



**ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLARDA LİSANSÜSTÜ UZAKTAN EĞİTİM
ÖĞRENCİLERİNİN TOPLULUK HİSSİ, MOTİVASYON VE
AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ
AHMET YESEVİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Tuğçe Enfiyeci

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tuğçe

Soyadı : ENFİYEÇİ

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon Ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki (Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği)

İngilizce Adı: The Relationship Between Graduate Students 'Community Feelance, Motivation And Academic Success In Online Environments (in Ahmet Yesevi University)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Tuğçe ENFİYEÇİ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğçe ENFİYEÇİ tarafından hazırlanan Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon Ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Dr. Öğretim Üyesi Esed YAĞCI

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Haluk ÜNSAL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 21 / 02 / 2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Hayallerime ithafen...

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecimde bilgi birikimi ve tecrübesi ile bana yol gösterici olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ'e, yoğun çalışmalarım sırasında bana katlandıkları ve sabır gösterdikleri için sevgili annem Songül ENFİYECİ'ye ve babam Orhan ENFİYECİ'ye teşekkür ederim.

Çalışma öncesinde, çalışma sırasında benden desteğini esirgemeyen ve her sıkıntıyı çözmeme yardımcı olan çalışmamı yürüttüğüm Ahmet Yesevi Üniversitesi çalışanlarına değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Benden süreç boyunca desteğini, görüşlerini, önerilerini ve eleştirilerini esirgemeyen, sadece araştırmamın değil hayatımın önemli boyutlarında bana destek olan ve her zaman yanımda hissettiğim değerli dostlarımda teşekkürden fazlasını borç bilirim.

Tuğçe ENFİYECİ

**ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLARDA LİSANSÜSTÜ UZAKTAN EĞİTİM
ÖĞRENCİLERİNİN TOPLULUK HİSSİ, MOTİVASYON VE
AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ
AHMET YESEVİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Tuğçe ENFİYEÇİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2019**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel ilişkisel araştırma modeli ile yürütülen çalışma Ahmet Yesevi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans programları öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ahmet Yesevi Üniversitesinde 16 farklı yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan ve sistem üzerinden e-posta ile yollanan ölçeklere cevap veren 453 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerden veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler; Betimsel İstatistiksel Analiz, Kolerasyon Analizi ve Regresyon Analizi ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda topluluk hissi ve motivasyon arasında bir ilişki yokken topluluk hissi ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki saptanmıştır. Toplanan veriler ile akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca topluluk hissi değişkeninin motivasyon değişkeni üzerinde bir etkisi

olmadığı görülürken, motivasyon akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.



Anahtar Kelimeler : Uzaktan eğitim, Topluluk Hissi, Motivasyon, Akademik Başarı
Sayfa Adedi : 113
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

**THE RELATIONSHIP BETWEEN GRADUATE STUDENTS
'COMMUNITY FEELANCE, MOTIVATION AND ACADEMIC
SUCCESS IN ONLINE ENVIRONMENTS
(IN AHMET YESEVI UNIVERSITY)
(M.S. Thesis)**

**Tuğçe ENFİYEÇİ
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
February 2019**

ABSTRACT

The purpose of this research; The aim of this course is to investigate the relationship between the post-graduate distance education students' sense of community, motivation and academic achievement in online environments. The study conducted with the descriptive relational research model was conducted with the students of Ahmet Yesevi University Distance Education Master programs. The research was carried out with 453 students who were studying in 16 different master's programs in Ahmet Yesevi University in 2017-2018 academic year and who responded to scales sent via e-mail. "Personal Information Form ", "Online Learning Community Emotion Scale" and "Motivation Scale "prepared by the researcher were used to collect data from the students. The data obtained; Descriptive Statistical Analysis, Correlation Analysis and Regression Analysis were analyzed statistically. As a result of the research, there was no relationship between community feeling and motivation and there was a negative relationship between community feeling and academic achievement. There was a significant positive correlation between the data collected and academic achievement and motivation. In addition, it was seen that the sense

of community effect had no effect on the motivayson variable, but it was observed that motivation was a significant predictor of academic success.



Keywords : Distance education, sense of community, motivation, academic success
Page Number : 113
Supervisor: Assc : Prof. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1.Problem Cümlesi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1.Alt Amaçlar.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Uzaktan Eğitim.....	6

2.1.1.Uzaktan Eğitimin Tarihçesi	10
2.1.2. Uzaktan Eğitim Modelleri	15
2.1.3. Uzaktan Eğitimde Öğrenen Özellikleri.....	16
2.1.4. Dünya’da Uzaktan Eğitim Uygulamaları	18
2.1.5. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları	19
2.2. Çevrimiçi Öğrenme.....	20
2.2.1. Çevrimiçi Öğrenmede Memnuniyet	21
2.2.2. Çevrimiçi Öğrenmede Kalite	22
2.2.3. Çevrimiçi Öğrenmede İletişim	23
2.2.3.1. Çevrimiçi Ortamda Sözsüz İletişim.....	24
2.2.5. Çevrimiçi Ortamlarda Dikkat Edilmesi Gerekenler	27
2.3. Topluluk Hissi	28
2.4. Motivasyon.....	30
2.4.1. İçgüdü.....	31
2.4.2. Dürtü	31
2.4.3. Güdü	31
2.4.4. Motivasyon Süreci.....	32
2.4.5. Motivasyon Çeşitleri	32
2.4.5.1. İçsel Motivasyon	33
2.4.5.2. Dışsal Motivasyon.....	33
2.4.6. Eğitimde Motivasyonun Önemi	33
2.4.7. Uzaktan Eğitimde Motivasyon.....	34
2.5. İlgili Araştırmalar	35
2.5.1. Topluluk Hissi ile İlgili Araştırmalar	35
2.5.2. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar	39
2.5.3. Akademik Başarı ile İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM III	47
YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem	47

