktörlerin çoğunlukla öğrenme yazılımları, eğitmen, etkileşim, ders içeriği ve tasarımı olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Türkiye’de ise Kolburan-Geçer ve Deveci-Topal (2015) çevrimiçi ortamda öğrencilerin memnuniyet düzeylerini etkileyen faktörleri; kullanılan materyaller ve iletişim araçları, öğretmen-öğrenci etkileşimi, ortam tasarımı, e-derse yönelik tutum, dersin içeriği ve öğretim süreci olmak üzere beş farklı boyutta değerlendirmiştir. Gülbahar (2012) iletim ve kullanışlılık, öğretim süreci, öğretim içeriği ve etkileşim ve değerlendirme olarak dört farklı boyutta değerlendirmiştir. Ilgaz (2008) öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi, çevrimiçi dersler, teknik destek, basılı materyaller ve yüz yüze etkinlikler olmak üzere altı farklı boyutta ele almıştır. Araştırmalar etkileşim, derste kullanılan materyaller ve iletişim araçları, dersin içeriği, öğretim süreci, değerlendirme ve teknik destek gibi faktörlerin öğrenci memnuniyetine etki ettiğini göstermektedir.

2.2.3. Çevrimiçi öğrenme ve akademik başarı

Başarı, “bir işin, bir düşüncenin, bir arzunun ya da projenin, kişinin veya kurumun isteği doğrultusunda ve usulüne uygun olarak, belirli süre içinde gerçekleştirilmesidir” (Akça, 2002, s. 12). Genel anlamda başarı, “istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir” (Wolman, 1973, s. 78). Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin başarılı olup olmadığına karar vermek için değerlendirme süreci önem arz etmektedir. Öğrencilerin akademik başarısını belirleyebilmek için öğretim dönemi içinde ve sonunda çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır (Özer, 1990, s. 589). Değerlendirme süreci ile hedeflenen, uygulamanın başarı derecesini tarafsız bir şekilde sağlamaktır. Değerlendirmenin tarafsız olmasını sağlayabilmek bağlamında ise, değerlendirme ölçüsünün uygulamadan önce hazırlanması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1994, s. 128).

Uzaktan eğitimde değerlendirme, öğrencinin akademik başarısının ölçülmesi olarak kabul edilmektedir. Değerlendirme geleneksel ile alternatif değerlendirme olarak iki başlık altında yapılmaktadır. Geleneksel yöntemler; sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, çoktan

seçmeli testler ve bunlara ilaveten kullanılan kısa cevaplı sınavlar ve doğru – yanlış testleri olarak ele alınmaktadır (Balta ve Türel, 2013, s. 41). Alternatif değerlendirme ise; otantik değerlendirme (performans değerlendirme) (Mueller, 2005), ürün dosyası (portfolio) değerlendirme, projeler ve probleme dayalı öğrenme gibi yapılandırmacı yöntemleri içermektedir. Bu yöntemler öğrenme ile gerçek hayat arasında bağlantı kurulmasına ve öğrenme transferinin gerçekleşmesine yönelik değerlendirme türleridir (Simonson, vd., 2003, Akt., Altan ve Seferoğlu, 2009, s. 862). Bu araştırma kapsamında akademik başarı öğrencilerin dönem sonu vize ve final sınavlarının ortalaması olarak değerlendirilmiştir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çevrimiçi öğrenme ortamında hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı ile ilgili öncelikle yurt içinde yapılan araştırmalara, daha sonra yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Rafique, Mahmood, Warraich ve Rehman (2021) tarafından Covid-19 salgını sırasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Pakistan’da dokuz farklı devlet üniversitesinde Kütüphanecilik ve Bilgi Bilim ile Bilgi Yönetimi bölümlerinde öğrenim gören 340 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin bilgisayar ve internetin temel işlevlerini kullanma konusunda kendilerine güvendikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun "bilgisayar ve internet öz-yeterliği" ve "çevrimiçi iletişim öz-yeterliği" alt boyutlarında erkeklerin lehine fark gösterdiği belirlenmiştir. Doktora öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları “bilgisayar ve internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” ve “öğrenme motivasyonu” alt boyutlarında lisans ve lisansüstü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşlarının ve akademik başarılarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun önemli belirleyicileri olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Dorsah (2021) tarafından öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 115 öğretmen adayı oluşturmuştur. “Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” ile verilerin toplandığı araştırmada öğ-

retmen adaylarının genel olarak çevrimiçi öğrenmeye hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara göre değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip boyutun “öğrenme motivasyonu” daha sonra ise “kendi kendine öğrenme” boyutu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, “öğrenen kontrolü” “bilgisayar ve internet öz-yeterliği” ve “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” boyutlarının düşük ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun ölçek genelinde cinsiyete göre fark göstermediği belirlenirken “öğrenen kontrolü” alt boyutunda erkeklerin lehine fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bawaneh (2021) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin bölümlerine, sınıf düzeylerine ve genel not ortalamalarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında aldıkları derslerden orta düzeyde memnun oldukları, memnuniyet düzeylerinin bölümlerine, sınıf düzeylerine ve genel not ortalamalarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Malkawi, Bawaneh ve Bawa’aneh (2021) tarafından yapılan araştırmada, lisans öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeyleri ile tutumlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, ikamet yerlerine, bölümlerine ve genel not ortalamalarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin ve tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeyleri ve tutumları cinsiyetlerine, ikamet yerlerine, bölümlerine ve genel not ortalamalarına göre farklılaşmamıştır. Bununla birlikte 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin 1. sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kumar (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Hindistan üniversitelerinde öğrenim gören 155 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye dair hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. “Kendi kendine öğrenme”, “öğrenen kontrolü” ve “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” alt boyutlarının öğrencilerin memnuniyetlerini tahmin etmede kritik faktörler olduğu; “öğrenen kontrolü”

alt boyutunun ise öğrencilerin memnuniyetleri açısından en önemli belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Satuti, Sunaryanto ve Nuris (2020) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında hizmet kalitesinin ve akademik katılımın öğrenci memnuniyeti aracılığıyla akademik başarı üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Muhasebe bölümünde öğrenim gören 222 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamında hizmet kalitesinin ve akademik katılımın öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamında hizmet kalitesi, akademik katılım ve öğrenci memnuniyeti değişkenlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Osmani (2020) tarafından İran’da Covid-19 salgını sırasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeyleri ile memnuniyetlerine etki eden faktörler araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını farklı fakültelerde öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmuştur. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrenci memnuniyetinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin memnuniyetlerine etki eden faktörlerin ÖYS’nin kullanılabilirliği, etkileşimli öğrenme aktiviteleri, hizmet kalitesi ve öğretmen değerlendirmesi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin memnuniyetlerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin, bilgisayar becerileri değişkenine göre orta düzeyde bilgisayar kullanma becerilerine sahip olanların, öğrenim görülen döneme göre 6. dönemde öğrenenlerin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

Abuhassna vd. (2020) tarafından “Transaksiyonel Uzaklık” ve “Bloom Taksonomisi” teorileri temel alınarak, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarılarını ve memnuniyetlerini etkileyen potansiyel faktörler araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme platformlarını kullanan 243 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarılarını ve memnuniyetlerini artırabilmek bağlamında on bir faktör belirlenmiştir. Öğrencilerin geçmişleri, deneyimleri, işbirlikleri, etkileşimleri ve özerkliklerinin memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, öğrencilerin uygulama, hatırlama, anlama ve analiz etme ile memnuniyetlerinin akademik başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Wei ve Chou (2020), öğrencilerin çevrimiçi öğrenme algıları ile hazırbulunuşluk düzeylerinin çevrimiçi öğrenme başarısına ve ders memnuniyetine etki edip etmediğini belirlemek ve kapsamlı bir yapısal model önermek amacıyla bir araştırma yürütmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu Tayvan'da çevrimiçi derslere kaydolmuş 356 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları, hazırbulunuşluğun alt boyutları olan “bilgisayar ve internet öz-yeterliği” ile “öğrenme motivasyonunun”, çevrimiçi tartışma puanı ve ders memnuniyeti üzerinde doğrudan olumlu bir etki oluşturduğunu göstermiştir. Ek olarak, “bilgisayar ve internet öz-yeterliğinin” çevrimiçi öğrenme algısı ve ders memnuniyeti üzerinde aracılık etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Khan ve Iqbal (2016) tarafından çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyonel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Pakistan’da bir üniversitede eğitim alanında öğrenim gören 351 yüksek lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrenci-içerik etkileşimi ile öğrenci-öğretici etkileşiminin öğrenci memnuniyetinin önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci-öğrenci etkileşimi ile öğrenci-ortam etkileşiminin öğrenci memnuniyetinin önemli yordayıcıları olmadığı belirlenmiştir. Son olarak, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cole, Shelley ve Swartz (2014) tarafından çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyet düzeylerini incelemek amacıyla karma yöntemle üç yıl süren bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Amerika’nın bir eyaletinde bulunan bir üniversitede İşletme alanında öğrenim gören 553 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri sekiz dönem boyunca çeşitli ölçekler ve açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin memnuniyetlerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre fark göstermediği tespit edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin memnuniyetlerini en çok etkileyen faktör “kolaylık” iken; memnuniyetsizliklerini etkileyen faktör ise “etkileşim eksikliği” olmuştur.

Saeed vd. (2012) lisans düzeyinde çevrimiçi ortamda ders alan öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel stratejileri, etkileşim, öz-yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, akademik başarıları ve memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve yapısal bir model oluşturmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uzaktan eğitim üniversitelerinde farklı bölümlerde ders alan 352 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öz-yönelimli (kendi kendine) öğrenmeye hazırbulunuşluk ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu, öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel stratejileri ile öz-yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve akademik başarıları arasında ise do- laylı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin akademik başarıyı

etkileyen en önemli faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ile etkileşim ve memnuniyet arasında ilişki olduğu ancak öz-yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile memnuniyet arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Paechter, Maier ve Macher (2010) tarafından öğrenci deneyimlerine göre çevrimiçi öğrenme ortamındaki akademik başarı ve ders memnuniyetini etkileyen faktörler araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Avusturya'daki 29 üniversiteden 2196 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarı hedefleri, akademik başarılarını en çok etkileyen yordayıcıdır. Bununla birlikte öğretim elemanının e-öğrenmedeki uzmanlığı, danışmanlığı ve desteği, akademik başarıyı ve ders memnuniyetini yordayan diğer etmenler olmuştur. Ayrıca, öz-yönelimli öğrenme (kendi kendine öğrenme) ve iş birliğine dayalı öğrenme ile akademik başarı arasında ilişki bulunmuştur.

Selim (2007) tarafından üniversite öğrencileri tarafından algılanan e-öğrenme başarı faktörlerini belirlemek amacıyla 538 lisans öğrencisiyle yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın verileri eğitmen, öğrenci, bilgi teknolojisi ve üniversite desteği olarak dört kategoride analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda üniversitelerin ve eğitmenlerin e-öğrenme teknolojilerini etkin ve etkili bir şekilde benimsemelerine yardımcı olabilmek bağlamında sekiz e-öğrenme başarı faktörü kategorisi belirlenmiştir. Bunlar eğitmen özellikleri (teknolojiye ilişkin tutum ile kontrol ve öğretim stili), öğrenci özellikleri (bilgisayar yeterliliği, etkileşimli iş birliği ve e-öğrenme ders içeriği ile tasarımı), teknoloji (erişim ve altyapı kolaylığı) ve destektir.

2.3.2. Hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Tuysuz ve Ugulu (2021) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın verileri “E-öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 520 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin çevrimiçi ortamda aldıkları derslerden genel olarak memnun oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler "iletişim ve kullanışlılık", "öğretim süreci" ve "öğretim içeriği" alt boyutlarındaki ifadeleri çoğunlukla "sıklıkla" ve "her zaman"; “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutunda değerlendirme ile ilgili ifadeleri "sıklıkla" ve "her zaman"; etkileşim ile ilgili ifadeleri ise "nadiren" ve "sıklıkla" şeklinde yanıtlamıştır.

Bahadır (2020) tarafından ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının araştırıldığı araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Katılımcılarını bir meslek yüksekokulundaki aynı programın hem örgün hem de uzaktan öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde, “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında yeterli; “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ise öğrencilerin kendilerini ne yeterli ne de yetersiz olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre fark göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin “bilgisayar öz-yeterliği” alt boyutunda kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin; “kendi kendine öğrenme” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutlarında ise uzaktan eğitim öğrencileri ile örgün eğitim öğrencileri arasında uzaktan eğitim öğrencilerinin lehine fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Buluk ve Eşitti (2020) tarafından yapılan araştırmada, Covid-19 salgını sırasında derslerin çevrimiçi öğrenme ortamında sürdürülmesi hakkında Turizm Fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi ve çevrimiçi öğrenme ortamının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersleri takip edebildiği, özellikle erkek öğrencilerin memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte destek hizmetlerinin, öğrenme sürecinin, değerlendirme yönteminin, program etkililiğinin ve bu yeni sistem için öğrencilerin kişisel uygunluklarının öğrencilerin ders memnuniyetleri üzerinde önemli belirleyiciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atasoy, Özden ve Kara (2020) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde almış oldukları e-derslere yönelik memnuniyet algıları ile öğretmen yenilikçiliğinin e-öğrenmeye yönelik öğrenci memnuniyetini yordama düzeyinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını özel bir üniversitenin Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 263 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ‘E-derslere Yönelik Memnuniyet Ölçeği’ ile TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018’de yer alan “öğretmen yenilikçiliği boyutu” kullanılmıştır. Öğrencilerin memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu, en düşük memnuniyetin “materyal”, en yüksek memnuniyetin ise “öğrenci-öğretmen etkileşimi” ve “öğretmen yenilikçiliği” boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin e-ders etkinliklerine yönelik ilgi, memnuniyet ve motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre

erkek öğrencilerin, anne eğitim durumuna göre anneleri lise ve üzeri eğitim alanların lehine daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuduğu bölüme göre bilgisayar bölümü öğrencilerinin, ders amaçlı internet kullanımına göre ise interneti daha çok kullananların lehine fark bulunmuştur. Son olarak, öğretmen yenilikçiliğinin öğrencilerin e-ders memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Sarıcan (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerdeki akademik başarılarını yordamada öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve akademik motivasyonun gücü analiz edilmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim derslerindeki akademik başarıya ilişkin aday öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma karma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla “Öğrenme Stilleri Ölçeği”, “Kişilik Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan aldıkları Eğitim Tarihi dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri ve kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmamıştır. Diğer taraftan motivasyon ile akademik başarı, kişilik özellikleri ile akademik başarı arasında ise anlamlı fark tespit edilmiştir.

Yılmaz, Sezer ve Yurdugül (2019) tarafından öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve bunun üzerinde etkili olan faktörler araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını birinci ya da son sınıfta öğrenim gören 5021 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “E-öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde; öğrencilerin “internet öz-yeterliliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında yüksek, “bilgisayar öz-yeterliliği” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutlarında ise orta düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk cinsiyet değişkenine göre ölçek genelinde erkekler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin birinci sınıftakilere göre, kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin olmayanlara göre, internet bağlantısı ve akıllı telefona sahip olan öğrencilerin olmayanlara göre çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Enfiyeci (2019) tarafından lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi irdelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen bu araştırmaya, 16 farklı yüksek

lisans programında öğrenim görmekte olan 453 öğrenci katılmıştır. “Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği”nin kullanıldığı araştırmada topluluk hissi ve motivasyon arasında bir ilişki saptanmamıştır. Topluluk hissi ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu, akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Topluluk hissini motivasyon üzerinde bir etkisi olmadığı saptanırken, motivasyonun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun, Özeke, Budakoğlu ve Kula (2018) tarafından 4.sınıf Tıp Fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. 106 katılımcının yer aldığı araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin kısmen yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, gün içinde veya günde birkaç kez eğitim ve öğrenim amaçlı interneti kullanan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adnan ve Boz-Yaman (2017) tarafından yapılan araştırmada, İnşaat ve Bilgisayar Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazırbulunuşluk ve memnuniyetleri değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmada katılımcıların beklenti, hazırbulunuşluk ve memnuniyetleri cinsiyetlerine, bölümlerine ve daha önceden e-öğrenme deneyimine sahip olma durumlarına göre incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik beklenti, hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin devam ettikleri bölüm, cinsiyet ve daha önceden e-öğrenme deneyimine sahip olma durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Özaydın-Özkara (2016) tarafından çevrimiçi ortamda probleme ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile bireysel öğrenme yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve memnuniyetlerini karşılaştırmak; öğrencilerin öğrenme ortamına katılımlarını ve yöntem kullanımları hakkındaki düşüncelerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma karma yöntem ile bir devlet üniversitesindeki meslek yüksekokulunda kursa katılan ve kursu tamamlayan 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; başarı ve memnuniyet açısından gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Korkmaz vd. (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve memnuniyet durumlarının akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri

313 kampüs dışı öğrenciden “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazır Bulunuşluk ve Beklenti” ve “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet” ölçekleri ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler, öğrenci bilgi sisteminden edinilmiştir. Öğrenciler e-öğrenme ortamında eğitim almak için gerekli kişisel özelliklere sahip olduklarına inandıkları, kullandıkları e-öğrenme ortamının iletişim özelliklerinden ve kullanışlılığından orta düzey ve üzerinde memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile memnuniyetleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kırmızı (2015) tarafından yükseköğretimde uzaktan eğitim öğrencilerinin hazır-bulunluşluk ile memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetinin ve akademik başarının yordayıcılarını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde öğrenim gören 84 uzaktan eğitim programı öğrencisinin yer aldığı araştırmada veri toplama aracı olarak “Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenen hazırbulunuşluğunun tüm alt boyutlarının, öğrenci memnuniyeti ve akademik başarıları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çevrimiçi öğrenmede öğrenci memnuniyetini etkileyen en önemli boyutun "motivasyon"; akademik başarıyı etkileyen en önemli boyutun ise "öz-yönelimli öğrenme" olduğu ortaya çıkmıştır. Öz yönelimli öğrenmeden sonra akademik başarıyı yordayan diğer faktörler; "öğrenen kontrolü" ve "motivasyon" olarak tespit edilmiştir.