3.2.1.Demografik Özellikler	49
3.3. Verilerin Toplanması.....	57
3.3.1. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1.1.Kişisel Bilgi Formu	58
3.3.1.2.Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği	59
3.3.1.2.1.Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği Güvenirliği.....	59
3.3.1.3.Motivasyon Ölçeği	61
3.3.1.3.1. Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği Güvenirliği	62
3.4. Verilerin Analizi.....	62
BÖLÜM IV	64
BULGULAR VE YORUM	64
4.1. Alt Problem 1: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin akademik başarıları nasıldır?	64
4.2. Alt Problem 2: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi nasıldır?	65
4.3.Alt Problem 3: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin motivasyonu nasıldır?	65
4.4.Alt Problem 4: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi ile motivasyon arasında ilişki var mıdır?.....	66
4.5.Alt Problem 5: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi ile akademik arasında ilişki var mıdır?	66
4.6.Alt Problem 6: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin akademik başarı ile motivasyon arasında ilişki var mıdır?	67
4.7.Alt Problem 7: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi motivasyonu yordamakta mıdır?	68
4.8.Alt Problem 8: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin motivasyonu akademik başarıyı yordamakta mıdır?	68
4.9.Alt Problem 9: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi akademik başarıyı yordamakta mıdır?	69
BÖLÜM V	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	70

5.2. Öneriler	73
KAYNAKLAR.....	75
EKLER	84
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	85
EK 2. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi.....	87
Ek 3. Motivasyon Ölçeği.....	90
EK 4. Etik Kurul İzin Formu.....	93



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ülkemizde Uzaktan Eğitim Veren Bazı Kurumlar	19
Tablo 2. Kullanıcıların İkonları Anlamlandırması	25
Tablo 3. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Yüksek Lisans Programları	48
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Frekans Ve Yüzdeleri	49
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarının Frekans Ve Yüzdeleri	49
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşadıkları Bölgelerin Frekans Ve Yüzdeleri	50
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Medeni Durum Frekans Ve Yüzdeleri	50
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuk Sahibi Durumları Frekans Ve Yüzdeleri	50
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Meslek Durumları Frekans Ve Yüzdeleri	51
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Üniversite Durumları Frekans Ve Yüzdeleri	52
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Fakülte Frekans Ve Yüzdeleri	55
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezuniyet Yılları Durumları Frekans Ve Yüzdeleri	56
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yüksek Lisans Programları Frekans Ve Yüzdeleri	56
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dönem Durumları Frekans Ve Yüzdeleri	57
Tablo 15. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	64

Tablo 16. Öğrencilerin Topluluk Hislerine İlişkin Betimsel İstatistikler	65
Tablo 17. Öğrencilerin Motivasyonlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	65
Tablo 18. Öğrencilerin Topluluk Hissi ve Motivasyonlarının Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Tablosu	66
Tablo 19. Öğrencilerin Topluluk Hissi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Tablosu	67
Tablo 20. Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Tablosu	67
Tablo 21. Topluluk Hissi ve Motivasyona Ait Regresyon Analizi Tablosu.....	68
Tablo 22. Motivasyon ve Akademik Başarıya Ait Regresyon Analizi Tablosu	68
Tablo 23. Topluluk Hissi ve Akademik Başarıya Ait Regresyon Analizi Tablosu	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan eğitimin dört aşamalı tarihsel gelişimi.....	11
Şekil 1. Topluluk hissinin 4 temel bileşeni	28
Şekil 1. Motivasyon süreci	32

BÖLÜM I

GİRİŞ

Uzaktan eğitim zaman ve mekandanbağımsız öğrenen ve öğreticinin bir araya gelme zorunluluğunun olmadığı tamamen sanal ortamlarda gerçekleşen yenilikçi bir eğitim sistemidir. Bir çok öğrenenin tercih ettiği uzaktan eğitimde her kademedен eğitim almak mümkündür.

Uzaktan eğitimde öğrenme sürecinin gerçekleştiği sanal bir ortam mevcuttur. Öğrenmenin gerçekleştiği öğrenen ve öğretici arasındaki her türlü etkileşimin sağlandığı, bir araya geldikleri bu ortama çevrimiçi ortam denilmektedir. Çevrimiçi ortamlar geleneksel öğrenme ortamlarından farklı olduğundan dolayı bu ortamlarda öğrenmeyi etkileyen bir çok faktör söz konusudur. Bu faktörlerden bazıları; motivasyon ve topluluk hissidir.

Bu bağlamda bu bölümde çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim lisansüstü öğrencilerinin topluluk hissinin, motivasyona ve akademik başarıya etkisinin ne yönde olduğuna ayrıca akademik başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiye, bu araştırmanın önemine, araştırma sorularına ve amaçlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Uzaktan eğitim öğrenene ve öğreticinin , eğitim süreçlerinin çoğunda birbirlerinden ayrı ortamlarda bulunduğu, öğrenenlere yaş, amaç, zaman, mekan ve eğitim yönetimi

konularında kişisellik, esneklik ve bağımsızlık imkanı tanıyan, eğitim sürecinde materyal olarak teknoloji ve çeşitli yöntemlerin kullanıldığı öğrenen ve öğretici arasındaki etkileşimin ve iletişimin televizyon, bilgisayar veya çeşitli teknolojiler ile sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi olarak tanımlanabilmektedir.

Uzaktan eğitimle birlikte var olan kavramlardan biri olan çevrimiçi öğrenme ortamlarını da; araştırmacılar (Walker ve Fraser'dan aktaran Özkök, 2009) yüzyüze ve uzaktan eğitimin birlikte olduğu karma öğrenmeden, sadece internet ortamında gerçekleştirilen öğrenme aktivitelerini içine alan internet-tabanlı uzaktan eğitim ve öğrenme ortamları birleşimi olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde birçok devlet, vakıf ve özel üniversite uzaktan eğitim fakültelerini açmış ve eğitimlerine başlamıştır. Üniversitelerimizde eğitimin kaliteli ve nitelikli olması için kullanılan teknolojinin sürekli gelişmesi ve güncel olması gerekmektedir. Bu gereklilik beraberinde birçok etkeni getirmiştir. Eğitimin kaliteli ve nitelikli olmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Geleneksel eğitiminde eğitimin kalitesini etkileyen faktörlerden biri olan topluluk hissi uzaktan eğitimde de aynı etkiyi yaratmaktadır (Güneş E. , 2012). Topluluk hissi dışında öğrencinin derse karşı olan motivasyonu, ilgisi gibi etmenlerde söz konusudur.

Araştırmalar geleneksel eğitime oranla uzaktan eğitimde öğrencilerin dersten kopma oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun başlıca iki nedeni bulunduğu düşünülmektedir: etkileşimsiz düz bir eğitim ve topluluk hissi.

Topluluk hissi; gruptaki üyelerin birbirlerine ve gruba karşı oluşturdıkları fark edilebilirlik hissi, aidiyet duygusu ve üyelerin birliktelikleri ile ihtiyaçlarının karşılanacağına ve bağlanma duygularına olan inançları olarak da tanımlanabilir.

Bu araştırma eğitimin verimi arttırmanın topluluk hissi ile ilgisini araştırmaya yönelik yapılan bir çalışmadır. Araştırmada genel olarak öğrencinin topluluk hissini kuvveti ile motivasyonu ve akademik başarısı arasındaki ilişkilere bakılacaktır.

1.1.1.Problem Cümlesi

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissinin, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Uzaktan eğitim de öğrencilerin öğrenmelerini, başarılarını ve sürecin verimliliğini etkileyen birçok unsur vardır. Süreci etkileyen çeşitli unsurlar birbirleriyle etkileşerek farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadırlar. Bunlardan biri olan; topluluk hissi, uzaktan eğitimin etkili öğrenme öğretme sürecinde önemli rol oynayan bir etkidir. Topluluk hissinin öğrenci üzerinde yarattığı etki çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu çalışmada topluluk hissi, öğrenci başarısı ve öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1.2.1.Alt Amaçlar

- 1.Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *topluluk hissi* nasıldır?
- 2.Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *motivasyonları* nasıldır?
3. Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *akademik başarıları* nasıldır?
- 4.Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *topluluk hissi ile motivasyonu* arasında ilişki var mıdır?
- 5.Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *topluluk hissi ile akademik başarısı* arasındaki ilişki var mıdır?

- 6.Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *akademik başarı ile motivasyon* arasındaki ilişki var mıdır?
- 7.Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *topluluk hissi motivasyonu* yordamakta mıdır?
8. Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *motivasyon akademik başarıyı* yordamakta mıdır?
9. Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında lisansüstü öğrencilerin *topluluk hissi akademik başarıyı* yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma uzaktan eğitimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kendini oradaymış gibi hissetme olarak tanımlanan topluluk hissinin, öğrenci motivasyonu ve öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma olacaktır. Gerçekleştirilecek araştırma sonuçları uzaktan eğitim veren kurumların eğitimin verimini arttırmada yarar sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çevrimiçi ortamlarda ders veren öğretim üyelerinin, öğrencilerle etkili iletişim kurmalarında, öğrenci başarısını arttırmada yeni yöntemler geliştirmesine zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Çalışma gurubuna dahil olan öğrencilerin, evreni temsil ettiği düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçeği yansıtan cevaplar olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Ahmet Yesevi Üniversitesi Uzaktan Eğitim programları lisansüstü öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Topluluk Hissi: Öğrenme sürecine dahil olan öğrencilerin kendilerini topluluğa ait hissetmeleri ve hislerini davranış, düşünce ve görüşlerine yansıtmaları.

Motivasyon: Belirli bir amaç doğrultusunda insanı harekete geçiren güdü, duygu.

Akademik Başarı: Öğrencinin akademik anlamda öğrenmesini gerçekleştirip bu durumu kanıtlaması olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada akademik başarı olarak öğrencilerin dönem sonu not ortalamaları ele alınacaktır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Uzaktan Eğitim