Kurt (2014) tarafından web tabanlı uzaktan eğitim sisteminde öğrenim gören ön lisans, lisans ve lisans tamamlama programlarında okuyan öğrencilerin akademik başarı algı faktörlerini tespit etmek amacıyla 440 katılımcı ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çıkarımsal istatistik model ve saha taraması (betimsel) modelinde desenlenen araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Değerlendirme Anketi (ABDA)” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin medeni durumu göz önünde bulundurulduğunda, hizmet memnuniyeti, eğitmen memnuniyeti ve LMS memnuniyetinin akademik başarıyı etkileyen birer faktör olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin internete bağlanma yeri göz önünde bulundurulduğunda, hizmet memnuniyetinin akademik başarıyı etkileyen faktör olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları sınıf göz önünde bulundurulduğunda ise, hizmet memnuniyeti ile eğitmen memnuniyetinin akademik başarıyı etkileyen faktörler olduğu tespit edilmiştir.

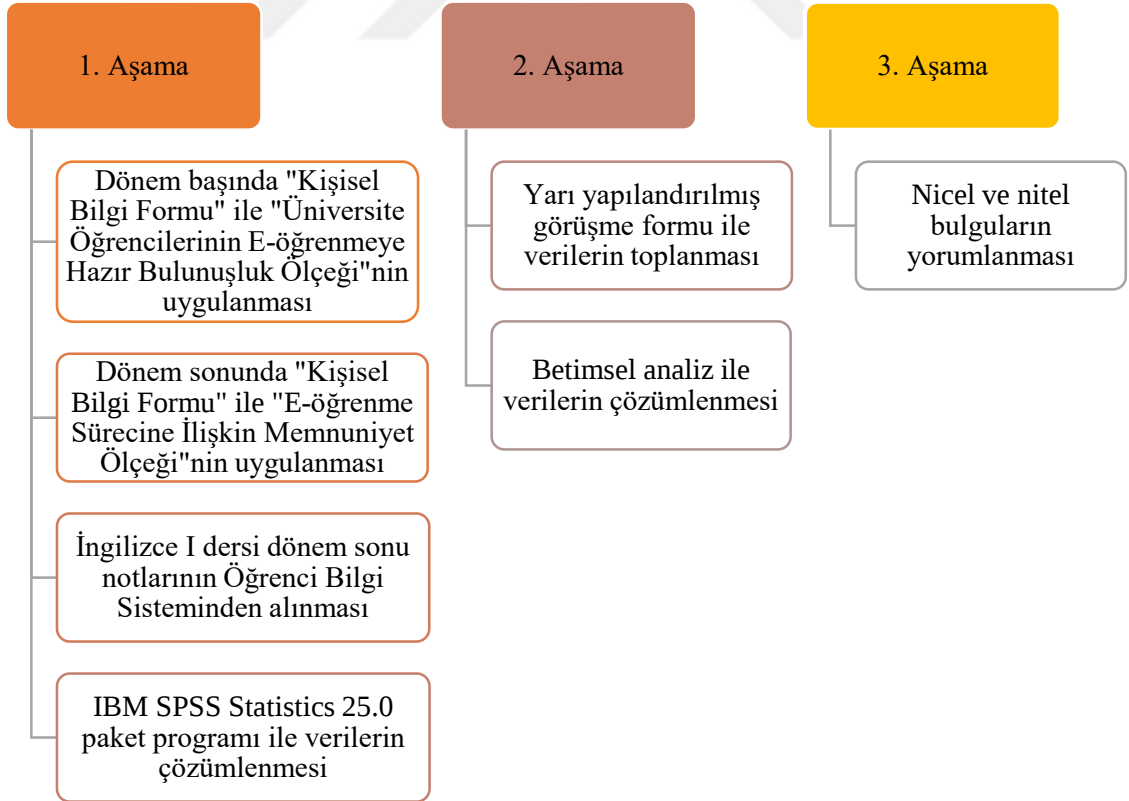
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlemesi aşamaları sırasıyla açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma karma yöntem desenlerinden “açıklayıcı desen” olarak da adlandırılan “açımlayıcı sıralı desen modeli” ile yürütülmüştür. Bu desen, araştırmacının nicel aşamaya öncelik verdiği; özel sonuçları daha derinlemesine yorumlamak amacıyla ikinci aşama olan nitel araştırmaya sıralı olarak devam ettiği karma yöntem desendir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003, s. 178). Söz konusu model ilk olarak nicel verilerin toplanması ve çözümlemesi, daha sonra nitel verilerin toplanması ve çözümlemesi, son olarak ilgili sonuçların yorumlanması şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 79). Araştırma kapsamında bu aşamaların uygulanması Şekil 3.1’de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Araştırmanın Aşamaları

Araştırmanın ilk aşamasında değişkenler arası ilişkiler incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; “iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçlarına ulaşabilmek” amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 191). Benzer şekilde Karasar (2009, s. 114) bu modeli; “iki ve/veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel veriler toplanırken bazı bulguları ayrıntılı açıklayabilmek bağlamında olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı tercih edilmiştir. Olgu bilim; “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimsek, 2018, s. 69). Bundan dolayı araştırmacı tarafından bazı problemlere derinlemesine odaklanılmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Örneklem; “belli bir evrenin belli sayıda birimlerinin seçimiyle oluşan evrenin temsilcisi bir birimdir” (Balcı, 2021, s. 96). Örnekleme ise “evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek maksadıyla onu temsil edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri tanımlar” (Çingir, 1994, Akt., Büyüköztürk vd., 2020, s. 83). Araştırmanın örneklemine (birinci aşamada) Nişantaşı Üniversitesi Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören İngilizce I dersini alan 505 öğrenci oluşturmuştur ve olasılığa dayalı (rassal) olmayan örnekleme tekniğinden uygun örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Söz konusu teknik; “araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 95). Araştırmacının meslek yüksekokulunda İngilizce I derslerini yürütüyor olmasından dolayı uygun örnekleme tekniği seçilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması için ise örnekleme tekniklerinden olasılığa dayalı (rassal) olmayan amaçlı örneklemeden ölçüt örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede, “örneği oluşturan elemanlar araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağına inandıklarından seçilir” (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017, s. 149). Ölçüt örneklemedeki amaç ise “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 122). Bu bağlamda, katılımcılar İngilizce I dersini alan 13 gönüllü bölüm temsilcilerinden seçilerek araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	320	63,4
	Erkek	185	36,6
Yaş	18-21	428	84,8
	22 ve üstü	77	15,2
Bölüm	Adalet	26	5,1
	Ağız ve Diş Sağlığı	17	3,4
	Ameliyathane Hizmetleri	29	5,7
	Anestezi	18	3,6
	Aşçılık	14	2,8
	Bankacılık ve Sigortacılık	6	1,2
	Bilgisayar Programcılığı	34	6,7
	Çocuk Gelişimi	28	5,5
	Dış Ticaret	3	,6
	Dış Protez Teknolojisi	3	,6
	Diyaliz	21	4,2
	Elektrik	9	1,8
	Elektronörofizyoloji	5	1
	Fizyoterapi	16	3,2
	Grafik Tasarımı	3	,6
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	5	1
	İç Mekân Tasarımı	7	1,4
	İlk ve Acil Yardım	24	4,8
	İnşaat Teknolojisi	9	1,8
	İşletme Yönetimi	8	1,6
	İş Sağlığı ve Güvenliği	4	,8
	Lojistik	5	1
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	4	,8

Tablo 3.1 (Devam)

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		<i>f</i>	%
Bölüm	Mimari Restorasyon	7	1,4
	Moda Tasarımı	7	1,4
	Makine	5	1
	Odyometri	14	2,8
	Optisyonluk	4	,8
	Ortopedik Protez ve Ortez	7	1,4
	Otomotiv Teknolojisi	1	,2
	Patoloji Laboratuvar Teknolojileri	26	5,1
	Perfüzyon Teknikleri	1	,2
	Radyo ve Televizyon Programcılığı	9	1,8
	Radyoterapi	35	6,9
	Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği	4	,8
	Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri	5	1
	Sosyal Hizmetler	3	,6
	Spor Yönetimi	4	,8
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	6	1,2
	Tıbbi Görüntüleme Teknikleri	17	3,4
	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	33	6,5
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	5	1
	Uçak Teknolojisi	14	2,8
	Toplam	505	100

Tablo 3.1'e göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %63,4'ü kadın (n=30), %36,6'sı (n=185) ise erkektir. Öğrencilerin %84,8'i 18-21 (n=428), 15,2'si ise 22 ve üstü (n=77) yaş aralığındadır. Öğrencilerin çoğunluğunun 18-21 yaş aralığında olması 1. sınıfta öğrenim görmelerinden dolayıdır. Çalışma grubunda 43 farklı bölümden öğrenci yer almaktadır. İlişkisel çalışmalarda gruplar arası karşılaştırma yapılabilmesi için en az 30 kişinin bulunması gerekliliğinden dolayı (Balcı, 2021, s. 106) bölümler arası karşılaştırma yapılamamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın 1. aşamasında veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formları” (EK-1, BÖLÜM-1 ve BÖLÜM-2) ile Demir (2015) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” (EK-1, BÖLÜM-3) ve Gülbahar (2012) tarafından geliştirilen “E-öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” (EK-1, BÖLÜM-4) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirebilmek bağlamında öğrencilerin İngilizce 1 dersi dönem sonu notları kullanılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel bilgi formları

Araştırmacı tarafından iki farklı form hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formları 8'er soru içermektedir. İlki “Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” ile birlikte dönem başında uygulanmıştır. Diğeri ise “E-öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” ile birlikte dönem sonunda uygulanmıştır.

3.3.1.2. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği

“Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” Demir (2015) tarafından geliştirilmiş, yedili Likert tipi bir ölçektir. Maddeleri “Bana Hiç Uygun Değil” (1) ile “Bana Tamamen Uygun” (7) arasında değişecek şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekten en fazla 231 puan, en az 33 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan e-öğrenmeye daha fazla hazır olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek 33 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. “Bilgisayar Öz-yeterliği” faktöründe 5, “İnternet Öz-yeterliği” faktöründe 4, “Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği” faktöründe 5, “Kendi Kendine Öğrenme” faktöründe 8, “Öğrenen Kontrolü” faktöründe 4 ve son olarak “E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon” faktöründe 7 madde vardır. Ölçekte ters kodlanacak madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geçerliliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yöntemleriyle incelenmiştir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,92 olarak elde edilmiştir. Faktörlere göre Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla “Bilgisayar Öz-yeterliği” 0,84, “İnternet Öz-yeterliği” 0,85, “Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği” 0,84, “Kendi Kendine Öğrenme” 0,88, “Öğrenen Kontrolü” 0,91, “E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon” için 0,95 olarak elde edilmiştir.

Bu araştırmada ölçeğın geneline ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0,95 iken alt boyutlarına göre Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları sırasıyla “Bilgisayar Öz-yeterliğı” 0,90, “İnternet Öz-yeterliğı” 0,92, “Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliğı” 0,90, “Kendi Kendine Öğrenme” 0,94, “Öğrenen Kontrolü” 0,93 ve son olarak “E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon” için 0,93 olarak belirlenmiştir.

3.3.1.3. E-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeğı

“E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeğı” Gülbahar (2012) tarafından geliştirilmiş, beşli Likert tipi bir ölçektir. Maddeleri “Hemen Hemen Hiçbir Zaman” (1) ile “Hemen Hemen Her Zaman” (5) olmak üzere derecelendirilmiştir. Ölçek 29 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır: “İletim ve Kullanışlılık” faktöründe 7, “Öğretim Süreci” faktöründe 8, “Öğretim İçeriğı” faktöründe 4 ve son olarak “Etkileşim ve Değerlendirme” faktöründe 10 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters kodlanacak madde bulunmamaktadır. Ölçeğın geçerliliğı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yöntemleriyle incelenmiştir. Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0,97 olarak elde edilmiştir. Faktörlere göre Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları sırasıyla “İletim ve Kullanışlılık” 0,91, “Öğretim Süreci” 0,93, “Öğretim İçeriğı” 0,94, “Etkileşim ve Değerlendirme” için 0,96 olarak elde edilmiştir.

Bu araştırmada ölçeğın geneline ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0,96 iken alt boyutlarına göre Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları sırasıyla “İletim ve Kullanışlılık” 0,90, “Öğretim Süreci” 0,92, “Öğretim İçeriğı” 0,92 ve son olarak “Etkileşim ve Değerlendirme” için 0,94 olarak belirlenmiştir.

3.3.1.4. Öğrencilerin akademik başarı puanları

Öğrencilerin akademik başarıları dönem sonu harf notları 4’lük not sistemine göre belirlenmiştir. Öğrencilerin 2020-2021 güz dönemi vize ve final sınavlarının her biri çevrimiçi ortamda, 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli test şeklinde uygulanmıştır. Sınav tarihleri ve uygulanış şekilleri üst yönetim tarafından belirlenmiştir. Hem vize hem de final sınav soruları hazırlanırken ders kitabının basıldığı yayınevinin Yabancı Diller Koordinatörlüğü ile paylaşmış olduğı başarı testlerinden faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından ilaveten akademik başarı testi geliştirilmemiştir. Yine yayınevi tarafından belirlenen dersin öğrenme çıktıları ders izlencesi ile birlikte koordinatörlük tarafından araştırma-cıyla dönem başında paylaşılmıştır. İngilizce I dersine ilişkin haftalık (14 hafta) öğrenme çıktıları EK-5’te sunulmuştur. Öğrencilerin akademik başarı puanları hesaplanırken vize

sınavlarının %40'ı, final sınavlarının ise %60'ı hesaplanmıştır. Harf notları Nişantaşı Üniversitesi sınav yönergesine göre 4'lük not sistemine dönüştürülmüştür.

3.3.2. Ölçme araçlarının güvenirlik analizi

Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı değerlendirme ölçütü şu şekilde yorumlanabilir (George ve Mallery, 2016, Akt., Sönmez-Çakır, 2019, s. 115):

$\alpha > 0,90$ - Mükemmel

$\alpha > 0,80$ - İyi

$\alpha > 0,70$ - Kabul edilebilir

$\alpha > 0,60$ - Kuşku

$\alpha > 0,50$ - Zayıf

$\alpha < 0,50$ - Kabul edilemez

Bu araştırma kapsamında kullanılan “Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” geneline ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,95; “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” geneline ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0,96 olarak belirlendiğinden ötürü her iki ölçeğin de “Mükemmel” düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3.3.3. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (EK-1, BÖLÜM-5) kullanılmıştır.

3.3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bu form araştırmacı tarafından kullanılan “Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” ve “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” alt boyutlarındaki ifadeler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öncelikle altı açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun ilk sorusunda beş, diğer sorularında üçer olmak üzere toplam yirmi altı soru yer almıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ile Eğitim Bilimleri Bölümlerinden alanlarında uzman üç kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formundan bir soru ile her sorudan birer tane altı soru çıkarılmıştır. Düzenlenen görüşme formu beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk soruda dört, diğer sorularda ikişer altı soru olmak üzere toplam on iki altı soru bulunmaktadır. Söz konusu veri toplama aracında “İngilizce I dersinin çev-

rimiçi ortamda yapılması hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Çevrimiçi ortamda verilen İngilizce I dersinde öğretim elemanı ile sohbet, forum vb. aracılığıyla iletişim kurma konusunda ne düşünüyorsunuz?” ve “Çevrimiçi ortamda yapılan İngilizce I dersinde başarıınıza etki eden faktörlerle ilgili ne düşünüyorsunuz?” şeklinde açık uçlu sorular yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde araştırmacı tarafından öğrencilere kişisel bilgi formları, veri toplama araçları kısmında belirtilen iki ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun çevrimiçi ortamda uygulanması yoluyla elde edilmiştir. “Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” dönem başında, “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” ise dönem sonunda ÖYS (Sanal Kampüs) üzerinden uygulanmıştır. İlk olarak öğrencilere veri toplama araçları hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Toplanan verilerin tamamen bilimsel amaçlı kullanılacağı, kişisel değerlendirme yapılmayacağı, araştırma bitiminde arşivleneceği veya imha edileceği ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı veri toplama araçlarının ön kısmında açıklanmıştır. Öğrencilerin akademik harf notları üniversitede tarafından kullanılan Öğrenci Bilgi Sisteminden (OBIS) çekilmiştir. Vize ve final sınavları kapsamında uygulanan çoktan seçmeli testlerde öğrenci notları Sanal Kampüs sistemi tarafından hesaplanmaktadır. Dersin öğretim elemanı tarafından Sanal Kampüs üzerinden hesaplanan notların Excel dosyaları indirilerek OBIS’e girilmektedir. Son olarak, salgın sebebiyle yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara yanıtlar dönem sonunda e-posta ve Google Formlar aracılığıyla bölüm temsilcilerine gönderilerek alınmıştır. Görüşme formundaki soruları yanıtlayan gönüllü öğrenciler “Ö1, Ö2, Ö3...” olarak kodlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan nicel veriler çözümlenirken IBM SPSS Statistics 25.0 paket programı kullanılmıştır. İlk olarak Excel’de gerekli kodlar oluşturularak veriler düzenlenmiş ve IBM SPSS Statistics 25.0 programına aktarılmıştır. Ölçek alt boyutlarından eksik veriler analiz edilerek EM Means tablosu değerlendirilmiştir; $p < .05$ olduğundan dolayı kayıp veri atamak yerine eksik veriler (missing values) çıkarılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, saplı kutu grafikleri (boxplots) ile uç değerler (outliers) tespit edilerek 3’ün üzerinde olan altı uç değer veri

setinden çıkarılmıştır. Müteakiben araştırmanın örneklemini (birinci aşamada) İngilizce I dersini alan 505 öğrenci oluşturmuştur.

Hazırbulunuşluğa ilişkin verilerin çarpıklık katsayısı $-,75$, basıklık katsayısı ise 10 olarak saptanmıştır. Memnuniyete ilişkin verilerin çarpıklık katsayısı $-,74$, basıklık katsayısı ise $,03$ olarak saptanmıştır. Son olarak, akademik başarıya ilişkin verilerin çarpıklık katsayısı $-,32$, basıklık katsayısı ise $-1,37$ olarak saptanmıştır. Bununla birlikte gruplar arası karşılaştırma yapıldığından ötürü her bir bağımlı değişkene ait bağımsız değişkenlerin de çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Hazırbulunuşluğa ilişkin bağımsız değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 3.2’de, memnuniyete ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları ise Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.2

Hazırbulunuşluğa İlişkin Bağımsız Değişkenlerin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Cinsiyet	Kadın	Çarpıklık katsayısı	$-,82$
		Basıklık katsayısı	$,15$
	Erkek	Çarpıklık katsayısı	$-,64$
		Basıklık katsayısı	$,09$
Yaş	18-21	Çarpıklık katsayısı	$-,71$
		Basıklık katsayısı	$,01$
	22 ve üstü	Çarpıklık katsayısı	$-1,06$
		Basıklık katsayısı	$,59$
İnternete erişim olanağı	Nadiren	Çarpıklık katsayısı	$-,07$
		Basıklık katsayısı	$-,85$
	Zaman zaman	Çarpıklık katsayısı	$-,43$
		Basıklık katsayısı	$-,37$
	Sık sık	Çarpıklık katsayısı	$-,84$
		Basıklık katsayısı	$,36$
	Hemen hemen her zaman	Çarpıklık katsayısı	$-,97$
		Basıklık katsayısı	$,97$
Çevrimiçi ortamda ders alma deneyimi	Evet	Çarpıklık katsayısı	$-,83$
		Basıklık katsayısı	$,39$
	Hayır	Çarpıklık katsayısı	$-,71$
		Basıklık katsayısı	$-,01$

Tablo 3.2’de görülebileceği üzere, hazırbulunuşluğa ilişkin bağımsız değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları her bir grupta normal dağılım sergilemektedir.