Günümüzde ilerleyen ve gelişen teknoloji insan yaşamının her alanına girmektedir ve bilgiye olan ihtiyaç artmaktadır. Bireyler yenilikleri ve gelişmeleri zaman kaybetmeden takip etmek istemektedir. Dolayısıyla yeni bilgiye olan talep sürekli artmaktadır. Bu durumlardan dolayı gelişmelerin eğitime bütünleştirilmesi de zamanla kaçınılmaz olmuştur. Teknolojinin eğitimle bütünleşmesi ile eğitimde bazı gereksinimler ortaya çıkmıştır. Her yaştan öğrencinin veya çalışanın, hali hazırda bulundukları ortamdan uzaklaşmadan eğitim öğretim sürecine dâhil olmaları gereken bir durum oluşmuştur. Aynı zamanda oluşan durum sonucunda çeşitli kavramlarda, hayatımıza dâhil olmuştur. Bunlardan bazıları; yaşam boyu öğrenme, zaman ve mekândan bağımsız eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, geniş kitlelere ulaşma, öğrenci merkezli eğitim, teknoloji ile eğitimi birleştirme isteği ve bilgiye kolay ulaşma. Hayatımıza dâhil olan bu kavramlar ve eğitimde oluşan ihtiyaçlar uzaktan eğitim kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Uzaktan eğitim; kimi kitleler tarafından çalışanlar veya öğrencilerin farklı bir alana yönelmesine veya alanında kendini geliştirmesine imkân veren bir eğitim modeli olarak görülürken kimi kitleler tarafından ise internet ve bilgisayar teknolojilerinden yararlanılan eğitim ve öğretim süreci olarak görülmüştür.

ABD’de Teknoloji ve Yetişkinlerin Öğrenimi Komisyonu’nun (The Commission on Technology and Adult Learning) hazırlamış olduğu rapora göre; internet tabanlı öğrenme, insanların bulundukları ortamlardan veya aile düzenlerinden ayrılmadan işlerinde uzmanlık alabilecekleri veya daha üretken olabilmek için bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri, teknolojik yapıdan oluşan bir eğitim modeli olarak ifade edilmektedir (Bonk’dan aktaran Kenanoğlu, 2008).

Alanyazında uzaktan eğitim farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır.

Avrupa Birliği Uzaktan Eğitim harekât planında uzaktan eğitim sistemi, “Eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için internet ve çoklu ortam teknolojileri kullanılarak kaynaklara erişim, bilgi değişimi ve iş birliğinin sağlanması” olarak tanımlanmıştır (Yalçinkaya, 2008).

Başka bir tanıma göre, uzaktan eğitim; geleneksel eğitim sürecinde yer alan öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini geliştirme ve devam ettirme imkânının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası etkileşim ve verimli iletişim özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve farklı ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1987).

Uşun (2006) ise uzaktan eğitimi kapsamlı bir biçimde tanımlamıştır. Bu tanıma göre:

Uzaktan eğitim; kaynak ve alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına “öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yönetimi” vb. konusunda “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video) ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.

Uzaktan eğitim çeşitli araç ve gereçlerle yapılabilmektedir. Öğretici ve öğrenenin aynı yerde olması gerekmediği için aradaki iletişim televizyon, radyo, bilgisayar, internet, video konferans, yazılı veya basılı materyaller ile sağlanabilmektedir. Ancak günümüzde uzaktan

eğitim denince akla gelen ilk ve genellikle tek araç internet olmuştur. Çeşitli yollardan da olsa uzaktan eğitimin genel olarak toplumdaki eğitime çeşitli olanaklar sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Araştırmacılar (Uçar, 2016) (Gök, 2011) (İlgaz,2008) (Kenanoğlu,2008) bu olanakları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrenen merkezli bir eğitim sunmaktadır.
- Öğrenenlerde birbirinden farklı eğitim imkânı sunmaktadır.
- Zaman açısından esneklik sağlamaktadır.
- Fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmaya çalışmakta veya en aza indirmektedir.
- Düşük maliyetli kaliteli eğitim sunmayı amaçlamaktadır.
- Öğrenene, süreç boyunca kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesine olanak sağlamakta ve sınırları kaldırmaktadır.
- Eğitimi hem bireyselleştirirken hem de kitleselleştirebilmektedir.
- Mekândan bağımsızlaştırabilmektedir.
- Öğrenene simülasyon imkanı sağlamaktadır.
- Geleneksel yüz yüze eğitimden faydalanamayan öğrenenler için fırsattır.
- Öğrenenin kendi kendini değerlendirebilmesine imkân sağlamaktadır.
- Standartlaştırılmış eğitim imkânına olanak sağlamaktadır.
- Öğrenene dersi dilediğince tekrar etme imkânı sunmaktadır.
- Hem öğrenene hem öğreticiye zengin öğrenme imkânı ve materyalleri sunabilmektedir.
- Öğrenene bilgiye ilk kaynaktan ulaşma imkânı sağlamaktadır.
- Bir konu ile ilgili birden fazla öğrenene ve uzmana danışabilme ve onlardan yararlanabilme imkânına olanak sağlamaktadır.

- Öğrenen değişik kaynaklara ulaşabilmektedir.
- Öğrenen ulaştığı kaynaklara herhangi bir zamanda ve mekânda tekrar erişim sağlayabilmektedir.
- Öğrenenlere süreç boyunca anında geri bildirim verebilmektedir.
- Öğrenenlerin yaşam boyu öğrenmelerine imkân sağlamaktadır.
- Öğrenen uzaktan değerlendirilebilmektedir.
- Öğreten değerlendirme sürecinde bilgisayardan yararlanarak zamandan tasarruf sağlayabilmektedir.
- Öğrenen öğrenme sürecini kolayca raporlaştırabilmektedir.
- Hem öğrenen hem öğretene bulunduğu sistem üzerinden tüm dünya ile bilgi paylaşabilmektedir.
- En önemlisi öğrenen öğrenme sorumluluğu kazanmaktadır.

Uzaktan eğitimin sayılan bu olanakları olduğu gibi, bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Uzaktan eğitimin bazı sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir (Uçar, 2016) (Gök, 2011) (İlgaz,2008) (Kenanoğlu,2008):

- Yüz yüze eğitim öğretim ortamlarında görülen, etkileşim ve ilişkiler kadar kolay iletişim kurulamamaktadır.
- Geleneksel eğitim ortamlarındaki sosyal ilişkiler bulunmamaktadır.
- Çalışan öğrenen profilinin, dinlenme zamanından almaktadır.
- Laboratuvar, atölye vb. yerlerde yapılan uygulamalar sınırlanmaktadır.
- Kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrenenlerin sorun yaşamasına sebep olmaktadır.