Tablo 3.3

Memnuniyete İlişkin Bağımsız Değişkenlerin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Cinsiyet	Kadın	Çarpıklık katsayısı	-,85
		Basıklık katsayısı	,18
	Erkek	Çarpıklık katsayısı	-,56
		Basıklık katsayısı	-,32
Yaş	18-21	Çarpıklık katsayısı	-,68
		Basıklık katsayısı	-,20
	22 ve üstü	Çarpıklık katsayısı	-1,09
		Basıklık katsayısı	1,02
Derse erişim araçları	Kişisel bilgisayar	Çarpıklık katsayısı	-,78
		Basıklık katsayısı	,06
	Cep telefonu	Çarpıklık katsayısı	-,68
		Basıklık katsayısı	-,19
	Kişisel bilgisayar ve cep telefonu	Çarpıklık katsayısı	-,68
		Basıklık katsayısı	-,01
	Çoklu erişim	Çarpıklık katsayısı	-,60
		Basıklık katsayısı	-,45
Derste kullanılan iletişim kanalları	Tartışma formu	Çarpıklık katsayısı	-,94
		Basıklık katsayısı	,60
	Sosyal medya (WhatsApp vb.)	Çarpıklık katsayısı	-,43
		Basıklık katsayısı	-,72
	E-posta	Çarpıklık katsayısı	-,64
		Basıklık katsayısı	-,36
	Çoklu iletişim	Çarpıklık katsayısı	-,62
		Basıklık katsayısı	-,32
ÖYS’de geçirilen süre	1 saatten az	Çarpıklık katsayısı	-,68
		Basıklık katsayısı	-,24
	1-3 saat arası	Çarpıklık katsayısı	-,55
		Basıklık katsayısı	-,47
	3-5 saat arası	Çarpıklık katsayısı	-1,28
		Basıklık katsayısı	1,47
	5 saat ve üzeri	Çarpıklık katsayısı	-,67
		Basıklık katsayısı	-,36

Tablo 3.3’te görülebileceği üzere, memnuniyete ilişkin bağımsız değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları her bir grupta normal dağılım sergilemektedir.

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2012, s. 80).

Veri seti normal dağıldığından verilerin analizinde parametrik tekniklerden faydalanılmıştır. Frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ile farkları incelemeye yönelik bağımsız örneklem t-testi ve Scheffe ve Games-Howell testi hesaplamalarından oluşan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Grup varyanslarının homojenliğini test etmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Bununla birlikte gruplar arası anlamlı farkın etki büyüklüğünü hesaplamak için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı formülü kullanılmıştır; ,01, ,06 ve ,14 düzeyindeki η^2 değerleri, sırasıyla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2020, s. 44). Son olarak, ilişkileri incelemeye yönelik ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ölçek geneli ile alt boyutlarında aldıkları ortalama puana göre çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılan aritmetik ortalama aralığı belirlenmiştir. Aralık belirlenirken; 7’li Likert ölçeği beş grupta oranlanarak artış değeri hesaplanmıştır. “1-2,20” arası “çok düşük”, “2,21-3,40” arası “düşük”, “3,41-4,60” arası “orta”, “4,61-5,80” arası “yüksek”, “5,81-7,00” arası “çok yüksek” düzeyde olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ölçek geneli ile alt boyutlarında aldıkları ortalama puana göre, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin memnuniyetlerinin değerlendirilmesinde kullanılan aritmetik ortalama aralığı belirlenmiştir. Aralık belirlenirken 5’li Likert ölçeği beş grupta oranlanarak artış değeri hesaplanmıştır. “1,00-1,80 arası “çok düşük”, “1,81-2,60” arası “düşük”, “2,61-3,40” arası “orta”, “3,41-4,20” arası “yüksek”, “4,21-5,00” arası “çok yüksek” düzeyde olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan aritmetik ortalama aralığı belirlenirken öğrencilerin harf notları 4’lük sisteme dönüştürülmüştür. Nişantaşı Üniversitesi’nde başarı notu değerlendirilmesinde 4’lük sistem kullanılmaktadır. Bu bağlamda “4-Pekiyi”, “3,50-İyi-Pekiyi”, “3-İyi”, “2,50-Orta-İyi”, “2-Orta”, “1,50-Orta-Geçer”, “1-Geçer” ve “0-Başarısız” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri; hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları ve memnuniyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ilişki büyüklüğü hesaplanırken, “0,00-0,25” arası “çok zayıf”, “0,26-0,49” arası “zayıf”, “0,50-0,69” arası “orta”, “0,70-0,89” arası “yüksek”, “0,90-1,00” arası “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir (Sungur, 2016, s. 117).

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde; “veriler daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanır ve amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okura sunmaktır.” Dolayısıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). Betimsel analiz; “analiz için bir çerçeve oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Bu bağlamda öğrencilerin verdiği yanıtlar daha önceden oluşturulan temalara göre tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Verilerin geçerliliği kapsamında uzman incelemesi önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 279). Bu bağlamda soruların geçerliği kapsamında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ile Eğitim Bilimleri Bölümlerinden üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin güvenilirliği kapsamında ise uyum yüzdesine bakılmıştır. Bu çalışmayı yürüten iki araştırmacı ve bir uzman tarafından kodlamalar yapılmıştır. Mütakiben uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyum Yüzdesi Formülü “ $P = \frac{N_a \times 100}{N_a + N_d}$ ” (P: Uyum yüzdesi, Na: Uyum miktarı, Nd: Uyumazlık miktarı)” olarak ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Uyum yüzdeleri 1. soruda %92, 2. soruda %88, 3. soruda %86, 4. soruda %91 ve son olarak 5. soruda %88 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın güvenilir olduğu ifade edilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, ilk olarak ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. İkinci olarak, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ve öğrencilerin memnuniyetlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü olarak, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarı düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Dördüncü olarak, çevrimiçi öğrenme ortamında sırasıyla öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri, hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları ve memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir. Son olarak, çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

4.1. Betimsel İstatistiklere Ait Bulgular

Araştırmanın bulgularına yer verilmeden önce değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İnternet erişim olanağına ilişkin istatistikler Tablo 4.1; çevrimiçi ortamda ders alma deneyimine ilişkin istatistikler Tablo 4.2; derse erişim araçlarına ilişkin istatistikler Tablo 4.3; derste kullanılan iletişim kanallarına ilişkin istatistikler Tablo 4.4 ve son olarak ÖYS’de geçirilen süreye ilişkin istatistikler Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.1

İnternete Erişim Olanağına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		<i>f</i>	%
İnternete erişim olanağı	Hemen hemen her zaman	227	45
	Sık sık	164	32,5
	Zaman zaman	84	16,6
	Nadiren	30	5,9

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, hemen hemen her zaman internete erişim sağlayabilen öğrencilerin oranı %45 iken sık sık erişim sağlayabilenlerin ise %32,5’tir. Buna göre, öğrencilerin çoğunun internete kolaylıkla erişim sağlayabildiği ifade edilebilir.

Tablo 4.2

Çevrimiçi Ortamda Ders Alma Deneyimine İlişkin İstatistikler

Değişken		<i>f</i>	%
Çevrimiçi ortamda ders alma deneyimi	Evet	181	35,8
	Hayır	324	64,2

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğunun (%64,2) daha önce çevrimiçi ortamda ders almadığı görülmektedir. Çevrimiçi ders alma deneyimine sahip olan öğrenciler; üniversite hazırlık kursları (n=74), açık eğitim kaynakları (Khan Academy, YouTube, vb.) (n=46), kitlesel açık çevrimiçi dersler (Coursera, Udemy, vb.) (n=33), yabancı dil kursları (n=28) yoluyla çevrimiçi ders deneyimi kazandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.3

Derse Erişim Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		<i>f</i>	%
Derse erişim araçları	Kişisel bilgisayar	296	58,6
	Cep telefonu	93	18,4
	Kişisel bilgisayar ve cep telefonu	65	12,9
	Çoklu erişim (kişisel bilgisayar + tablet + cep telefonu + başkasının bilgisayarı)	51	10,1

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğunun (%58,6) derse kişisel bilgisayar ile erişim sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin çoğunun kişisel bilgisayara sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.4

Derste Kullanılan İletişim Kanallarına İlişkin İstatistikler

Değişken		<i>f</i>	%
Derste kullanılan iletişim kanalları	Tartışma formu	183	36,2
	Sosyal medya (WhatsApp vb.)	98	19,4
	E-posta	112	22,2
	Çoklu iletişim (tartışma formu + sosyal medya + e-posta)	112	22,2

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin %36,2'si derste iletişim kanalı olarak tartışma formunu kullanmıştır. Öğrencilerin %22,2'si e-posta ve çoklu iletişim (tartışma formu + sosyal medya + e-posta) kanallarını kullanmıştır. Katılımcıların %19,4'ünün ise sosyal medya (WhatsApp vb.) kullandığı görülmektedir. Bu bağlamda derste kullanılan iletişim kanallarının oranlarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.5

ÖYS'de Geçirilen Süreye İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		<i>f</i>	%
ÖYS'de geçirilen süre	1 saatten az	133	26,3
	1-3 saat arası	277	54,9
	3-5 saat arası	62	12,3
	5 saat ve üzeri	33	6,5

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğunun (%54,9) İngilizce 1 dersi için Sanal Kampüs'te 1-3 saat arası zaman geçirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %26,3'ü ise bu ders için ÖYS'de 1 saatten az zaman geçirmektedir.

4.2. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Araştırmada öncelikle öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek geneli ve alt boyutları	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}/k$
Ölçek geneli	52	231	167,61	39,09	5,07
Bilgisayar öz-yeterliği	5	35	23,45	8,30	4,69
İnternet öz-yeterliği	4	28	24,79	5,44	6,19
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	5	35	27,11	7,77	5,42
Kendi kendine öğrenme	8	56	43,99	11,32	5,49
Öğrenen kontrolü	4	28	22,63	5,96	5,65
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	7	49	25,62	12,70	3,66

Tablo 4.6'ya göre, öğrencilerin ölçek genelinden aldıkları en düşük puan 52, en yüksek puan 231, ölçek ortalaması ise 167,61'dir. Ölçek genelinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{x}/k=5,07$) belirlenmiştir. Alt boyutlara göre incelendiğinde; öğrencilerin “internet öz-yeterliği” boyutunda çok yüksek, “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında ise yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip oldukları görülmektedir. Diğer boyutlardan farklı olarak öğrencilerin “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutunda ise orta düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu alt problemde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, internete erişim olanağı, çevrimiçi ders alma deneyimi bağımsız değişkenlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri t-Testi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	η^2
Ölçek geneli	Kadın	320	169,26	38,67	1,24	503	,21	
	Erkek	185	164,76	39,76				
Bilgisayar öz-yeterliği	Kadın	320	23,08	8,36	-1,31	503	,18	
	Erkek	185	24,09	8,19				
İnternet öz-yeterliği	Kadın	320	24,73	5,56	-,31	503	,75	
	Erkek	185	24,89	5,24				
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Kadın	320	26,91	7,74	-,75	503	,45	
	Erkek	185	27,45	7,84				
Kendi kendine öğrenme	Kadın	320	45,33	11,29	3,53	503	,00	,02
	Erkek	185	41,68	11,02				
Öğrenen kontrolü	Kadın	320	23,19	5,85	2,82	503	,00	,01
	Erkek	185	21,65	6,03				
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Kadın	320	26,00	12,49	,86	503	,38	
	Erkek	185	24,98	13,06				

Tablo 4.7’de öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ölçek genelinde cinsiyete göre fark göstermediği görülmektedir ($t_{503}=1,24$; $p>,05$). Bununla birlikte “kendi kendine öğrenme ($t_{503}=3,53$; $p<0,5$)” ve “öğrenen kontrolü ($t_{503}=2,82$; $p<0,5$)” alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde; “kendi kendine öğrenme” alt boyutundaki puanlarda gözlenen varyansın %2’sinin, “öğrenen kontrolü” alt boyutunda ise %1’inin cinsiyete bağlı olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin etki büyüklüğü yorumlandığında, cinsiyet değişkeninin her iki alt boyutta da küçük derecede etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

4.3.2. Yaşa göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Yaşa Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri t-Testi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	η^2
Ölçek geneli	18-21	428	166,33	37,84	-1,74	503	,08	
	22 ve üstü	77	174,75	45,04				
Bilgisayar öz-yeterliği	18-21	428	23,32	8,26	-,82	503	,41	
	22 ve üstü	77	24,16	8,54				
İnternet öz-yeterliği	18-21	428	24,84	5,35	,49	503	,62	
	22 ve üstü	77	24,50	5,96				
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	18-21	428	26,99	7,68	-,83	503	,40	
	22 ve üstü	77	27,79	8,31				
Kendi kendine öğrenme	18-21	428	43,78	11,14	-,99	503	,31	
	22 ve üstü	77	45,18	12,27				
Öğrenen kontrolü	18-21	428	22,59	5,91	-,33	503	,73	
	22 ve üstü	77	22,84	6,23				
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	18-21	428	24,79	12,21	-3,13	96,73*	,00	,02
	22 ve üstü	77	30,25	14,37				

* Welch testi uygulanmıştır.

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ölçek genelinde yaşa göre fark göstermediği görülmektedir ($t_{503}=-1,74$; $p>,05$). Bununla birlikte “e-öğrenmeye yönelik motivasyon ($t_{96,73}=-3,13$; $p<,05$)” alt boyutunda 22 yaş ve üstünde olan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Eta-kare (η^2) değeri incelendiğinde, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutundaki puanlarda gözlenen varyansın %2’sinin yaşa bağlı olduğu görülmektedir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü yorumlandığında, yaş değişkeninin bu alt boyutta küçük derecede etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

4.3.3. İnternet erişim olanağına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında internet erişim olanağına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.9’da verilmiştir.



Tablo 4.9

İnternet Erişim Olanğına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Erişim	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Ölçek geneli	Hemen hemen her zaman	227	178,92	34,48	G. Arası	97215,23	3	32405,07	24,11	,00	,12
	Sık sık	164	167,93	38,55	G. İçi	673274,24	501	1343,86			
	Zaman zaman	84	149,64	36,65	Toplam	770489,47	504				
	Nadiren	30	130,63	41,83							
	Toplam	505	167,61	39,09							
Bilgisayar öz-yeterliğı	Hemen hemen her zaman	227	25,74	7,82	G. Arası	3795,82	3	1265,27	20,46	,00	,10
	Sık sık	164	23,37	7,75	G. İçi	30977,33	501	61,83			
	Zaman zaman	84	20,03	7,59	Toplam	34773,15	504				
	Nadiren	30	16,10	9,34							
	Toplam	505	23,45	8,30							
İnternet öz-yeterliğı	Hemen hemen her zaman	227	26,15	3,89	G. Arası	1651,12	3	550,37	20,74	,00	,11
	Sık sık	164	24,84	5,37	G. İçi	13292,62	501	26,53			
	Zaman zaman	84	23,01	6,62	Toplam	14943,75	504				
	Nadiren	30	19,13	7,21							
	Toplam	505	24,79	5,44							

Tablo 4.9 (Devam)

İnternet Erişim Olanğına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Erişim	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliğı	Hemen hemen her zaman	227	28,97	6,93	G. Arası	2756,98	3	918,99	16,60	,00	,09
	Sık sık	164	27,29	7,62	G. İçi	27732,35	501	55,35			
	Zaman zaman	84	23,88	7,85	Toplam	30489,33	504				
	Nadiren	30	21,10	8,82							
	Toplam	505	27,11	7,77							
Kendi kendine öğrenme	Hemen hemen her zaman	227	46,60	10,07	G. Arası	3887,32	3	1295,77	10,69	,00	,06
	Sık sık	164	43,44	11,58	G. İçi	60725,67	501	121,20			
	Zaman zaman	84	40,15	11,12	Toplam	64612,99	504				
	Nadiren	30	38,06	13,95							
	Toplam	505	43,99	11,32							
Öğrenen kontrolü	Hemen hemen her zaman	227	23,95	5,24	G. Arası	1321,82	3	440,60	13,31	,00	,07
	Sık sık	164	22,63	5,84	G. İçi	16583,67	501	33,10			
	Zaman zaman	84	20,65	6,56	Toplam	17905,49	504				
	Nadiren	30	18,16	6,50							
	Toplam	505	22,63	5,96							

Tablo 4.9 (Devam)

İnternet Erişim Olanığına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Erişim	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Hemen hemen her zaman	227	27,48	12,85	G. Arası	3749,30	3	1249,76	8,07	,00	,04
	Sık sık	164	26,34	12,12	G. İçi	77564,70	501	154,82			
	Zaman zaman	84	21,90	12,20	Toplam	81314,01	504				
	Nadiren	30	18,06	11,55							
	Toplam	505	25,62	12,70							

* K.T.: Kareler toplamı, K.O.: Kareler ortalaması

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin internete erişim olanaklarına göre çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ölçek genelinde ($F_{3,501}=24,11$; $p<,05$) ve “bilgisayar öz-yeterliği” ($F_{3,501}=20,46$; $p<,05$), “internet öz-yeterliği” ($F_{3,501}=20,74$; $p<,05$), “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” ($F_{3,501}=16,60$; $p<,05$), “kendi kendine öğrenme” ($F_{3,501}=10,69$; $p<,05$), “öğrenen kontrolü” ($F_{3,501}=13,31$; $p<,05$) ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” ($F_{3,501}=8,07$; $p<,05$) olmak üzere tüm alt boyutlarda farklılaştığı görülmektedir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ölçek genelinde ve “bilgisayar öz-yeterliği” ile “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutlarında varyanslar homojen olduğu için post-hoc testlerden Scheffe testi; “internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme”, “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için post-hoc testlerden Games-Howell testi uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe ve Games-Howell analizi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10

İnternet Erişim Olanaklarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri Scheffe ve Games-Howell Analizi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Anlamlı fark
Ölçek geneli	*4-1; *4-2; *3-1; *3-2; *2-1
Bilgisayar öz-yeterliği	*4-1; *4-2; *3-1; *3-2; *2-1
İnternet öz-yeterliği	*4-1; *4-2; *3-1; *2-1
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	*4-1; *4-2; *3-1; *3-2
Kendi kendine öğrenme	*4-1; *3-1; *2-1
Öğrenen kontrolü	*4-1; *4-2; *3-1
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	*4-1; *4-2; *3-1
*Lehine; Gruplar: 1- Hemen hemen her zaman, 2- Sık sık, 3- Zaman zaman, 4- Nadiren	

Tablo 4.10’daki verilere göre, ölçek genelinde ve “bilgisayar öz-yeterliği” alt boyutunda internete hemen hemen her zaman ve sık sık internete erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin nadiren erişim sağlayabilenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternete hemen hemen her zaman ve sık sık erişim sağlayabilen

öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri internete zaman zaman erişim sağlayabilen öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı zamanda internete hemen hemen her zaman erişim sağlayabilen öğrencilerin sık sık internete erişim sağlayabilen öğrencilere göre hazırbulunuşluk seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

“İnternet öz-yeterliği” alt boyutunda hemen hemen her zaman ve sık sık internete erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri nadiren erişim sağlayabilenlere göre daha yüksektir. İnternete hemen hemen her zaman erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri internete zaman zaman erişim sağlayabilen öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı zamanda internete hemen hemen her zaman erişim sağlayabilen öğrencilerin sık sık internete erişim sağlayabilenlere göre hazırbulunuşluk seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

“Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” alt boyutunda hemen hemen her zaman ve sık sık internete erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin nadiren erişim sağlayabilenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternete hemen hemen her zaman ve sık sık erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri internete zaman zaman erişim sağlayabilen öğrencilere göre daha yüksektir.

“Kendi kendine öğrenme” alt boyutunda internete hemen hemen her zaman erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri internete nadiren, zaman zaman ve sık sık erişim sağlayabilenlere göre daha yüksektir.

“Öğrenen kontrolü” ve “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutlarında ise hemen hemen her zaman ve sık sık internete erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin nadiren erişim sağlayabilenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternete hemen hemen her zaman erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri internete zaman zaman erişim sağlayabilen öğrencilere göre daha yüksektir.

Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde, puanlarda açıklanan varyansın ölçek genelinde %12’si, “bilgisayar öz-yeterliği” alt boyutunda %10’u, “internet öz-yeterliği” alt boyutunda %11’i, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” alt boyutunda %9’u, “kendi kendine öğrenme” alt boyutunda %6’sı, “öğrenen kontrolü” alt boyutunda %7’si ve son olarak “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ise %4’nün internet erişim olanağına bağlı olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin etki büyüklüğü yorumlandığında, internete erişim olanağı değişkenin ölçek genelinde ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda orta, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ise küçük derecede etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

4.3.4. Çevrimiçi ders alma deneyimine göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında çevrimiçi ders alma deneyimine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

Çevrimiçi Ders Deneyimine Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri t-Testi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Çevrimiçi ders deneyimi	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	η^2
Ölçek geneli	Evet	181	171,93	38,05	1,86	503	,06	
	Hayır	324	165,20	39,52				
Bilgisayar öz-yeterliği	Evet	181	24,64	7,79	2,41	503	,01	,01
	Hayır	324	22,79	8,51				
İnternet öz-yeterliği	Evet	181	25,60	4,65	2,69	*442,36	,00	,01
	Hayır	324	24,33	5,79				
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Evet	181	28,09	6,96	2,23	*423,03	,02	,00
	Hayır	324	26,56	8,15				
Kendi kendine öğrenme	Evet	181	45,07	11,22	1,60	503	,10	
	Hayır	324	43,39	11,34				
Öğrenen kontrolü	Evet	181	23,06	5,91	1,22	503	,22	
	Hayır	324	22,38	5,98				
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Evet	181	25,44	12,85	-,23	503	,81	
	Hayır	324	25,72	12,63				

* Welch testi uygulanmıştır.

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının çevrimiçi ortamda ders alma deneyimlerine göre fark göstermediği görülmektedir ($t_{503}=1,86$; $p>,05$). Bununla birlikte “bilgisayar öz-yeterliği ($t_{503}=2,41$; $p<,05$)”, “internet

öz-yeterliği ($t_{442,36}=2,69$; $p<,05$)” ve “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği ($t_{423,03}=2,23$; $p<,05$)” alt boyutlarında çevrimiçi ders alma deneyimine sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde, puanlardaki açıklanan varyansın “bilgisayar öz-yeterliği” ve “internet öz-yeterliği” alt boyutlarında %1’inin, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” alt boyutunda ise %0’ının çevrimiçi ders alma deneyimine bağlı olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin etki büyüklüğü yorumlandığında, çevrimiçi ders alma deneyimi değişkeninin “bilgisayar öz-yeterliği” ve “internet öz-yeterliği” alt boyutlarında küçük derecede etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” alt boyutunda ise etkisi bulunmamaktadır.

4.4. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri

Araştırmada üçüncü olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek geneli ve alt boyutları	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}/k$
Ölçek geneli	42	145	116,68	22,76	4,02
İletim ve kullanışlılık	9	35	28,83	5,72	4,11
Öğretim süreci	10	40	32,07	6,97	4,00
Öğretim içeriği	4	20	16,64	3,51	4,16
Etkileşim ve değerlendirme	10	50	39,12	9,20	3,91

Tablo 4.12’ye göre, öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği genelinden aldıkları en düşük puan 42, en yüksek puan 145, ölçek ortalaması ise 116,68’dir. Ölçek genelinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{x}/k=4,02$) belirlenmiştir. Alt boyutlara göre incelendiğinde; “iletim ve kullanışlılık”, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” olmak üzere tüm alt boyutlarda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu alt problemde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, yaş, derse erişim araçları, derste kullanılan iletişim kanalları, ÖYS’de geçirilen süre bağımsız değişkenlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.5.1. Cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri t-Testi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ölçek geneli	Kadın	320	117,62	22,82	1,23	503	,21
	Erkek	185	115,04	22,62			
İletim ve kullanışlılık	Kadın	320	29,18	5,58	1,80	503	,07
	Erkek	185	28,23	5,92			
Öğretim süreci	Kadın	320	32,33	6,98	1,09	503	,27
	Erkek	185	31,63	6,96			
Öğretim içeriği	Kadın	320	16,73	3,53	,70	503	,48
	Erkek	185	16,50	3,48			
Etkileşim ve değerlendirme	Kadın	320	39,37	9,20	,82	503	,40
	Erkek	185	38,67	9,21			

Tablo 4.13’e göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri, ölçeğin genelinde cinsiyete göre fark göstermemektedir ($t_{503}=1,23$; $p>,05$). Aynı zamanda “iletim ve kullanışlılık”, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” olmak üzere tüm alt boyutlarda da öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.5.2. Yaşa göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14

Yaşa Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri t-Testi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	η^2
Ölçek geneli	18-21	428	116,22	22,53	-1,06	503	,28	
	22 ve üstü	77	119,23	23,99				
İletim ve kullanışlılık	18-21	428	28,86	5,57	,26	503	,79	
	22 ve üstü	77	28,67	6,54				
Öğretim süreci	18-21	428	31,90	7,01	-1,27	503	,20	
	22 ve üstü	77	33,01	6,72				
Öğretim içeriği	18-21	428	16,68	3,46	,55	503	,57	
	22 ve üstü	77	16,44	3,82				
Etkileşim ve değerlendirme	18-21	428	38,76	9,24	-2,06	503	,04	,00
	22 ve üstü	77	41,10	8,76				

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{503}=-1,06$; $p>,05$). Bununla birlikte “etkileşim ve değerlendirme ($t_{503}=-2,06$; $p<,05$)” alt boyutunda 22 yaş ve üstünde olan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Eta-kare (η^2) değeri incelendiğinde, “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutundaki puanlarda gözlenen varyansın %0’ının yaşa bağlı olduğu görülmektedir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü yorumlandığında, yaş değişkeninin bu alt boyutta etkisi bulunmamaktadır.

4.5.3. Derse erişim araçlarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde ve alt boyutlarında derse erişim araçlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.15’te verilmiştir.



Tablo 4.15

Derse Erişim Araçlarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	Erişim araçları	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Ölçek geneli	Kişisel bilgisayar	296	117,40	22,58	G. Arası	982,42	3	327,47	,63	,59	
	Cep telefonu	93	113,86	24,80	G. İçi	260245,24	501	519,45			
	Kişisel bilgisayar ve cep Telefonu	65	117,76	22,01	Toplam	261227,67	504				
	Çoklu erişim	51	116,23	21,05							
	Toplam	505	116,68	22,76							
İletim ve kullanışlılık	Kişisel bilgisayar	296	29,26	5,54	G. Arası	307,06	3	102,35	3,16	,02	,01
	Cep telefonu	93	27,21	6,30	G. İçi	16212,29	501	32,36			
	Kişisel bilgisayar ve cep telefonu	65	29,20	5,51	Toplam	16519,35	504				
	Çoklu erişim	51	28,84	5,53							
	Toplam	505	28,83	5,72							
Öğretim süreci	Kişisel bilgisayar	296	32,23	6,97	G. Arası	62,23	3	20,74	,42	,73	
	Cep telefonu	93	31,41	7,34	G. İçi	24461,74	501	48,82			
	Kişisel bilgisayar ve cep telefonu	65	32,49	6,53	Toplam	24523,98	504				
	Çoklu erişim	51	31,82	6,92							
	Toplam	505	32,07	6,97							

Tablo 4.15 (Devam)

Derse Erişim Araçlarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	Erişim araçları	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Öğretim içeriği	Kişisel bilgisayar	296	16,68	3,45	G. Arası	20,78	3	6,92	,55	,64	
	Cep telefonu	93	16,24	3,81	G. İçi	6212,47	501	12,40			
	Kişisel bilgisayar ve cep telefonu	65	16,87	3,43	Toplam	6233,25	504				
	Çoklu erişim	51	16,84	3,44							
	Toplam	505	16,64	3,51							
Etkileşim ve değerlendirme	Kişisel bilgisayar	296	39,21	9,35	G. Arası	12,95	3	4,31	,05	,98	
	Cep telefonu	93	38,97	9,60	G. İçi	42670,67	501	85,17			
	Kişisel bilgisayar ve Cep telefonu	65	39,20	9,09	Toplam	42683,63	504				
	Çoklu erişim	51	38,72	7,85							
	Toplam	505	39,12	9,20							

* K.T.: Kareler toplamı, K.O.: Kareler ortalaması

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde derse erişim araçlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{3,501}=,63$; $p>,05$). Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarına göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik memnuniyet düzeyinin “iletim ve kullanılabilirlik ($F_{3,501}=3,16$; $p<,05$)” alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla “iletim ve kullanılabilirlik” alt boyutunda varyanslar homojen olduğu için post-hoc testlerden Scheffe testi uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe analizi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16

Derse Erişim Araçlarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri Scheffe Analizi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	Anlamlı fark
İletim ve kullanılabilirlik	*2-1
*Lehine; Gruplar: 1- Kişisel bilgisayar, 2-Cep telefonu, 3- Kişisel bilgisayar ve cep telefonu, 4-Çoklu erişim (kişisel bilgisayar + tablet + cep telefonu + başkasının bilgisayarı)	

Tablo 4.16’daki verilere göre, derse kişisel bilgisayar ile erişim sağlayan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin derse cep telefonu ile erişim sağlayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eta-kare (η^2) değeri incelendiğinde, “iletim ve kullanılabilirlik” alt boyutundaki puanlarda gözlenen varyansın %1’inin derse erişim araçlarına bağlı olduğu görülmektedir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü değerlendirildiğinde, derse erişim araçları değişkeninin bu alt boyutta küçük derecede etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

4.5.4. Derste kullanılan iletişim kanallarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde ve alt boyutlarında derste kullanılan iletişim kanallarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Derse Kullanılan İletişim Kanallarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	İletişim kanalları	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Ölçek geneli	Tartışma formu	183	118,44	22,49	G. Arası	6300,43	3	2100,14	4,12	,00	,02
	Sosyal medya (WhatsApp vb.)	98	113,83	23,46	G. İçi	254927,24	501	508,83			
	E-posta	112	111,79	24,50	Toplam	261227,67	504				
	Çoklu iletişim	112	121,17	19,61							
	Toplam	505	116,68	22,76							
İletim ve kullanışlılık	Tartışma formu	183	29,71	5,42	G. Arası	612,04	3	204,01	6,42	,00	,03
	Sosyal medya (WhatsApp vb.)	98	27,98	5,70	G. İçi	15907,31	501	31,75			
	E-posta	112	27,19	6,51	Toplam	16519,35	504				
	Çoklu iletişim	112	29,77	4,91							
	Toplam	505	28,83	5,72							
Öğretim süreci	Tartışma formu	183	32,25	6,97	G. Arası	358,42	3	119,47	2,47	,06	
	Sosyal medya (WhatsApp vb.)	98	31,07	7,45	G. İçi	24165,56	501	48,23			
	E-posta	112	31,34	7,32	Toplam	24523,98	504				
	Çoklu iletişim	112	33,39	5,97							
	Toplam	505	32,07	6,97							

Tablo 4.17 (Devam)

Derse Kullanılan İletişim Kanallarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	İletişim kanalları	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Öğretim içeriği	Tartışma formu	183	16,90	3,49	G. Arası	118,61	3	39,53	3,23	,02	,01
	Sosyal medya (WhatsApp vb.)	98	16,05	3,88	G. İçi	6114,64	501	12,20			
	E-posta	112	16,13	3,68	Toplam	6233,25	504				
	Çoklu iletişim	112	17,25	2,88							
	Toplam	505	16,64	3,51							
Etkileşim ve değerlendirme	Tartışma formu	183	39,56	9,15	G. Arası	798,55	3	266,18	3,18	,02	,01
	Sosyal medya (WhatsApp vb.)	98	38,72	8,71	G. İçi	41885,08	501	83,60			
	E-posta	112	37,11	10,06	Toplam	42683,63	504				
	Çoklu iletişim	112	40,75	8,50							
	Toplam	505	39,12	9,20							

* K.T.: Kareler toplamı, K.O.: Kareler ortalaması

Tablo 4.17 incelendiğinde, derste kullanılan iletişim kanallarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde ($F_{3,501}=4,12$; $p<,05$) farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte “iletim ve kullanışlılık ($F_{3,501}=6,42$; $p<,05$)”, “öğretim içeriği ($F_{3,501}=3,23$; $p<,05$)” “etkileşim ve değerlendirme ($F_{3,501}=3,18$; $p<,05$)” alt boyutlarında da farklılaşmaktadır.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ölçek genelinde, “iletim ve kullanışlılık”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutlarında varyanslar homojen olduğu için post-hoc testlerden Scheffe testi uygulanmıştır. Uygulanan Scheffe analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

Derse Kullanılan İletişim Kanallarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri Scheffe Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	Anlamlı fark
Ölçek geneli	*3-4
İletim ve kullanışlılık	*3-1; *3-4
Öğretim içeriği	*2-4; *3-4
Etkileşim ve değerlendirme	*3-4
*Lehine; Gruplar: 1- Tartışma formu, 2- Sosyal medya (WhatsApp vb.), 3- e-posta, 4- Çoklu iletişim (tartışma formu + sosyal medya + e-posta)	

Tablo 4.18’deki verilere göre ölçek genelinde ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutunda derste iletişim kanalı olarak çoklu iletişim kanallarını kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin sadece e-posta kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“İletim ve kullanışlılık” alt boyutunda derste çoklu iletişim kanallarını kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin iletişim kanalı olarak e-posta kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda derste iletişim kanalı olarak tartışma formu kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyeleri e-posta kullanan öğrencilere göre daha yüksektir.

“Öğretim içeriği” alt boyutunda ise çoklu iletişim kanallarını kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin iletişim kanalı olarak Sosyal Medya (WhatsApp vb.) kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda çoklu iletişim

kanallarını kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyeleri iletişim kanalı olarak e-posta kullanan öğrencilere göre daha yüksektir.

Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde, puanlarda gözlenen varyansın ölçek genelinde %2'sinin, “iletim ve kullanılabilirlik” alt boyutunda %3'ünün, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutlarında ise %1'inin derste kullanılan iletişim kanallarına bağlı olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin etki büyüklüğü değerlendirildiğinde, derste kullanılan iletişim kanalları değişkeninin ölçek genelinde ve bu alt boyutlarda küçük derecede etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

4.5.5. Öğrenme yönetim sisteminde geçirilen süreye göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde ve alt boyutlarında ÖYS'de geçirilen süreye göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19

ÖYS’de Geçirilen Süreye Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Geçirilen süre	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Ölçek geneli	1 saatten az	133	112,39	25,76	G. Arası	6238,15	3	2079,38	4,08	,00	,02
	1-3 saat arası	277	116,67	21,47	G. İçi	254989,51	501	508,96			
	3-5 saat arası	62	121,35	22,21	Toplam	261227,67	504				
	5 saat ve üzeri	33	125,27	17,63							
	Toplam	505	116,68	22,76							
İletim ve kullanışlılık	1 saatten az	133	27,75	5,99	G. Arası	223,43	3	74,47	2,29	,07	
	1-3 saat arası	277	29,16	5,42	G. İçi	16295,92	501	32,52			
	3-5 saat arası	62	29,14	5,95	Toplam	16519,35	504				
	5 saat ve üzeri	33	29,84	6,32							
	Toplam	505	28,83	5,72							
Öğretim süreci	1 saatten az	133	31,18	7,62	G. Arası	684,78	3	228,26	4,79	,00	,02
	1-3 saat arası	277	31,72	6,81	G. İçi	23839,20	501	47,58			
	3-5 saat arası	62	33,87	6,25	Toplam	24523,98	504				
	5 saat ve üzeri	33	35,30	5,51							
	Toplam	505	32,07	6,97							
Öğretim içeriği	1 saatten az	133	15,84	4,22	G. Arası	157,02	3	52,34	4,31	,00	,02
	1-3 saat arası	277	16,76	3,18	G. İçi	6076,23	501	12,12			
	3-5 saat arası	62	17,24	3,30	Toplam	6233,25	504				
	5 saat ve üzeri	33	17,81	2,76							
	Toplam	505	16,64	3,51							

Tablo 4.19 (Devam)

ÖYS’de Geçirilen Süreye Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Geçirilen süre	n	$\bar{x}$	ss	Var. K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Etkileşim ve değerlendirme	1 saatten az	133	37,60	10,28	G. Arası	882,75	3	294,25	3,52	,01	,02
	1-3 saat arası	277	39,02	8,77	G. İçi	41800,88	501	83,43			
	3-5 saat arası	62	41,09	8,87	Toplam	42683,63	504				
	5 saat ve üzeri	33	42,30	7,43							
	Toplam	505	39,12	9,20							

* K.T.: Kareler toplamı, K.O.: Kareler ortalaması

Tablo 4.19 incelendiğinde, ÖYS’de geçirilen süreye göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde ($F_{3,501}=4,08$; $p<,05$) farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin memnuniyet düzeyleri “öğretim süreci ($F_{3,501}=4,79$; $p<,05$)”, “öğretim içeriği ($F_{3,501}=4,31$; $p<,05$)” ve “etkileşim ve değerlendirme ($F_{3,501}=3,52$; $p<,05$)” alt boyutlarında da farklılaşmaktadır.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ölçek genelinde, “öğretim süreci” ve “öğretim içeriği” alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için post-hoc testlerden Games-Howell, “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutunda ise varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi uygulanmıştır. Uygulanan Games-Howell ve Scheffe analizi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

ÖYS’de Geçirilen Süreye Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri Games-Howell ve Scheffe Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutları	Anlamli fark
Ölçek geneli	*1-4
Öğretim süreci	*1-3; *1-4; *2-4
Öğretim içeriği	*1-4
Etkileşim ve değerlendirme	*1-3; *1-4
<i>*Lehine; Gruplar: 1- 1 saatten az, 2- 1-3 saat arası, 3- 3-5 saat arası, 4- 5 saat ve üzeri</i>	

Tablo 4.20’deki verilere göre, ölçek genelinde ve “öğretim içeriği” alt boyutunda Sanal Kampüs’te haftada 5 saat ve üzeri zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin 1 saatten daha az zaman geçiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Öğretim süreci” alt boyutunda Sanal Kampüs’te haftada 5 saat ve üzeri ve 3-5 saat arası zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin 1 saatten daha az zaman geçiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Sanal Kampüs’te haftada 5 saat ve üzerinde zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeyleri 1-3 saat arası zaman geçiren öğrencilere göre daha yüksektir.