- Teknoloji okuryazarı olmayan öğrenenlerin eğitim öğretim sürecinde zorlanmasına sebep olmaktadır.
- İletişim teknolojilerine, yüksek hızlı internet bağlantısına ve uygun bilgisayar donanımına sahip olmayı gerektirmektedir.
- Donanım yetersizliğinden kaynaklı çeşitli sıkıntılar yaşanabilmektedir.
- Öğrenme sürecinde oluşan öğrenme güçlüklerinin anında çözülmesine engel olabilmektedir.
- Eğitim öğretim sürecinde hem öğrenene hem öğretene teknik destek gerektirmektedir.
- Süreci ve öğreneni değerlendirmede güvenlik kısıtlı olabilmektedir.
- Nesnel değerlendirme araçlarına ve süreçlerine ağırlık verildiğinden değerlendirme süreci kısıtlı olmaktadır.
- Öğrenen sayısındaki fazlalık bazı durumlarda iletişim problemlerine yol açabilmektedir.

2.1.1.Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

Uzaktan eğitimin ilk ortaya çıktığı tarih net olarak bilinmese de 1700'lü yıllarda olduğu düşünülmektedir. 1700-1900'lü yıllar arasında örnekleri görülse de uzaktan eğitim, 1960'lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda açık üniversiteler kurulmuş ve sonrasında 1990'lı yıllarda çoklu ortam ve internet teknolojileri ile değişim yaşayarak hızla hayatımıza dâhil olmuştur.

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini dört aşamada incelenmektedir. (Kırık, 2014)



Şekil 1. Uzaktan eğitimin dört aşamalı tarihsel gelişimi

1.Posta ile Eğitim: Uzaktan eğitimin ilk uygulaması olarak kabul edilen yöntemdir. Mektupla verilen eğitim posta yolu ile öğrenenlere iletilmektedir. Türkiye’de posta ile eğitim ilk olarak 1956 yılında görülmektedir. Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nde yapılan bu uygulamada, hizmet içi eğitim amacıyla banka çalışanları mektupla eğitim öğretim sürecine dâhil olmuşlardır.

2. Çoklu Ortam Modeli: Radyo ve televizyon teknolojilerinin hayatımıza girmesi ile çoklu ortam modeli oluşmuştur. İlk olarak 1939’da Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitsel amaçlı yayın yapan radyo istasyonu kurulmuştur. Günümüzde ilerleyen teknoloji ile eski popülerliğini yitirmiştir. Ancak hala geçerliliğini sağladığı durumlar görülmektedir. Çoklu ortam modeli, maddiyat açısından düşük olması ve geniş kitlelere ulaşılabilmesi ile uzaktan eğitimde farklı bir boyuta geçilmesine çok etkili yararlar sağlamıştır.

3.Tele Öğrenme Modeli: Model sesli konferanslar, canlı yayınlar ve video konferansları belirtmektedir. Karşılıklı olarak öğrenen ve öğreticinin iletişimde olduğu uygulamalara eşzamanlı uygulamalarda denilmektedir. Uzaktan eğitim bu aşamada birden fazla ortamda eş zamanlı olarak ses ve görüntü etkileşimine izin veren teknolojilere sahiptir.

4.Esnek Öğrenme Modeli: Günümüzde hala geçerliliği devam eden süreçtir. Etkileşimli çoklu ortamlar, internet teknolojileri, kaynaklara kolay ulaşım, sanal sınıflar, etkileşimli ortamlar, etkileşimli ders materyalleri, öğrenme yönetim sistemleri, içerik yönetim sistemleri gibi ilerleyen iletişim teknolojileri, esnek öğrenme modelinin en güncel süreç

olmasını sağlamıştır. Bu model, belirlenen zamanlarda sanal sınıflarda öğrenen ve öğrencinin yer aldığı eş zamanlı öğrenim gerçekleştirilebilmesine, öğrenenin öğrenmesini kendisinin programlayabilmesine, öğrenenlerin kendilerini değerlendirebilmesine olanak sağlamaktadır.

Kırık (2014) dünyada uzaktan eğitimin için önemli olan bazı tarihler aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- 1728 yılında Boston gazetesinde “Steno Dersleri” verilmiştir.
- 1832 Amerika Birleşik Devletlerinde yer alan Iowa Üniversitesi tarafından televizyonla eğitim verilmiştir.
- 1833 yılında bir ilanda mektup kullanılarak öğrenim gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.
- 1840 yılında İngiltere’de Isaac Pitman mektupla uzaktan eğitimi başlatmıştır.
- 1873 yılında Güney Afrika’da Ümit Burnu Üniversitesi’nde uzaktan eğitim programları açılmıştır.
- 1883 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde Mektupla Eğitim üniversitesi kurulmuştur.
- 1856 yılında Almanya’da “Tele Colleg”, “Schulfernsehen”, “Fern Universitat” ve “Deutsch Institut Fur Fernstudien” eğitim kurumları kurulmuştur.
- 1910 yılında Avustralya’da ilk uzaktan eğitim yükseköğretim kademesine hizmet vermek amacıyla kurulmuştur.
- 1939 yılında Fransa’da Uzaktan Eğitim Merkezi resmi olarak kurulmuştur.
- 1940 yılında Fransa’da Ulusal Tele Eğitim Merkezi kurulmuştur.
- 1948 yılında Japonya’da öğretim yasası kapsamında uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır.