“Etkileşim ve değerlendirme” alt boyutunda ise Sanal Kampüs’te haftada 5 saat ve üzeri ve 3-5 saat arası zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin 1 saatten daha az zaman geçiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eta-kare (η^2) değerleri incelendiğinde, puanlarda gözlenen varyansın ölçek genelinde, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutlarında %2’sinin ÖYS’de geçirilen süreye bağlı olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin etki büyüklüğü yorumlandığında, ÖYS’de geçirilen süre değişkeninin ölçek genelinde ve bu alt boyutlarda küçük derecede etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

4.6. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Akademik Başarı Düzeyleri

Araştırmada beşinci olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Harf notu	<i>f</i>	%	$\bar{x}/k$	<i>ss</i>
Akademik başarı	AA	179	35,4	3,20	,74
	BA	89	17,6		
	BB	67	13,3		
	CB	97	19,2		
	CC	73	14,5		
	Toplam	505	100		

Tablo 4.21’e göre öğrencilerin %35,4’ünün harf notu AA; %17,6’sının harf notu BA; %13,3’nün harf notu BB; %19,2’sinin harf notu CB ve %14,5’nin harf notu CC’dir. CC’nin altında harf notu bulunmamaktadır. Akademik başarı harf notları üniversitenin sınav yönetmeliğindeki 4’lük not sistemine dönüştürülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarının iyi düzeyde ($\bar{x}/k= 3,20$) olduğu belirlenmiştir.

4.7. Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Memnuniyetleri Arasındaki İlişki

Araştırmada altıncı olarak öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.



Tablo 4.22

Öğrencilerin Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Memnuniyetleri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Hazır bulunuşluk ölçeği geneli	1	,730**	,733**	,815**	,847**	,805**	,655**	,994**	,839**	,914**	,849**	,920**
2. Bilgisayar öz-yeterliliği		1	,599**	,623**	,469**	,482**	,311**	,725**	,653**	,651**	,638**	,650**
3. İnternet öz-yeterliliği			1	,701**	,596**	,629**	,180**	,725**	,657**	,656**	,635**	,646**
4. Çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği				1	,617**	,614**	,350**	,816**	,697**	,749**	,689**	,753**
5. Kendi kendine öğrenme					1	,789**	,405**	,841**	,707**	,785**	,718**	,772**
6. Öğrenen kontrolü						1	,344**	,800**	,683**	,740**	,671**	,736**
7. E-öğrenme sürecine yönelik motivasyon							1	,650**	,496**	,602**	,546**	,636**
8. Memnuniyet ölçeği geneli								1	,841**	,919**	,855**	,927**
9. İletim ve kullanışlılık									1	,706**	,703**	,655**
10. Öğretim süreci										1	,734**	,796**
11. Öğretim içeriği											1	,740**
12. Etkileşim ve değerlendirme												

** $p < .01$

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre iki değişken arasında pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=,994$; $p<,01$).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile “e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği” alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile “iletim ve kullanılabilirlik” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=,839$; $p<,01$). Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile “öğretim süreci” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki tespit edilmiştir ($r=,849$; $p<,01$). Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile “öğretim içeriği” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,914$; $p<,01$). Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=,920$; $p<,01$).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleri ile “e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğrencilerin memnuniyetleri ile “bilgisayar öz-yeterliliği” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki saptanmıştır ($r=,725$; $p<,01$). Öğrencilerin memnuniyetleri ile “internet öz-yeterliliği” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,725$; $p<,01$). Öğrencilerin memnuniyetleri ile “çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=,816$; $p<,01$). Öğrencilerin memnuniyetleri ile “kendi kendine öğrenme” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=,841$; $p<,01$). Öğrencilerin memnuniyetleri ile “öğrenen kontrolü” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki saptanmıştır ($r=,800$; $p<,01$). Öğrencilerin memnuniyetleri ile “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta bir düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=,650$; $p<,01$).

4.8. Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Araştırmada yedinci olarak öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23

Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Akademik başarı	1	,002	-,093*	-,026	-,065	-,080	-,047	-,064
2. Bilgisayar öz-yeterliği		1	,599**	,623**	,469**	,482**	,311**	,730**
3. İnternet öz-yeterliği			1	,701**	,596**	,629**	,180**	,733**
4. Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği				1	,617**	,614**	,350**	,815**
5. Kendi kendine öğrenme					1	,789**	,405**	,847**
6. Öğrenen kontrolü						1	,344**	,805**
7. E-öğrenme sürecine yönelik motivasyon							1	,655**
8. Hazır bulunuşluk ölçeği geneli								1

**p<.01 *p<.05

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere, öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=-,064$; $p>,05$).

Öğrencilerin “e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” alt boyutları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğrencilerin “internet öz-yeterliği” ile akademik başarıları arasında negatif yönlü yüksek bir düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=-,093$; $p<,05$). Öğrencilerin “bilgisayar öz-yeterliği” alt boyutu ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=,002$; $p>,05$). Öğrencilerin “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-,026$; $p>,05$). Öğrencilerin “kendi kendine öğrenme” alt boyutu ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki

bulunamamıştır ($r=-,065$; $p>,05$). Öğrencilerin “öğrenen kontrolü” ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-,080$; $p>,05$). Son olarak, öğrencilerin “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutu ile akademik başarıları anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=-,047$; $p>,05$).

4.9. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyetleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Araştırmada sekizinci olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyetleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6
1. Akademik başarı	1	-,075	-,060	-,037	-,064	-,069
2. İletim ve kullanışlılık		1	,706**	,703**	,655**	,841**
3. Öğretim süreci			1	,734**	,796**	,919**
4. Öğretim içeriği				1	,740**	,855**
5. Etkileşim ve değerlendirme					1	,927**
6. Memnuniyet ölçeği geneli						1

** $p<.01$

Tablo 4.24’te görüldüğü üzere, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=-,069$; $p>,05$).

Öğrencilerin “e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği” alt boyutları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğrencilerin “iletim ve kullanışlılık” alt boyutu ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-,075$; $p>,05$). Öğrencilerin “öğretim süreci” alt boyutu ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-,060$; $p>,05$). Öğrencilerin

“öğretim içeriği” alt boyutu ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-,037$; $p>,05$). Son olarak, öğrencilerin “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutu ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-,064$; $p>,05$).

4.10. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında son olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin görüşleri; çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

4.10.1. Çevrimiçi ortamda öğrencilerin öğrenmeye hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörler ve arttırmaya yönelik önerileri

Çevrimiçi ortamda yürütülen İngilizce I dersinde öğrencilerin öğrenmeye hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörler ve arttırmaya yönelik önerilerine Tablo 4.25’te yer verilmiştir.

Tablo 4.25

Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Öneriler

Kategoriler	Katılımcılar
1. Hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler	
ÖYS’nin kolay ve kullanışlı olması	“Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13”
Ders materyallerine kolaylıkla erişilmesi	“Ö1, Ö2, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13”
2. Hazırbulunuşluğu arttırmaya yönelik öneriler	
<i>İletişim ve etkileşimi arttırabilme (Öğretim elemanları)</i>	
Öğrenme topluluğu oluşturulmalı	“Ö3, Ö4, Ö11”
Soru-cevap etkinlikleri yapılmalı	“Ö13”
<i>Öğrenme sürecini yönetebilme (Öğrenciler)</i>	
İngilizce pratik yapılmalı	“Ö6, Ö11, Ö13”
Disiplinli çalışılmalı	“Ö3”
Dersler düzenli olarak takip edilmeli	“Ö13”

Tablo 4.25’te görüldüğü üzere, çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler ÖYS’nin kolay ve kullanışlı olması ve ders materyallerine kolaylıkla erişilmesidir. Ö7 “Gayet iyi”, Ö8 “Gayet ulaşılabilirdi”, Ö9 “Gayet güzel ilerliyor ve oldukça anlaşılır” ve Ö2 “Gayet güzel kullanışlı her şey” diyerek ÖYS’nin kolay ve kullanışlı olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö2 “Çevrimiçi ortamda yapılması güzel, kolay erişim sağlandı” diyerek ders materyallerine kolaylıkla erişim sağladığını, Ö4 ise “Gerek kitap olsun gerek video konferans ders olsun Sanal Kampüs’ten çok kolay ve rahat bir şekilde erişebiliyoruz” diyerek ders materyallerine kolaylıkla erişebildiklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluğu arttırmaya ilişkin öğretim elemanlarına yönelik önerileri incelendiğinde ise Ö13 “Soru-cevap ve her dersin sonunda birkaç kişiyi seçer, seçtiğim o kişilere soru sorardım eğer biliyorsa sınavına ek puan verirdim bu hem derse katılımı artırır hem de öğrencinin istekli olup olmadığını anlamaya yardımcı olur diye düşünüyorum” diyerek öğrenci ile öğretim elemanı arasında iletişimi sağlamak ve etkileşimi arttırmak için her dersin sonunda soru-cevap yönteminin kullanılmasını ve doğru yanıtlayan öğrencilere sınavda ek puan verilmesini önermiştir. Aynı zamanda bu hususun öğrencilerin derse katılımlarını da etkileyebileceğini dile getirmiştir. Ö3 ise WhatsApp grubu kurularak farklı becerilerin geliştirilebilmesi bağlamında öğrenme topluluğunun oluşturulmasını önermiştir ve bu şekilde öğrenci ile öğretim elemanı arasında iletişim ve etkileşimin arttırılabileceğini ifade etmiştir.

“Ben dersin öğretim elemanı olsaydım, bütün bölümlerin içerisinde olduğu (İngilizce dersini alan) bir WhatsApp grubu açar ve sadece İngilizce konuşma üzerine iletişim kurulmasını ve böylece Speaking (WhatsApp sesli konuşma üzerinden) ve Writing konusunda ilerlememize etki sağlayacak bir topluluk oluştururdum” Ö3.

Öğrencilerin diğer öğrencilere yönelik önerileri irdelendiğinde, Ö13 “Dersleri günü gününe tekrar etmesini söyledim gün içinde gramerlere uygun aile bireyleriyle iletişim kurmasını isterdim” şeklinde görüş bildirerek, öğrencilerin öğrenme sürecini kendileri yönetebilmeleri için dersleri düzenli olarak takip etmelerini ve konuşma pratiği yapmalarını önermiştir.

Ö3 ise öğrencilerin öğrenme sürecini kendileri yönetebilmeleri için disiplinli çalışmalarını önermiştir.

“Pandemi dolayısıyla evde geçen yabancı dil derslerimizde ders yönetimi çok zor, bu yüzden kendimizin rehber öğretmeni olmalı ve disiplinli çalışmalıyız. 1,2 ay içerisinde düzen oturturulduğunda devamının geleceğime eminim. Öğretim elemanı ben olsaydım öğrencilerime de bunu tavsiye ederdim” Ö3.

4.10.2. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetlerini etkileyen faktörler ve arttırmaya yönelik önerileri

Öğrencilerin çevrimiçi ortamda yürütülen İngilizce I dersinde memnuniyetleri etkileyen faktörler hakkındaki görüşleri ile öğretim elemanlarına yönelik önerilerine Tablo 4.26’da yer verilmiştir.

Tablo 4.26

Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Memnuniyetlerini Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Öneriler

Kategoriler	Katılımcılar
1. Memnuniyeti etkileyen faktörler	
İletişim ve etkileşim	“Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13”
Öğretim yöntemi	“Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13”
Değerlendirme yöntemi	“Ö1, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13”
2. Memnuniyeti arttırmaya yönelik öneriler	
Konuşma pratiği için etkinlikler yapılmalı	“Ö11, Ö12, Ö13”
Eğlenceli olması sağlanmalı	“Ö10, Ö11, Ö13”
Proje yapılmalı	“Ö3, Ö13”
Kısa sınav yapılmalı	“Ö11, Ö13”
Ek kaynaklara yönlendirilmeli	“Ö1”
Senkron ders yapılmalı	“Ö6”

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere, çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyeti etkileyen faktörler iletişim ve etkileşim, öğretim yöntemi ve değerlendirme yöntemidir. Ö4 “Çok sağlıklı ve hızlı bir iletişim olduğunu söylemek isterim” ile Ö6 “İstediğimiz zaman yazıyoruz ve hocamız hızlı bir dönüş yapıyor” diyerek dersin öğretim elemanı ile hızlı iletişim kurmalarının ve etkileşimlerinin derse katılımlarına ve memnuniyetlerinin artmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö9 “Rahatlıkla iletişim kurulabiliyor. Etkileşim de olmamız daha rahat ve kolay anlamamız konusunda yardımcı oluyor” ile Ö11 ise “Öğretim elemanı ile etkileşim içerisinde olduğumuzda aklımızdaki sorulara çabucak yanıt alabiliyoruz” şeklinde görüşlerini ifade ederek öğretim elemanı ile etkileşim içinde olmalarının daha rahat ve kolay şekilde öğrenmelerine katkı sağladığını ve merak ettikleri sorulara hızlı bir şekilde yanıt alabildiklerini belirtmiştir. Diğer bir deyişle öğrenciler do laylı olarak öğretim elemanı ile etkileşim içinde olmalarının derse katılımlarına ve memnuniyetlerine önemli katkı sağladığını belirtmiştir.

Ö5 “Bu forum konusu gerçekten iyi düşünülmüş bir şey” ile Ö7 “Sohbet formu sayesinde İngilizce dersimden gayet iyi anlıyorum” diyerek tartışma formunun öğrencilerin derse katılımlarında ve memnuniyetlerinin artmasında etkili olduğunu ifade etmiştir.

Ö3 “Öğretim elemanının ders anlatım ve işleyiş tarzından memnunum” ile Ö5 “Öğretim elemanın eğitim-öğretim yönteminden oldukça memnunum” şeklinde görüşlerini bildirerek öğretim elemanının öğretim yönteminin memnuniyetlerini etkilediğini dile getirmiştir.

Öğrencilerin memnuniyeti arttırmaya ilişkin öğretim elemanlarına yönelik önerileri analiz edildiğinde ise Ö11 “Sınav ve ödev bence yeterli belki bir tane de quiz eklenebilir” ile Ö13 “Sınav ve ödev gayet iyi ama bence quiz de yapılmalı, ben olsaydım her dersin 10 ya da 20 dakikasını öğrencilere quiz yaparak değerlendirme yapardım” şeklinde görüşlerini ifade ederek öğretim elemanının değerlendirme yöntemlerinin memnuniyetleri etkileyen faktörler olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte öğrenciler kısa sınav yapılmasını önermiştir.

Ö6 “Ders senkron olsa daha iyi olur. Öğrencilerden 5'erli grup olmalarını ve hangi ünitedeysen onunla alakalı bir diyalog yazmalarını ve okumalarını isterdim bunun sebebi ise hem hayal güçleri hem aksan ve okumaları hem de yazma becerileri gelişir” diyerek derslerin senkron olarak yapılabileceğini önermiştir. Ö11 “Ben olsam dersin ilk ya da son 10 dakikasını öğrenciler ile soru cevap yaparım” ile Ö12 “Konuşma pratiğini

ön planda tutan etkinlikler yapmaya çalışırdım” şeklinde görüş bildirerek öğrencilere İngilizce konuşma becerilerinin kazandırabilmesi bağlamında etkinlikler ve soru-cevap yapılabileceğini ifade etmiştir.

Ö1 “*İngilizceye destek veren kitaplar tavsiye ederdim*” diyerek öğrencilerin motivasyonunu desteklemek için ek kitaplar tavsiye edilebileceğini, Ö10 “*Eğlenceli bir öğretim sağlardım*”, Ö11 “*Kahoot adlı bir öğrenme platformu üzerinden öğrenciler ile küçük bir oyuna benzer quizler yapardım. Hem bu sayede eğlenceli olduğu için daha çok katılım sağlanırdı*” ve Ö13 “*Projeler verir ve daha eğlenceli kılmasını sağlardım*” şeklinde görüşlerini bildirerek öğrencilerin motivasyonunu desteklemek için oyunlaştırma platformlarından faydalanılabileceğini, projeler yapılabileceğini ve böylelikle derslerin daha eğlenceli olabileceğini ifade etmiştir.

4.10.3. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler ve arttırmaya yönelik önerileri

Öğrencilerin çevrimiçi ortamda yürütülen İngilizce I dersinde akademik başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile öğretim elemanlarına yönelik önerilerine Tablo 4.27’de yer verilmiştir.

Tablo 4.27

Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Önerileri

Kategoriler	Katılımcılar
1. Başarıyı etkileyen faktörler	
Daha çok çalışmak	“Ö2, Ö8”
Dil bilgisi çalışmak	“Ö1”
Yanlışlara takılmamak	“Ö3”
Öğretim elemanından memnun olmak	“Ö9”
İngilizce araştırmalar yapmak	“Ö12”
2. Başarıyı arttırmaya yönelik öneriler	
Senkron ders yapılarak pratik yapılmalı	“Ö6, Ö13”
Oyunlaştırmadan faydalanılmalı	“Ö10, Ö11”
Video çekilmeli	“Ö13”

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere, çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarıyı etkileyen faktörler daha çok çalışmak, dil bilgisi çalışmak, yanlışlara takılmamak, İngilizce araştırmalar yapmak ve öğretim elemanından memnun olmaktır. Ö1 “*Gramer çalışmak*” diyerek İngilizce dil bilgisine yoğunlaşmanın, Ö3 “*Bu ders için başarıyı en çok yanlışlar etkiler ve yanlışlarıma ne kadar az takılırsam o kadar çok ilerlerim*” diyerek yanlışlara takılmamanın, Ö8 “*Daha çok çalışabilirdim*” diyerek daha çok çalışmanın, Ö12 ise “*Eğitimin uzaktan olması nedeniyle internet ortamında daha çok şey öğrenmem gerektiği konusunda kendimi zorladım ve çoğu kaynağı artık İngilizce araştırır oldum. Şu an kendimi başarılı hissediyorum*” şeklinde görüşünü bildirerek İngilizce araştırma yapmanın başarıyı arttırabileceğini ifade etmiştir. Son olarak, Ö9 “*Öğretim üyesinden memnuniyetimden dolayı başarılı olduğumu düşünüyorum*” şeklinde görüşünü ifade ederek öğretim elamanı memnuniyetinin başarıyı arttırabilecek bir faktör olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin akademik başarıyı arttırmaya ilişkin öğretim elemanlarına yönelik önerileri incelendiğinde ise Ö6 “*Ben olsaydım dersi senkron yapar, öğrencilerle İngilizce konuşur pratik yapardık; bunun sebebi ise aksan ve konuşma becerileri gelişir ve kendilerine güveni artar. Yanlış yaptıklarında ise düzeltir tekrar söylemelerini isterdim*” diyerek öğretimin daha etkili ve verimli olması için senkron ders yapılarak, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin ve telaffuzlarının geliştirebileceğini, Ö10 “*Oyun ile öğrenmeyi sağlardım*” şeklinde görüşünü ifade ederek oyunlaştırma platformlarından faydalanılarak öğretim sağlanabileceğini belirtmiştir. Ö13 ise “*Konuşmalar ve cümle kurmalar olsaydı sesli bir şekilde daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Öğrencilere videolar atardım diyaloglu onları aynı şekilde telaffuz edip videosunu çekip atmalarını isterdim mail olarak*” diyerek öğretimin daha etkili ve verimli olması için video kullanımının etkili olabileceğini ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, ilk olarak araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın sonuçları alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır. Son olarak, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada İngilizce I dersini alan öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu başlıkta araştırmanın sonuçları alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Ölçek genelinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Korkmaz vd., 2015; Nayci, 2021; Yılmaz vd., 2019; Türkmen, Aşcı ve Uğur-Zor, 2020; Uyar ve Karakuyu, 2020). Son zamanlarda yapılan araştırmalarda da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir (Bahadır, 2020; Uyar ve Karakuyu, 2020). Diğer taraftan bir başka çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin kısmen yüksek olduğu belirlenmiştir (Coşkun vd., 2018).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ölçeğin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde; öğrencilerin “internet öz-yeterliği” boyutunda çok yüksek, “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer boyutlardan farklı olarak öğrencilerin “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ise orta düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yılmaz vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri “kendi kendine öğrenme”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında yüksek düzeyde; “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklı

olarak “bilgisayar öz-yeterliği” alt boyutunda orta, “internet öz-yeterliği” alt boyutunda ise yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Bahadır (2020) tarafından yapılan araştırmada, “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme”, “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ise ne yeterli ne yetersiz olarak belirlenmiştir. Farklı olarak, öğrencilerin “internet öz-yeterliği” alt faktöründe “yeterli” düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Demir (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin “internet öz-yeterlilik” düzeylerinin yüksek, “e-öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının” ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ikinci olarak ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, internet erişim olanaklarına, çevrimiçi ortamda ders alma deneyimlerine göre incelenmiştir.

5.1.1.1. Cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun ölçek genelinde cinsiyete göre fark göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmadan farklı olarak Yılmaz vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin geneli ve “kendi kendine öğrenme” boyutu da dâhil olmak üzere çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. İbili (2020) tarafından yapılan araştırmada da “kendi kendine öğrenme” boyutu hariç ölçeğin geneli ve diğer tüm alt boyutlarda çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Erduğan (2020) tarafından yapılan araştırmada ise sadece “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk alt faktörlerinden “bilgisayar-internet öz yeterliliği” erkekler lehine ve “öz güdümlü öğrenme” kadınlar lehine anlamlı fark tespit edilmiş ve “öğrenen kontrolü”, “öğrenme için motivasyon” ve “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir (Sırakaya-Alsancak ve Yurdugül, 2016). Coşkun vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada ise “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” boyutlarında erkek öğrencilerinin hazırbulunuşluğunun kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uyar ve Karakuyu (2020) tarafından

yapılan araştırmada, e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun cinsiyet değişkenine göre fark göstermediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, diğer araştırmalarda bu araştırmadan farklı olarak daha çok erkek öğrenciler lehine fark olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.2. Yaşa göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartişma

Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun ölçek genelinde yaşa göre fark göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda, 22 ve üstü olan öğrencilerin 18-21 yaş aralığında olan öğrencilere göre hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk yaşa göre fark göstermemiştir. Diğer yandan Korkmaz vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde yaş grupları ağıısından fark tespit edilmemiştir. Benzer şekilde, Kılınç ve Demir-Kaymak (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Nayci (2021) tarafından yapılan araştırmada, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun yaşa göre fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

“E-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda yaşı daha büyük olan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Bu durum yaşı daha büyük olan öğrencilerin deneyimleri ile ilgili olabilir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından yapılan araştırmada, yaş ortalaması yüksek olan öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamında öz-yönetimli öğrenim faaliyetlerini daha iyi yönettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda yaşı daha büyük olan öğrencilerin daha disiplinli ve kontrollü bir şekilde öğretim sürecini yönettiği ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir. Adams, Sumintono, Mohamed ve Noor (2018) tarafından yapılan araştırmada ise 30 yaş altı olan öğrencilerin teknoloji ile daha fazla etkileşim halinde olmasından ötürü, çevrimiçi ortamda kendilerini daha rahat hissettikleri tespit edilmiştir.

5.1.1.3. İnternet erişim olanağına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

İnternete erişim olanağına göre, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda internet erişim imkânı daha çok olan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin teknolojiye olan erişim imkânlarının artmasıyla çevrimiçi hazırbulunuşluk düzeylerinin artması beklenen bir durumdur.

5.1.1.4. Çevrimiçi ders alma deneyimine göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Son olarak, çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun ölçek genelinde çevrimiçi ders alma deneyimine göre fark göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği” ve “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” alt boyutlarında daha önce çevrimiçi ders alan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Adnan ve Boz-Yaman (2017) tarafından yapılan araştırmada, deneyimin öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarında anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kılınç ve Demir-Kaymak (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Farklı olarak, Uyar ve Karakuyu (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, daha önce çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olan öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının daha önce e-öğrenme deneyimine sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu bu araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır.

5.1.2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada üçüncü olarak, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. “E-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği” genelinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Basith, Rosmayadi, Triani ve Fitri, 2020; Demuyakor, 2020; Karaoğlu-Yılmaz, Yılmaz ve Teker, 2014; Malkawi vd., 2021; Ozturk, Ozturk ve Ozen, 2018; Terzi, Akalın ve Erdal, 2020; Tuysuz ve Ugulu, 2021). Öte yandan bazı araştırmalarda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Atasoy vd., 2020; Bağcı, 2018; Bawaneh, 2020; Çalışkan,

2019; Deveci-Topal, 2016). Adnan ve Boz-Yaman (2017) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada da, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“E-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği” alt boyutlara göre değerlendirildiğinde; “iletim ve kullanışlılık”, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” olmak üzere tüm alt boyutlarda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı olarak Korkmaz vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, ölçek genelinde, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutlarında öğrencilerin memnuniyetlerinin oldukça yüksek, “iletim ve kullanışlılık” alt boyutunda ise orta düzey ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada dördüncü olarak, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, derse erişim araçlarına, derste kullanılan iletişim kanallarına ve ÖYS’de geçirdikleri süreye göre incelenmiştir.

5.1.2.1. Cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde ve “iletim ve kullanışlılık”, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” olmak üzere tüm alt boyutlarda cinsiyete göre fark göstermediği tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Adnan ve Boz-Yaman, 2017; Cole, vd., 2014; Malkawi vd., 2021; Yalman, Basaran ve Gonen, 2017). Öte yandan Korkmaz vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada “iletim ve kullanışlılık” alt boyutunda kadın öğrenciler lehine fark olduğu belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda ise erkek öğrenciler lehine fark olduğu tespit edilmiştir (Atasoy vd., 2020; Buluk ve Eşitti, 2020; Karaoğlan-Yılmaz vd., 2014). Basith vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin “öğrenme çıktıları/hedefleri”, “ölçme ve değerlendirme”, “öğrenme kaynakları ve materyalleri”, “öğrenci etkileşimleri” ve “ders teknolojisi” olmak üzere tüm alt boyutlarda kadınlar lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bağcı (2018) tarafından yapılan araştırmada ise “kullanılan materyaller ve iletişim araçları” ve “e-öğrenmeye karşı tutum” alt boyutlarında erkek öğrencilerin lehine fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2. Yaşa göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde yaşa göre fark göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutunda, 22 ve üstü olan öğrencilerin 18-21 yaş aralığında olan öğrencilere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetleri yaşa göre fark göstermemiştir. Benzer şekilde Çalışkan (2019) tarafından yapılan araştırmada ölçek genelinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin yaşa göre fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Cole vd. (2014), tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin memnuniyetlere yaş değişkenine göre fark göstermemiştir. Farklı olarak, Korkmaz vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutlarında 30 yaş ve üstü olan öğrencilerin lehine fark olduğu belirlenmiştir. 22 yaş ve üstünde olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olması; etkileşim amacıyla tartışma formu, e-posta ve sosyal medya araçları gibi daha fazla iletişim araçlarını kullanmaları, rahat bir şekilde tartışmaları, iş birliğine dayalı grup etkinliklerine daha fazla katılmaları ve daha hızlı geri bildirim almaları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.3. Derse erişim araçlarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde derse erişim araçlarına göre fark göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, “iletim ve kullanışlılık” alt boyutunda derse kişisel bilgisayar ile erişim sağlayabilen öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin derse cep telefonu ile erişim sağlayabilenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kişisel bilgisayarların kullanışlılığı göz önünde bulundurulduğunda (kolay erişim, geniş ekran vb.) derse kişisel bilgisayar ile erişim sağlayabilen öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin daha yüksek olması beklenen bir durumdur.

5.1.2.4. Derste kullanılan iletişim kanallarına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin derste kullanılan iletişim kanallarına göre ölçek genelinde, “iletim ve kullanışlılık”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutlarında fark gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek genelinde ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutunda çoklu iletişim kanallarını kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin derste iletişim kanalı olarak e-posta kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “İletim ve kullanışlılık” alt boyutunda derste çoklu iletişim kanallarını kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin iletişim kanalı olarak e-posta kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derste iletişim kanalı olarak tartışma formu kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyeleri e-posta kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. “Öğretim içeriği” alt boyutunda ise çoklu iletişim kanallarını kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin iletişim kanalı olarak Sosyal Medya (WhatsApp vb.) kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda çoklu iletişim kanallarını kullanan öğrencilerin memnuniyet seviyeleri iletişim kanalı olarak e-posta kullanan öğrencilere göre daha yüksektir.

Birden fazla iletişim kanallarını bir arada kullanan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olması; dersin öğretim elemanı ve diğer sınıf arkadaşları ile sürekli olarak farklı kanallardan istedikleri zaman iletişime geçebilmeleri ve böylelikle daha fazla etkileşim içinde olabilmeleri ile açıklanabilir. Öğretim içeriği, değerlendirme yöntemleri vb. konularda hem öğretim elamanından hem de kendi sınıf arkadaşlarından daha hızlı geri bildirim alabilmeleri gibi unsurlarla ilişkili olabilir. Sumarna, Kansil ve Hamid (2020) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında doğru platformların seçiminin ve kullanımının öğrencilerin memnuniyet düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğrenciler tarafından yaygın olarak Zoom, Google Classroom ve WhatsApp uygulamalarının bir arada kullanımının tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu iletişim kanallarının kullanımı ile iletişim ve etkileşim, öğretim ve değerlendirme süreçleri daha etkili ve verimli olabilir.

5.1.2.5. Öğrenme yönetim sisteminde geçirilen süreye göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin ÖYS’de geçirdikleri süreye göre ölçek genelinde, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutlarında fark gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek genelinde ve “öğretim içeriği” alt boyutunda Sanal Kampüs’te haftada 5 saat ve üzeri zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin 1 saatten daha az zaman geçiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Öğretim süreci” alt boyutunda Sanal Kampüs’te haftada 5 saat ve üzeri ve 3-5 saat arası zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin 1 saatten daha az zaman geçiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Sanal Kampüs’te haftada 5 saat ve üzeri zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeyleri 1-3 saat arası zaman geçiren öğrencilere göre daha yüksektir. Son olarak, “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutunda ise Sanal Kampüs’te haftada 5 saat ve üzeri ve 3-5 saat arası zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin 1 saatten daha az zaman geçiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baygeldi, Öztürk ve Dikkartın-Övez (2021) tarafından, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında motivasyon düzeyleri uzaktan eğitim sisteminde geçirdikleri süreye göre araştırılmış ve 4-6 saat ile 1-3 saat arası zaman geçiren öğrencilerin motivasyon düzeylerinin 1 saatten az zaman geçirenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ÖYS’de geçirdikleri sürenin artmasıyla birlikte memnuniyet ile motivasyon düzeylerinin artması beklenen bir durumdur. Satuti vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında akademik katılımın öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

5.1.3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarı düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada beşinci olarak, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarı düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarıları durumlarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamında doğrudan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini tespit eden araştırmaya rastlanmamıştır. Akademik başarı değişkeninin hazırbulunuşluk ve memnuniyet değişkenleri (Atasoy vd., 2020; Basith vd., 2020; Cigdem ve Ozturk, 2016; Dikbas-Torun, 2020; Kırmızı, 2015; Kumar, 2021; Satuti vd., 2020; Yılmaz, 2017) yanı sıra başarı motivasyonları ve can sıkıntıları (Kuloğlu, 2020); kişisel özellikler, öğrenme stilleri ve

motivasyon (Özdemir ve Sarıcan, 2020); topluluk hissi ve motivasyon (Enfiyeci, 2019); etkileşim ve gezinme örüntüleri (Yıldırım, 2018); bilişsel özellikler (Tatlı, 2018) ve topluluk hissi ve katılım (Yıldız, 2016) gibi değişkenler ile ilişkilendirilerek incelendiği görülmüştür.

5.1.4. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasındaki ilişkiye dair sonuç ve tartışma

Araştırmada altıncı olarak, çevrimiçi öğrenme ortamında ön lisans öğrencilerinin hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasında pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği “iletim ve kullanışlılık” ve “öğretim süreci” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek; “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin memnuniyetleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutu arasında ise pozitif yönlü orta bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları arttıkça memnuniyetleri de artmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları azaldıkça memnuniyetleri de azalmaktadır. Kırmızı (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kumar (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasındaki ilişkide pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlenmiştir. Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri ve motivasyonları arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Farklı olarak, Atasoy vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyetleri ile internet kullanımı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair sonuç ve tartışma

Araştırmada yedinci olarak, çevrimiçi öğrenme ortamında ön lisans öğrencilerinin hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği “internet öz-yeterliği” alt boyutu ile akademik başarıları arasında ise negatif yönlü yüksek bir düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme”, “öğrenen kontrolü” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin internet öz-yeterlikleri arttıkça, akademik başarıları azalmaktadır. Akademik başarıları arttıkça internet öz-yeterlilikleri azalmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır. Bahsi geçen araştırmalarda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Cigdem ve Ozturk, 2016; Dikbas-Torun, 2020; Kırmızı, 2015).

Dikbas-Torun (2020) tarafından yapılan araştırmada ek olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği “kendi kendine öğrenme” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Saeed vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada ise “kendi kendine öğrenme” ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Wang, Shannon ve Ross (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” düzeyleri arttıkça, “teknoloji öz-yeterliklerinin” ve ders memnuniyetlerinin arttığı ve ilişkili olarak akademik başarılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair sonuç ve tartışma

Araştırmada sekizinci olarak, çevrimiçi öğrenme ortamında ön lisans öğrencilerinin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin memnuniyet ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin

memnuniyet ölçeği “iletim ve kullanışlılık”, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” olmak üzere tüm alt boyutlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Karaoğlu-Yılmaz vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Khan ve Iqbal (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Farklı olarak Korkmaz vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği “iletim ve kullanışlılık”, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” olmak üzere tüm alt boyutlar ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Tossy (2017) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Basith vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin genel memnuniyetleri ve memnuniyet ölçeğinin tüm alt boyutları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Satuti vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada ise çevrimiçi öğrenme ortamında hizmet kalitesi, akademik katılım ve öğrenci memnuniyeti değişkenlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır.

5.1.7. Çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşlerine dair sonuç ve tartışma

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı ile ilgili görüşlerine dair sonuç ve tartışmaya üç bölümde yer verilmiştir.

5.1.7.1. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin hazırbulunuşluk ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öncelikle öğrenciler ÖYS’yi kolaylıkla kullanabildiklerini, ders materyallerine rahat bir şekilde erişim sağlayabildiklerini dile getirmiştir ve öğrenme sürecini kendileri yönetebilmeleri için disiplinli çalışmanın, dersleri düzenli olarak takip etmenin ve kendi kendilerinin rehber öğretmenleri olabilmelerinin gerekliliğini ifade etmiştir. Daha sonra öğrenciler derste öğrenilen konuları uygun dil bilgisi kalıplarını kullanarak İngilizce konuşma pratiği yapabilmelerinin önemini belirtmiştir. Son olarak öğrenciler WhatsApp grubu

kurularak farklı becerilerin geliştirilebilmesi bağlamında öğrenme topluluğunun oluşturulabileceğini ve bu şekilde öğrenci ile öğretim elamanı arasında iletişim ve etkileşimin artırılabilceğini dile getirmiştir.