- 1949 yılında Avustralya’da Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi kurularak öğrencilere danışmanlık hizmeti verilmiştir.
- 1950 yılında Çin’de Mektupla Eğitim Merkezi kurulmuştur.
- 1960 yılında İngiltere’de radyo ve televizyonla eğitim veren “British Open University” açılmıştır.
- 1964 yılında Zambiya’da mektupla eğitim veren bir kurum kurulmuştur.
- 1972 yılında İspanya’da Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi kurulmuştur.
- 1974 yılında Almanya’da Hagen Açık Öğretim Üniversitesi kurulmuştur.
- 1980 yılında Tayland’da uzaktan eğitim veren STOU üniversitesi kurulmuştur.
- 1980’li yıllarda Fransa’da National British Programı hizmet vermeye başlamıştır. Programda öğrenenlere geri bildirim sağlanmaktadır.
- 1984 yılında Hollanda’da Hollanda Açık Üniversitesi kurulmuştur.
- 1989 yılında Hindistan’da Open School kurulmuştur.
- 1990 yılında Yeni Zelanda’da mektupla Öğretim Okulu kurulmuştur.
- 1990’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde North Caroline Eyalet Üniversitesi “Televizyonla Japonca Dil Programı” geliştirmiştir.

Kırık (2014) Türkiye’de uzaktan eğitim ile ilgili önemli tarihler ise şu şekilde sıralamaktadır:

- 1924 yılında Dewey’in sunduğu öğretmen eğitim raporu ile gündeme gelmiştir.
- 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığında mektupla öğretim gündeme gelmiştir.
- 1951 yılında Öğretici Filmler Merkezi kurulmuştur.
- 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi ilk uzaktan eğitim programına başlamıştır.

- 1952 yılında İstanbul’da tarım ve hayvancılık üzerine radyo eğitim programları başlamıştır.
- 1960 yılında Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur.
- 1964 yılında TRT’nin eğitsel amaçlı yayınları arttırılmıştır.
- 1968 yılında Mektupla Öğretim Merkezi’nin adı Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi olmuştur.
- 1970 yılında Eskişehir’de İktisadi ve Ticari İlimler Akademisinde uzaktan eğitim çalışmaları başlamıştır.
- 1975 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu kurulmuştur.
- 1982 yılında Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi, Bilişim Merkezi olarak değişmiştir.
- 1982 yılında Anadolu Üniversitesi’nde Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur.
- 1989 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde uzaktan eğitim sertifika kursları başlamıştır.
- 1980’li yıllarda Bilişim Merkezi’nin adı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir.
- 1991 yılında Fırat Üniversitesi televizyon ile uzaktan eğitime başlamıştır.
- 1992 yılında Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur.
- 1997 yılında Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur.
- 2000 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi MBA eğitimini internete dayalı olarak vermiştir.
- Günümüzde hem özel, hem devlet, hem vakıf üniversiteleri çeşitli kademelere farklı programlarla uzaktan eğitim hizmeti vermektedir (Kırık, 2014).

2.1.2. Uzaktan Eğitim Modelleri

Uzaktan eğitim geçmişte; mektup basılı materyaller gibi teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilse de günümüzde bakıldığında internet teknolojileri ile yapıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılan teknolojiler Yıldız (2016)'a göre; senkron (eş zamanlı), asenkron (eş zamansız) ve karma olarak yapılmaktadır. Bu teknolojiler uzaktan eğitim uygulamalarını 3 modelde incelenmesine neden olmuştur.

Uzaktan Eğitimde Eş Zamanlı (Senkron) Model: Uzaktan eğitimde eş zamanlı model; farklı yerlerde olan öğrenen ve öğreticilerin, eş zamanlı olarak bir araya gelerek, etkileşimli olarak eğitim sürecini gerçekleştirmeleri olarak tanımlanabilir. Eş zamanlı modelde dayalı eğitim öğretim faaliyetleri öğrencilere bir arada bulunma, topluluk hissi hissetme ve sanalda olsa bir sınıfta bulunma hissi vermektedir. Uzaktan eğitimde eş zamanlı eğitim öğretim uygulamaları; etkileşimli sohbetler, sanal sınıflar ve canlı dersler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrenenlerin eş zamanlı öğretim sürecine dahil olmaları için bazı teknolojik donanımlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu donanımlar mikrofon, kulaklık, webcam vb. araçlardır. Çünkü eş zamanlı eğitim öğretimde; sesli konferanslar, video konferanslar, sunumlar vb. uygulanmaktadır. Uzaktan eğitimde eş zamanlı gerçekleştirilen eğitim öğretim uygulamalarında öğrenen ve öğreticinin aynı zamanda bu aktivitelere katılmaları gerektiğinden, bazı durumlarda katılım oranı düşük olabilmektedir. Ancak uzaktan eğitimi benimsemiş kurum ve kuruluşlar öğrencilerin mağduriyetini engellemek adına kaçırdıkları bu eş zamanlı uygulamaları daha sonra izleyebilmelerine olanak sağlamaktadır (Yıldız,2016).