Öğrencilerin görüşleri çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından değerlendirildiğinde, ÖYS’yi kolay ve kullanışlı buldukları ve ders materyallerine kolay bir şekilde erişebildikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarına önemli bir katkı sağlayabileceği belirlenmiştir. Benzer araştırmalarda “kendi kendine öğrenme” ile öğrencilerin hazırbulunuşlukları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cigdem ve Ozturk, 2016; Dikbas-Torun, 2020; Kırmızı, 2015; Saed vd., 2012). Cabi ve Kallioğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada ise çevrimiçi öğrenme ortamında alınan derslerin, öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterliklerini kazanmalarında önemli bir etkiye sahip olduğu ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Wang vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin “kendi kendine öğrenme” ile “teknoloji öz-yeterlikleri” doğrudan birbirini etkilememiştir. Bunun yerine öğrenme hedeflerinin etkililiği, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” düzeylerini; “e-öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri de “teknoloji öz-yeterliklerini” doğrudan etkilemiştir.

Ek olarak WhatsApp gibi sosyal medya araçları ile öğrenme topluluğu oluşturulabileceği ve çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile etkileşim ve iletişimleri açısından etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Adnan ve Boz-Yaman (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin “öğrenme topluluğu hissi” çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyetleriyle ilişkilendirilmiştir ve memnuniyet ölçeğinden en düşük ortalama puanlara sahip olan iki boyut, “öğrenme topluluğu hissi” ile “bilgisayar destekli iletişim” boyutları olmuştur. Sumarna vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında doğru platformların seçiminin ve kullanımının öğrencilerin memnuniyetlerinin artırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Gökdemir ve Köşeler (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin sosyal medya kullanımı akademik başarı değişkeni ile ilişkilendirilmiştir ve sosyal medya kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmada WhatsApp ve Instagram’ın öğrenciler tarafından en çok kullanılan sosyal medya platformları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2016) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin topluluk hisleri ile akademik başarıları ve akademik katılımları ve akademik katılımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki

olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme topluluğu hisleri ile sosyal medya platformları aracılığıyla etkileşim ve iletişimleri yalnızca hazırbulunuşluklarıyla değil; aynı zamanda memnuniyetleri, akademik katılımları ve akademik başarılarıyla da ilişkilidir.

5.1.7.2. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyet ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

İlk olarak öğrenciler dersin öğretim elamanı ile hızlı iletişim kurmalarının ve tartışma formu kullanımının derse katılımlarında, etkileşimlerinde ve memnuniyetlerinin artmasında etkili olduğunu, öğretim elemanının öğretim yöntemi konusunda memnun olduklarını ve derste kullanılan değerlendirme yöntemlerinin yeterli olduğunu, fakat ek olarak kısa yapılabileceğini dile getirmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, motivasyonlarının artırılması bağlamında senkron dersler ve projeler yapılabileceğini, oyunlaştırma platformlarından faydalanılabileceğini ve böylelikle derslerin daha eğlenceli olabileceğini ifade etmiştir. Son olarak, öğrenciler İngilizce konuşma becerilerinin kazandırılabilmesi bağlamında etkinlikler yapılabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin görüşleri çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyetleri açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin genel olarak çevrimiçi öğrenme ortamından memnun oldukları, özellikle öğretim elamanı ile iletişim ve etkileşimlerinin derse katılımlarını ve memnuniyetlerini arttırdığı, iletişim kanalı olarak tartışma formu kullanımının öğrencilerin memnuniyetleri açısından önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, oyunlaştırma platformlarından yararlanılırsa derslerin daha eğlenceli olabileceği belirlenmiştir. Araştırmada etkileşimin öğrencilerin memnuniyetlerinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2015) çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşim ve iletişim becerilerinin akademik başarıyı doğrudan etkileyebileceğini ifade etmiştir. Al-Fraihat, Joy, Masa'deh ve Sinclair (2020) etkileşimli bir çevrimiçi öğrenme ortamının öğrencilerin memnuniyetlerini ve akademik başarılarını destekleyebileceğini dile getirmiştir. Saeed vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada memnuniyet ile etkileşim arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğrenci-öğretmen etkileşiminin akademik başarıyı etkileyen en önemli faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Ilgaz ve Gülbahar (2015) tarafından yapılan araştırmada da çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşimi ve farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanımını arttırabilmek bağlamında çeşitli etkileşim araçlarının kullanımının ve etkileşimli aktiviteler planlamanın öğrencilerin memnuniyetlerini etkileyen en önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda etkileşim değişkeni öğrencilerin

çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları ile doğrudan ilişkilidir.

Öğrenciler iletişim aracı olarak tartışma formunun kullanımının da derse katılımlarında ve memnuniyetlerinin artmasında etkili bir faktör olduğunu bildirmiştir. Deveci-Topal (2016) tarafından yapılan araştırmada, sanal sınıf (senkron ders), forum (asenkron ders), sohbet, e-posta gibi *etkileşim ve iletişim araçları*; web sayfaları, animasyon, video, grafik ve görseller gibi *içerik araçları* ve son olarak anket gibi *değerlendirme araçları* kullanıldığında çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak, öğrencilerin görüşlerinden oyunlaştırma platformlarından yararlanılırsa derslerin daha eğlenceli olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrenciler tarafından daha eğlenceli bulunduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Bicen ve Kocakoyun, 2018; Demir-Öztürk ve Eren, 2020; Ertan, 2020; Sırakaya, 2020).

5.1.7.3. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarı ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrenciler İngilizce dil bilgisi konularına yoğunlaşmanın, daha çok çalışmanın ve İngilizce araştırmalar yapmanın başarıyı arttırabileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrenciler öğretim elamanı memnuniyetinin başarıyı arttırabilecek bir faktör olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler bu soruda da derslerin senkron yapılabilceğini, oyunlaştırma platformlarından faydalanılarak öğretim sağlanabileceğini belirtmiştir. Son olarak, öğrenciler öğretim sürecinin verimli olması için video kullanımının etkili olabileceğini öne sürmüştür.

Öğrencilerin görüşleri çevrimiçi öğrenme ortamında akademik başarıları açısından değerlendirildiğinde, derslerin senkron olarak yürütülmesinin ve daha eğlenceli bir şekilde yapılandırılmasının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda bulunacağı tespit edilmiştir. Öğrenciler hem memnuniyet hem de akademik başarı değişkenleri ile ilgili sorulara benzer görüşler bildirmiştir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarılarının ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden öğretim elamanı memnuniyetinin akademik başarıyı arttırabilecek bir faktör olduğunu belirlenmiştir. Selim (2007) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında öğretim elemanın akademik başarıyı etkileyen kritik faktörlerden biri olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanın teknolojiye ilişkin tutum ve kontrol ile öğretim stiline öğrencilerin akademik başarıları açısından önemli olduğu ifade

edilmiştir. Marlina, Tjahjadi ve Ningsih (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanının özelliklerinin (öğretim sürecini planlama, uygulama, değerlendirme vb.) öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Ukut ve Krairit (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanının özellikleri ile öğrencilerin akademik başarılarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gopal, Singh ve Aggarwal (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının niteliklerinin çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediği ve ilişkili olarak memnuniyetlerinin de akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Al-Fraihat vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamında öğretim elemanı faktörünün öğrenci memnuniyeti üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ilgaz ve Gülbahar (2015) tarafından yapılan araştırmada, farklı formatlarda sunulan öğretim içeriklerinin ve öğretim elemanlarının akademik deneyimlerinin öğrenci memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler öğretim elemanları ile etkileşimlerinin ve öğretim elemanlarının onlara sağladığı teknik ve idari desteklerin akademik başarılarına katkı sağlayabilecek faktörler olduğunu belirtmiştir. Bolliger ve Wasilik (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanı memnuniyetinin çevrimiçi derslerin başarısı bağlamında önemli bir faktör olduğu ifade edilmiştir.

Öğrencilerin görüşlerinden öğretim sürecinin daha verimli olması için video kullanımının etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Koçdar, Karadeniz, Bozkurt ve Büyük (2017) tarafından yapılan araştırmada, “zenginleştirilmiş etkileşimli videoların” kullanıma konusunda öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda etkileşimli videoların öğrencilerin memnuniyetlerinin ve akademik başarılarının artmasında rol oynayabileceği anlaşılmıştır. Son olarak, öğrenciler derste oyunlaştırma platformlarının kullanmanın akademik başarıyı arttırabilecek bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında oyunlaştırma platformlarının akademik başarıyı arttırdığına dair araştırmalar mevcuttur. Tsay, Kofinas ve Luo (2018) tarafından yapılan araştırmada, ÖYS sistemi olan Moodle kullanılan oyunlaştırılmış bir derste öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ertan (2020) tarafından yapılan araştırmada, oyunlaştırmının akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı bir şekilde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ağaoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada da uzaktan İngilizce derslerinde kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmacının sonuçlarına ilişkin uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Öğrencilerin internet erişim olanakları ile hazırbulunuşluk düzeyleri birlikte artış göstermektedir. İnternet erişimine sahip olmayan öğrencilere üniversiteleri tarafından çeşitli sponsorlar aracılığıyla destek sağlanabilir. Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından kurumun öğrencilerine kablosuz internet ile kampüs dışı erişim hakkı tanınabilir. Bununla birlikte üniversitelerin bilgisayar laboratuvarları belirli zamanlarda herhangi bir yükseköğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin kullanımına açılabilir. MEB tarafından oluşturulan EBA Destek Noktaları gibi YÖK tarafından da benzer destek noktaları oluşturularak öğrencilere internet erişimi sağlanabilir.

2. Derse kişisel bilgisayar ile erişim sağlayabilen öğrencilerin memnuniyet seviyeleri daha yüksektir. Bu bağlamda kişisel bilgisayara sahip olmayan öğrencilere üniversiteleri tarafından çeşitli projeler ile kampanyalar düzenlenerek ya da Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) aracılığıyla bilgisayar desteği sağlanabilir.

3. Çevrimiçi öğrenme ortamında yapılan derslerde ÖYS’de daha fazla zaman geçiren öğrencilerin memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Dolayısıyla öğrencilerin derslere akademik katılımının arttırılması önemlidir. Bu bağlamda yüksek öğretim programlarında zorunlu bir ders olan İngilizce I dersinin senkron olarak yürütülmesi sağlanabilir. Sistemin kalitesi öğrencilerin akademik katılımını, memnuniyetini ve akademik başarısını etkileyebilir. Bu bağlamda uygulayıcılar tarafından sistem arayüzünde çeşitli iyileştirmeler yapılabilir. ÖYS kullanımı hakkında öğrencilere oryantasyon eğitimi düzenlenebilir.

4. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğretim elemanı memnuniyeti öğrencilerin akademik katılımlarını, memnuniyetlerini ve başarılarını etkileyen bir faktördür. Bu yüzden üniversiteler tarafından öğretim elamanlarına daha etkileşimli ve profesyonel dersler hazırlayabilmeleri bağlamında Scorm aracılığıyla ÖYS’de derslerini paylaşabilecekleri iSpring Suit ve isEazy gibi bulut tabanlı çevrimiçi öğrenme yazarlık araçlarının kullanımı hakkında ders tasarımı çalıştay programları ile hizmet içi eğitim sağlanabilir. Bununla birlikte ilgili kurumlar ile çeşitli protokoller imzalanarak çevrimiçi öğrenme ortamına uygun ders materyalleri hazırlama hizmeti alınabilir.

5. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ölçeğin alt boyutlarına göre analiz edildiği zaman, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutu hariç tüm alt boyutlarda öğrencilerin yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyon seviyelerinin artırılması gerekmektedir. Öğretim elemanları çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilmek için öğrenenlerin öğrenmeleriyle ilgili anlık geri bildirim sağlayan, ilerlemelerini sistem üzerinden takip etme olanağı sunan ve eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olan oyunlaştırma uygulamalarını kullanabilir.

6. Öğrencilerin salgın sebebiyle çevrimiçi öğrenmeye zorunlu olarak müdahil olması onların motivasyonlarını ve etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Daha genç öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekebilmek, hazırbulunuşluklarını yükseltmek, etkileşimlerini attırmak ve öğrenme topluluğu oluşturabilmek bağlamında öğretim elemanları tarafından dersler sosyal ağlar ya da yukarıda belirtildiği üzere oyunlaştırma uygulamaları gibi çeşitli Web 2.0 araçlarıyla desteklenebilir ve etkileşimli videolardan faydalanılabilir.

7. Öğrencilerin öğretim yönetim sisteminde geçirdikleri sürenin diğer bir deyişle derslere akademik katılımlarının arttırılmasının sağlanması gereklidir. Bu bağlamda öğretim elemanları tarafından öğrencilere daha fazla iş birliğine dayalı ödevler ve/veya projeler verilebilir, bununla birlikte öğretim ve değerlendirme süreci kısa sınavlar ile desteklenebilir.

8. Tartışma forumu ve birden fazla iletişim kanallarını bir arada kullanan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Öğretim elemanları ÖYS’de birden fazla etkileşim ve iletişim araçlarını bir arada kullanabilir. Bununla birlikte öğrencilerde memnuniyetlerini arttırabilmek bağlamında ÖYS’de birden fazla etkileşim ve iletişim araçlarını bir arada kullanmaya gayret göstermelidir.

9. Öğrenciler hazırbulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağlayacak öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarını geliştirmelidir. Bu bağlamda öğrenme hedeflerini ve değerlendirme programlarını kendileri belirleyebilir. Bununla birlikte akademik başarılarını arttırabilmek bağlamında siber aylaklık davranışlarını azaltmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğrenciler kendi üniversitelerinden akademik danışmanlık hizmeti alabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeylerinin derse erişim araçlarına, derste kullanılan iletişim kanallarına ve ÖYS’de geçirdikleri süreye ilişkin inceleyen hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Farklı çalışmalarda araştırmacılar tarafından ön lisans ve/veya lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında memnuniyet düzeyleri bu değişkenlere göre araştırılabilir.

2. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları ile ilgili farklı öğrenim seviyelerine yönelik nitel ve karma araştırmalar desenlenebilir.

3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki senkron olarak yürütülen farklı derslerde tekrar incelenebilir.

4. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri ve hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemediğinden dolayı araştırmacılar tarafından bu değişkenler arasındaki ilişki tekrar incelenebilir.

5. Etkileşim ve motivasyon değişkenleri; öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları ile ilişkili olan değişkenlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar bu değişkenler ile öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları arasında korelasyonel bir çalışma yürütebilir.

6. Araştırmacılar tarafından regresyon analizi yapılarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını, memnuniyetlerini ve akademik başarılarını etkileyen faktörlerin yordayıcıları tespit edilebilir.

7. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri, etkileşimleri, motivasyonları ve akademik başarılarının bir arada olduğu modelle yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle araştırmacılar tarafından bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. N., Yahya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Kosnin, A. B. M., & Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(28), 1-23. doi: 10.1186/s41239-020-00216-z
- Adams, D., Sumintono, B., Mohamed, A., & Noor, N. S. M. (2018). E-learning readiness among students of diverse backgrounds in a leading Malaysian Higher Education Institution. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 227-256.
- Adnan, M. ve Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 218-243. doi: 10.16949/turkbilmat.280165
- Ağaoğlu, A. (2020). *Uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akça, H. (2002). *Başarının sekiz temel direği*. İstanbul: Tuğra.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2017). Identifying success factors for e-learning in higher education. L. O. Campbell, & R. Hartshorne (Ed.), *ICEL 2017-Proceedings of the 12th International Conference on e-Learning* içinde (s. 247-255). Orlando, Florida, USA: Academic Conferences and Publishing Inter Ltd.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86. doi: 10.1016/j.chb.2019.08.004
- Alipio, M. (2020). *Education during Covid-19 era: Are learners in a less-economically developed country ready for e-learning?* (EconStor Research Reports 216098). ZBW-Leibniz Information Centre for Economics'ten edinilmiştir, web adresi: <https://econpapers.repec.org/paper/zbwesrepo/216098.htm>
- Alkan, C. (1987). *Açık öğretim uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2008). *Staying the course online education in United States*. MA, USA: Sloan Consortium.
- Alsancak-Sırakaya, D. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin oyunlaştırma deneyimleri, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 70-83.

- Altan, T. ve Seferoğlu, S. S. (2009, Ekim). Uzaktan eğitimde değerlendirme süreci: Öğrenci görüşlerinin sisteminin gelişimine katkıları. Alipaşa Ayas (Başkan), 3. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri sempozyumu* içinde. Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde yapılan sempozyum, Trabzon.
- American Psychological Association (APA), (1997, November). *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington, DC: APA. 01.02.2021 tarihinde <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Canada: Athabasca University.
- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(3), 91-102.
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with Internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24, 32-54. doi: 10.1177/105256290002400104
- Arslan, A. (2020). Öğretmen adayları perspektifinden pandemi öncesi ve sonrası öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 553-571. doi: 10.37669/milliegitim.779446
- Atasoy, R., Özden, C. ve Kara, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan e-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122. doi: 10.7827/TurkishStudies.44491
- Aydın, A. (1996). *Milli eğitim politikaları ve şurular*. Ankara: Milli Eğitim.
- Bağcı, H. (2018). Investigation of the satisfaction levels of teacher candidates towards e-courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 17(3), 65-72.
- Bahadır F. (2020). Raylı sistemler programı öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Refahiye Meslek Yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 310-317. doi: 10.5961/jhes.2020.392
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrim içi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.

- Basith, A., Rosmayadi, R., Triani, S. N., & Fitri, F. (2020). Investigation of online learning satisfaction during Covid-19: In relation to academic achievement. *Journal of Educational Science and Technology*, 6(3), 265-275. doi: 10.26858/est.v1i1.14803
- Bates, A. W. (2000). *Managing technological change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bates, A. W. (2015). *Dijital çağda öğretim* (M. Adnan, Çev.). <https://pressbooks.bccampus.ca/tonybates/> adresinden erişilmiştir.
- BattelleforKids. (2021). *P21 Partnership for 21st century learning*. 10.02.2021 tarihinde <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden erişilmiştir.
- Bawaneh, A. (2020). The satisfaction level of undergraduate science students towards using e-learning and virtual classes in exceptional condition Covid-19 crisis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 52-65. doi: 10.17718/tojde.849882
- Baygeldi, M., Öztürk, G. ve Dikkartın-Övez, F. T. (2021). Pandemi sürecinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ve e-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon düzeyleri. *Turkish Studies*, 16(1), 285-311. doi: 10.7827/TurkishStudies.44485
- Bicen, H., & Kocakoyun, Ş. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 72-93. doi: 10.3991/ijet.v13i02.7467
- Bıçer, H. (2019). *E-öğrenmeye yönelik tutum: Ölçek uyarlama çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bıyıklı, C. ve Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147.
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. doi: 10.1080/01587910902845949
- Bolliger, D., & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61-67.
- Bollinger, D.U., & Erichsen, E.A. (2013). Student satisfaction with blended and online courses based on personality type. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 39(1), 1-23.