Uzaktan Eğitimde Eş Zamanlı Olmayan (Asenkron) Model: Uzaktan eğitimde eş zamanlı olmayan model de; farklı yerlerde olan öğrenen ve öğreticinin farklı zaman dilimlerinde, öğrenenin kendi hızına göre eğitim sürecini belirlediği ve ders içeriklerine istediği zaman ulaşabildiği öğrenme süreçleri olarak tanımlanabilir. Bu uzaktan eğitim modelinde öğrenenin öğrenmesini gerçekleştirmesi tamamen kendine bağlıdır, kendi programını ve

çalışma düzenini kurar. Öğreticinin bu modeldeki rolü daha çok öğreneni doğru bilgi açısından yönlendirmektir. Öğrenenin eş zamanlı olmayan model için herhangi bir fazladan bir donanım ihtiyacı yoktur. Uzaktan eğitimi gerçekleştirmek için sahip olduğu donanımlar yeterli olacaktır. Çünkü eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim de e-postalar, forumlar, mesajlar vb. Uygulamalar kullanılmaktadır (Yıldız,2016).

Uzaktan Eğitimde Karma Model: Uzaktan eğitimde karma model; eğitim öğretim sürecinde hem eş zamanlı (senkron) hem de eş zamansız (asenkron) modellerin bir arada kullanılması olarak tanımlanabilir. Karma uzaktan eğitim uygulamalarında bazı eğitim aktiviteleri eş zamanlı yapılırken bazıları ise eş zamansız yapılmaktadır. Mesela eğitim öğretim sürecinde canlı dersler ile öğrenen ve öğretici bir araya gelirken, öğrenen ayrı bir zaman diliminde eğitsel ders içerikleri ile de kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmektedir. Eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitim modellerinin birbiri üzerinde herhangi bir üstünlüğü yoktur aksine birbirlerini tamamlayan uzaktan eğitim modelleridir. Hatta günümüzde uzaktan eğitim veren kurumlara bakıldığında hem eş zamanlı hem de eş zamansız uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Bu durumda zaten uzaktan eğitim karma modelin kullanılabilirliğini ortaya koymaktadır (Yıldız,2016).

2.1.3. Uzaktan Eğitimde Öğrenen Özellikleri

Uzaktan eğitimde bir eğitim öğretim süreci olduğundan dolayı öğrenen ve öğretici unsurları yer almaktadır. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden farklı olduğu için öğrenenlerinde farklı özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Uzaktan öğrenenler; yüz yüze olmadıkları, kampüs sınıf gibi ortamlar dışında diğer öğrenenler ve öğretmen ile sadece sanal sınıflarda bir araya gelmektedirler.

Öztürk (2015) göre uzaktan öğrenen özelliklerini aşağıda sıralandığı şekilde belirlenmiştir:

- Uzaktan öğrenenler genel olarak 25 yaş üstündedirler.

- Mekân ve zaman sıkıntılarından dolayı eğitimine devam edememiş veya hiç eğitim alamamış kişilerdir.
- En az ortaöğretim kademesinden mezun veya bir mesleğe sahip çalışanlardır.
- Öğrenenler genel olarak uzaktan eğitime gönüllü olarak katılmaktadırlar.
- Öğrenenlerin farklı kişilikleri, sosyo-kültürel yapıları vardır.
- Öğrenenlerin eğitim hedefleri birbirlerinden farklıdır.
- Öğrenenler yeni bilgiler edinmeyi, var olan bilgileri güncellemeyi kendilerine hedef olarak belirlemişlerdir.
- Öğrenenler hedefleri doğrultusunda, eğitim sürecine devamlılıklarını sağlayabilmektedirler.

Yine Öztürk (2015)'e göre uzaktan eğitim sürecinin başarılı tamamlanması için öğrenenlerde bulunması gereken özellikler:

- Öğrenenler öğrenmeye istekli olmalıdırlar.
- Öğrenenler ne istediklerini bilerek kararlı olmalıdırlar.
- Öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir.
- Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştirebilecek düzeyde olmaları gerekmektedir.
- Öğrenenler zaman yönetimini iyi yapabilmelidirler.
- Öğrenenler yeni çevrelere kolay uyum sağlayabilen kişilerdir.
- Başarılı uzaktan öğrenenlerin yansıtıcı öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğrenenler bağımsız öğrenme özelliğine sahip kişilerdir.

Uzaktan eğitimin öğrenen özelliklerine baktığımız yetişkin kişilerin daha çok tercih ettiği görülmektedir. Sürecin başarılı olması için sahip olunması gereken öğrenen özelliklerinin bu durum etkilediği göz ardı edilemez. Aynı zamanda uzaktan eğitimin başarısının artırılması için öğrenenlerin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları, sorumlulukları ve hedefleri dikkate alınmalıdır (Öztürk , 2015).

2.1.4. Dünya’da Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Uzaktan eğitim uygulamalarının çoğunluğu yükseköğretim seviyesinde verilmektedir. Özbay 2015 yılında yaptığı çalışmasında; Amerika’da 4 üniversitenin, Kanada’da 5 üniversitenin, Almanya’da 4 üniversitenin, Hollanda’da 4 üniversitenin ve Avustralya’da 4 üniversitenin olmak üzere 5 ülkenin önde gelen yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitimleri hedef kitle, eğitim verdikleri programlar, yükseköğretim kurumlarının önemli özellikleri ve eğitimde kullandıkları sistemler açısından incelemiştir. Bu üniversitelerde birçok farklı ön lisans, lisans, yüksek lisans ve sertifika programlarının yetişkin eğitime yönelik olarak profesyonel gelişim veya meslek edindirme amacıyla açıldığı görülmektedir.

Dünya’da yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının başında; The University of London (UoL) yer almaktadır. 2013 yılında UoL 100’ün üzerinde uzaktan eğitim programı ile eğitim vermektedir. Yine 2013 yılındaki sayısal verilere göre; University of South Australia (UniSA) da 32000’den fazla öğrencisi ile uzaktan eğitim programına sahip üniversite olarak görülmektedir.