- Borotis, S., & Poulymenakou, A. (2004). E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions. In J. Nall, & R. Robson (Eds.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1622-1629). Washington, DC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi: 10.5281/zenodo.3778083
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Rodes, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to Covid-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. doi: 10.5281/zenodo.3878572
- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin Turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298. doi: 10.26809/joa.5.021
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabi, E., & Kalelioglu, F. (2019). A fully online course experience from students’ perspective: Readiness, attitudes, and thoughts. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 165-180. doi: 10.17718/tojde.601934
- Caladine, R. (2008). *Enhancing e-learning with media-rich content and interactions*. Hershey-New York: Information Science Publishing.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Canpolat, U. ve Narin-Canpolat, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 79-91.
- Ceylan, M. (2020). Sanal sınıfların yönetimi. D. Kürüm-Yapıcıoğlu (Ed.), *Pandemi döneminde eğitim: İyileştirelim, iyileşelim* içinde (s. 295-352). Ankara: Anı.
- Chi, A. (2015). *Development of the readiness to teach online scale* (Master's thesis). <https://digitalcommons.du.edu/etd/1018/> adresinden erişilmiştir.
- Chua, C., & Montalbo, J. (2014). Assessing students' satisfaction on the use of virtual learning environment (VLE): An input to a campus-wide e-learning design and implementation. *Information and Knowledge Management*, 3(4), 108-116. doi: 10.21449/ijate.345150
- Cigdem, H., & Ozturk, M. (2016). Critical components of online learning readiness and their relationships with learner achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2), 98-109. doi: 10.17718/tojde.09105
- Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three-year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6), 111-131.
- Coşkun, Ö., Özeke, V., Budakoğlu, İ., & Kula, S. (2018). E-Learning readiness of Turkish medical students: A sample from Gazi University. *Gazi Medical Journal*, 29, 340-345. doi: 10.12996/gmj.2018.91
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (9. Baskı). Sakarya: Sakarya.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkori, & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde (s. 159–196). Thousand Oaks, CA: Sage. https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/19291_Chapter_7.pdf adresinden erişilmiştir.
- Dada, D. (2006). E-readiness for developing countries: Moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries*, 27(6), 1-14. doi: 10.1002/j.1681-4835.2006.tb00183.x

- Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir-Kaymak, Z. ve Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 1783-1797. doi: 10.12738/estp.2013.3.1580
- Demir-Öztürk, S. ve Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonlarına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 47-65.
- Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (Covid-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of the perceptions of Ghanaian international students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), 1-9. doi: 10.29333/ojcmt/8286
- Deshmukh, S. R. (2020). Social realities of higher education in the age of uncertainties. *Smart Moves Journal IJELLH*, 8(4), 279-289. doi: 10.24113/ijellh.v8i4.10547
- Deveci-Topal, A. (2016). Examination of university students' level of satisfaction and readiness for e-courses and the relationship between them. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 7-23. doi: 10.13187/ejced.2016.15.7
- Dikbas-Torun, E. (2020). Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191-208. doi: 10.5944/openpraxis.12.2.1092
- Dorsah, P. (2021). Pre-service teachers' readiness for emergency remote learning in the wake of Covid-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 1-12. doi: 10.20897/ejsteme/9557
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Examining the Turkish universities' distance education systems during the Covid-19 pandemic. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 787-809. doi: 10.17522/balikesirnef.743080
- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki (Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türkistan.

- Erduğan, F. (2020). Investigating readiness levels of Sports Science Faculty students towards e-learning. *African Educational Research Journal*, 8(2), 272-279. doi: 10.30918/AERJ.82.20.070
- Ertan, K. (2020). *Oyunlaştırılmış İngilizce dersinde başarı, tutum ve motivasyon değişkenlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. *ERIC Reproduction Document*, 1-23. <https://eric.ed.gov/?id=ED416377> adresinden erişilmiştir.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17. doi: 10.19173/irrodl.v1i1.2
- Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. doi: 10.7827/TurkishStudies.43798
- Gökdemir, S. ve Köşeler, S. (2020). Turizm öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarının akademik başarılarına etkisi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *Journal of Global Tourism and Technology Research*, 1(2), 106-119.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(3), 29-51.
- Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of Covid-19. *Education and Information Technologies*. Çevrimiçi ön yayın. doi: 10.1007/s10639-021-10523-1
- Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(2), 119-137.
- Hergüner, G., Son, S. B., Hergüner-Son, S., & Dönmez, A. (2020). The effect of online learning attitudes of university students on their online learning readiness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 19(4), 102-110.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. 30. 03. 2021 tarihinde <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn8> adresinden erişilmiştir.
- Holmberg, B. (2008). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Horzum, M. B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde etkileşimsel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve öz-yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Horzum, M. B. (2010). Uzaktan eğitimde uzaklığın boyutları ve tasarımı: Coğrafi uzaklığa karşın transaksyonel (psikolojik ve iletişimsel) uzaklığın azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 95-118.
- Horzum, M. B. (2011). Transaksyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 1571-1587.
- Horzum, M. B. (2015). Interaction, structure, social presence, and satisfaction in online learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 505-512.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.004
- İbili, E. (2020). Examination of Health Science University students' level of readiness for e-learning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), 1010-1030.
- İlgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İlgaz, H., & Gulbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: e-readiness, e-satisfaction, and expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 171-187. doi: 10.19173/irrodl.v16i2.2117

- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÇÖHBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.
- İzmirli, S. ve Şahin-İzmirli, Ö. (2020). Eş zamanlı çevrimiçi ortamlarda öğrenme. A. Kuzu ve E. B. Kuzu-Demir (Ed.), *Dijital medya ve öğrenme* içinde (s. 115-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Jones, D. (1996). Computing by distance education: Problems and solutions. *ACM SIGCSE Bulletin*, 28(SI), 139-146.
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020) Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180-193. doi: 10.1080/08923647.2020.1726167
- Karaoğlu-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R. ve Teker, N. (2014, Mayıs). Çevrimiçi öğrenmeye dayalı uzaktan eğitimde öğrenci doyumu ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki. Ferhan Odabaşı (Başkan), 2nd *International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium (ITTES)* içinde. Sandıklı Thermal Park Hotel’de yapılan sempozyum, Afyonkarahisar.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde web tabanlı uzaktan eğitim. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Khan, J., & Iqbal, M. J. (2016). Relationship between student satisfaction and academic achievement in distance education: A case study of AIOU Islamabad. *FWU Journal of Social Sciences*, 10(2), 137-145.
- Kılınç, Ş. ve Demir-Kaymak Z. (2019, Haziran). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin kişilik yapılarına göre incelenmesi. *ERPA International Congress on Education*’da sunulan bildiri, Sakarya.
- Kıranlı-Güngör, S. (2021). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan yükseköğretim. R. Küçükali (Ed.), *Eğitim Felsefesi* içinde (s. 327-356). Ankara: Anı.
- Kırmızı, O. (2015). The influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 14(1), 133-142.

- Koçdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A. ve Büyük, K. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli video kullanımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 93-113.
- Kolburan-Geçer, A. ve Deveci-Topal, A. (2015). E-derslere yönelik memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1272-1287.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Tan S. S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 219-241.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, başarı motivasyonları ve can sıkıntıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 48-60.
- Kumar, S. P. (2021). Impact of online learning readiness on student's satisfaction in higher educational institutions *Journal of Engineering Education Transformations* (Special Issue), 34, 64-70. doi: 10.16920/jeet/2021/v34i0/157107
- Kumtepe, G. E. (2014). Etkileşim ve uzaktan Fen eğitimi. A.E. Özkul, C.H. Aydın, E. Toprak ve E.G. Kumtepe (Ed.), *Açıköğretimle 30 Yıl içinde* (s. 79-107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kurt, N. (2014). *Uzaktan eğitimde akademik başarıyı etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/Ulusal-TezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Malkawi, E., Bawaneh, A. K., & Bawa'aneh, M. S. (2021). Campus off, education on: UAEU students' satisfaction and attitudes towards e-learning and virtual classes during Covid-19 pandemic. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), 1-14. doi:10.30935/cedtech/8708
- Marlina, E., Tjahjadi, B., & Ningsih S. (2021). Factors affecting student performance in e-learning: A case study of higher educational institutions in Indonesia. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(4), 993-1001. doi: 10.13106/jafeb.2021.vol8.no4.0993
- Martín-Rodríguez, O., Fernández-Molina, J. C., Montero-Alonso, M. A., & González-Gómez, F. (2015). The main components of satisfaction with e-learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 267-277. doi: 10.1080/1475939X.2014.888370

- Mercado, C. (2008). Readiness assessment tool for an e-learning environment implementation [Special Issue]. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 16(3), 18.1-18.11.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. USA, CA: Sage.
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe University* (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679. <https://doi.org/10.2307/1980599>
- Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance. D, Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* içinde (s. 22-38). London: Routledge.
- Morrison, D. (2003). *E-learning strategies: How to get implementation and delivery right first time*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Mueller, J. (2005). The authentic assessment toolbox: Enhancing student learning through online faculty development. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1).
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 2(1), 29-48. doi: 10.1080/01587910500081269
- Nayci, Ö. (2021). Online learning readiness of associate degree students and their experiences regarding online learning process. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 235-285. doi: 10.35826/ijoecc.324
- Oliver, R. (2001). Assuring the quality of online learning in Australian Higher Education. In M. Wallace, A. Ellis, & D. Newton (Eds.), *Proceedings of Moving Online II Conference* (pp. 222-231). Lismore: Southern Cross University.
- Orakçıoğlu, E. (2019). *Türkiye’de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Osmani, F. (2021). Analysis of students' satisfaction with virtual education in Medical Science University during the pandemic outbreak of Covid-19. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 1-8. doi: 10.21449/ijate.854675
- Özaydın-Özkara, B. (2016). *Probleme ve iş birliğine dayalı çevrimiçi öğrenmenin öğrenci başarısı, motivasyonu ve memnuniyetine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özdemir, A. ve Sarıcan, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim derslerindeki akademik başarıları üzerine karma bir araştırma. *International Journal of Field Education*, 6(1), 57-78.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 8, 569-594.
- Ozturk, D. S., Ozturk, F., & Ozen, R. (2018). The relationship between prospective teachers' readiness and satisfactions about web-based distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 147-162. doi: 10.17718/tojde.382791
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin sorunları ve çözüm arayışları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.005
- Pala, F. K. ve Erdem, M. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamları ve katılım. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (s. 213-232). Ankara: Ayrıntı. http://www.tojet.net/e-book/eto_2015.pdf adresinden erişilmiştir.
- Perreault, H., Waldman, L., Alexander, M., & Zhao, J. (2002). Overcoming barriers to successful delivery of distance-learning courses. *Journal of Education for Business*, 77(6), 313-318. doi:10.1080/08832320209599681
- Pilanci, H. (2018). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: Eş zamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 75-90.
- Quality Matters. (2021). *Higher ed publisher rubric*. 16.04.2021 tarihinde <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/higher-ed-publisher-rubric> adresinden erişilmiştir.
- Rafique, G. M., Mahmood, K., Warraich, N. T., & Rehman, S. U. (2021). Readiness for online learning during Covid-19 pandemic: A survey of Pakistani LIS students. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), 1-10. doi: 10.1016/j.acalib.2021.102346
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. In M. G. Moore, & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Saeed, N., Zare, H., Sarmadi, M. R., & Safarpour, A. R. (2012). Studying the relationship of learning models in virtual education with satisfaction and academic achievement. *American Journal of Scientific Research*, 61, 148-162.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a Covid-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. doi:10.1080/09639284.2020.1808487
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Internet Applications & Management*, 11(1), 1-22.
- Satuti, J. R., Sunaryanto, & Nuris, D. M. (2020). Does student satisfaction mediate the correlation between e-learning service quality, academic engagement, and academic achievement? *Journal of Accounting and Business Education*, 5(1), 38-53. doi: 10.26675/jabe.v5i1.12699
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & Education*, 49(2), 396-413. doi:10.1016/j.compedu.2005.09.004
- Şen-Akbulut, M. (2020). Dijital teknolojilerin eğitimde etkin kullanımı. *Bilim ve Teknik*, 53(631), 48-55.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Serttaş, Z., & Kasabalı, A. (2020). Determining the English preparatory school students' readiness for online learning. *Near East University Journal of Education Faculty (NEUJEF)*, 3(2), 66-78.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Sharma, R. N., & Sharma, R. K. (2006). *Advanced educational psychology*. New Delhi, India: Atlantic.
- Shraim, K., & Khlaif, Z. (2010). An e-learning approach to secondary education in Palestine: Opportunities and challenges. *Information Technology for Development*, 16(3), 159-173. doi: 10.1080/02681102.2010.501782
- Simonson, M., Zvacek, S., & Smaldino, S. (2008). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (4th ed.). USA: Information Age Publishing.

- Sırakaya-Alsancak, D. ve Yurdugöl, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 185-200.
- Smith P. J. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology*, 25(1), 3-12. doi: 10.1080/0144341042000294868
- Sönmez-Çakır, F. (2019). *Sosyal bilimler için parametrik veri analizi*. Ankara: Gazi.
- Sumarna, N., Kansil, Y., & Hamid, R. (2020, May). The influence of online learning platform models during the Covid-19 outbreak on college student satisfaction levels in Southeast Sulawesi. *Proceeding International Webinar on Education*'da sunulan bildiri, Indonesia.
- Sun, P., Tsai, J. R., Finger, G., Chen, Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183–1202. doi: 10.1016/j.compedu.2006.11.007
- Sungur, O. (2016). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 116-127). Ankara: Asil.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education: Boston.
- Tatlı, A. (2018). *Çevrimiçi çoklu öğrenme ortamlarında öğrenmeyi etkileyen bazı bilişsel özellikler ve akademik başarıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Telli-Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Terzi, D., Akalın, R. ve Erdal, B. (2020). Covid-19 salgının sağlık alanındaki öğrencilerin eğitimine etkisi: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu örneği. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8(3), 279-287. doi: 10.37696/nkmj.751961
- Torun, F., Öksüz, C., Ak, Ş. ve Gökdaş, İ. (2020). Acil uzaktan eğitimde destek hizmetleri. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve İ. Aytekin (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2020 içinde* (s. 15-35). Ankara: Pegem Akademi.

- Tossy, T. (2017). Measuring the impacts of e-learning on students' achievement in learning process: An experience from Tanzanian Public Universities. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 5(2), 61-68.
- Tsay, H-H. C., Kofinas, A., & Luo, J. (2018). Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study. *Computers & Education*, 121, 1-7. doi: 10.1016/j.compedu.2018.01.009
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2020). *Online Türkçe sözlük*. 02.08.2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkmen, B., Aşçı, Y. ve Uğur-Zor, E. (2020). Covid-19 sosyal izolasyon döneminde meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Çaycuma Meslek Yüksekokulu örneği. *The Journal of International Social Research*, 72(13), 691-700.
- Tuysuz, C., & Ugulu, I. (2021). Determination of the satisfaction levels of prospective teachers regarding the e-learning application during the coronavirus pandemic. *European Journal of Education Studies*, 8(3), 119-134. doi: 10.46827/ejes.v8i3.3623
- Ukut, I. I. T., & Krairit, D. (2019). Justifying students' performance. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(1), 18-35. doi: 10.1108/ITSE-05-2018-0028
- Usta, İ. (2016). Uzaktan eğitim kuramlarından “transactional distance” ın Türkçeleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(3), 75-87.
- Uşun, S. (2006a). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Uşun, S. (2006b). *Uzaktan eğitim* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Uyar, A. ve Karakuyu, A. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2905-2914. doi: 10.26450/jshsr.2119
- Uysal, F., & Özkan-Elgün, İ. (2020). The analysis of critical attainments determined during pandemic process in eighth grade curriculum according to 21st Century. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 10(2), 339-358. doi:10.18404/ijocis.2020.012
- Verduin, J. R., & Clark, Jr. T. A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wang, C. H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323. doi: 10.1080/01587919.2013.835779

- Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, 41(1), 75-86. doi: 10.1016/S0378-7206(03)00028-4
- Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). *Readiness of VET clients for flexible delivery including online learning*. Brisbane: Australian National Training Authority.
- Watkins, R., Leigh, D., & Triner, D. (2004). Assessing readiness for e-learning. *Performance Improvement Quarterly*, 17(4), 66-79. doi: 10.1111/j.1937-8327.2004.tb00321.x
- Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1), 48-69. doi: 10.1080/01587919.2020.1724768.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Yalman, M., Basaran, B., & Gonen, S. (2017). Education Faculty students' levels of satisfaction with e-learning process. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 604-611. doi: 10.13187/ejced.2017.3.604.
- Yavuz, A., Akbana, Y. E., & Hınız, G. (2020). 21st century skills after Covid-19: Case of Çanakkale Onsekiz Mart University, School of Foreign Languages. In M. Tekerek (Ed.), *EDUCCON 2020 Empower Teaching Studies* (pp. 226-238). <https://books.google.com.tr/books?id=VXsREAAQBAJ> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, D. (2018). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, etkileşim ve gezinme örüntülerinin ilişkisel çözümlemesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.
- Yılmaz, R., Sezer, B. ve Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195. 10.12984/eegefd.424614.

- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 783-818. doi: 10.30831/akukeg.429362
- YÖK. (2020a). *Basın açıklaması*. 16.08.2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden erişilmiştir.
- YÖK. (2020b). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*. 16.08.2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarında_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf adresinden erişilmiştir.
- YÖK. (2020c). *Pandemi günlerinde Türk Yükseköğretimi*. 16.08.2020 tarihinde <https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/pandemi-gunlerinde-turk-yuksekogretimi.aspx> adresinden erişilmiştir.
- YÖK. (2021). *Tarihçe*. 16.06.2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> adresinden erişilmiştir.
- YÖKAK. (2020a). *Pandemi döneminde uzaktan eğitim*. 31.03.2021 tarihinde <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/> adresinden erişilmiştir.
- YÖKAK. (2020b). *Günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir uzaktan eğitim sistemi için bazı anahtar özellikler*. 08.02.2021 tarihinde <https://portal.yokak.gov.tr/makale/gunumuz- ihtiyaclarina-cevap-verebilecek-bir-uzaktan-egitim-sistemi-icin-bazi-anahtar-ozellikler/> adresinden erişilmiştir.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin Matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- Yurdugül, H. ve Alsancak-Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.