2.1.5. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının da uzaktan eğitim uygulamaları oldukça yaygınlaşmıştır. Birçok üniversite önlisans, lisans, yüksek lisans ve sertifika programları vermektedir. Ülkemizde uzaktan eğitim veren bazı önemli üniversiteler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Tablo 1. Ülkemizde Uzaktan Eğitim Veren Bazı Kurumlar

Ahmet Yesevi Üniversitesi http://www.yesevi.edu.tr/	Anadolu Üniversitesi http://www.anadolu.edu.tr/
Maltepe Üniversitesi http://www.maltepe.edu.tr/	Atatürk Üniversitesi http://www.atauni.edu.tr/
İnönü Üniversitesi http://www.inonu.edu.tr/	Okan Üniversitesi http://www.okan.edu.tr/
Kırıkkale Üniversitesi http://www.kku.edu.tr/	Yıldız Teknik Üniversitesi http://www.yildiz.edu.tr/
İstanbul Aydın Üniversitesi http://www.aydin.edu.tr/	İstanbul Üniversitesi http://www.istanbul.edu.tr/
Sakarya Üniversitesi http://www.sakarya.edu.tr/	ODTÜ http://www.metu.edu.tr/tr/
Beykent Üniversitesi http://www.beykent.edu.tr/WebProjects/Web/Main.php	Ege Üniversitesi http://ege.edu.tr/
Ankara Üniversitesi http://www.ankara.edu.tr/	Gazi Üniversitesi http://gazi.edu.tr/
Bilkent Üniversitesi http://www.bilkent.edu.tr/bilkent-tr/index.html	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi http://www.ybu.edu.tr/
Bülent Ecevit Üniversitesi http://w3.beun.edu.tr/	Yalova Üniversitesi http://www.yalova.edu.tr/
Zirve Üniversitesi http://www.zirve.edu.tr/tr/	Çukurova Üniversitesi http://www.cu.edu.tr/tr/
Karadeniz Teknik Üniversitesi http://www.ktu.edu.tr/	Marmara Üniversitesi http://www.marmara.edu.tr
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi http://www.mu.edu.tr/	Süleyman Demirel Üniversitesi http://www.sdu.edu.tr/
Ondokuzmayıs Üniversitesi http://www.omu.edu.tr/	

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394 kaynağından alınmıştır.

Ülkemizde uzaktan eğitim veren kurumların sıralandığı tabloda da görüldüğü üzere birçok kurum uzaktan eğitime verdiği önemi göstermektedir. Ahmet Yesevi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ilk uzaktan eğitim vermeye başlayan üniversiteler arasında yer almaktadır.

2.2. Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme ortamı, internet ya da bir bilgisayar ağı üzerinden, eş-zamanlı ya da eş-zamansız olarak diğer öğrenenler ve öğretenler ile iletişim kurulabilen, bilgisayar teknolojisinin sağladığı görsel ve işitsel yetenekler ile çift yönlü etkileşim kurulabilen, sosyo-ekonomik statü engellerini ortadan kaldıran, bireylere yaşam boyu eğitimin üstünlüğünden yararlanma olanağı sağlayan bir öğrenme ortamıdır.

Watson, Murin, Vashaw, Gemin ve Rapp (2013) çevrimiçi öğrenmeyi şu şekilde tanımlamıştır:

“İnternet üzerinden gerçekleştirilen, öğretim elemanı ve öğrencilerin coğrafi olarak ayrılmış olduğu, yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunmak için web tabanlı bir eğitim yönetim yazılımının kullanıldığı, öğretim elemanının yönettiği eğitimlerdir. Eş zamanlı (çevrimiçi video gibi katılımcıların gerçek zamanlı olarak etkileşimde bulunabildikleri iletişim) veya ayrı zamanlı (e-posta, çevrimiçi tartışma forumları gibi zamanla ayrılmış iletişim) olarak gerçekleştirilebilir. Birden fazla ortamdan (okuldan veya okul dışından) erişilebilir.” (Watson vd’den aktaran Bağrıaçık, 2015).

Çevrimiçi öğrenme, günümüzde hızla ve sürekli değişen öğrenen ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili bir eğitim öğrenme süreci olarak kabul edilmektedir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye olan talepleri günümüzdeki birçok kurumunda bu konuya eğilmesine sebep olmaktadır. Kurumlar öğrenen ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve taleplere yanıt verebilmek için çeşitli programlar açmaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumlarının sunduğu çevrimiçi diploma programları, lisans ve lisansüstü programları bu duruma örnek teşkil etmektedir. Artan programlar sayesinde çevrimiçi öğrenme de öğrenenlerin dikkatini açılan programların kalitesi çekmektedir (Bağrıaçık, 2015).

2.2.1. Çevrimiçi Öğrenmede Memnuniyet

Memnuniyet sözlük tanımı olarak; bireyin ihtiyacını veya beklentisini gerçekleştirdiğinde hissettiği hoşnut olma duygusudur. Çevrimiçi öğrenme uygulamalarında memnuniyet ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; etkileşim, aktif katılım, öğrenme materyali uygunluğu, motivasyon, öğrenenlerin akademik başarıları, öğrenenlerin özgüvenleri, teknoloji ile ilgili sorunlar gibi konular ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda bakınca öğrenci memnuniyeti çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

Choy, McNickle ve Clayton'a göre (2002), 28 farklı kurumda görev yapmakta olan öğretim elemanları ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmede beklentide oldukları durumlar şu şekildedir:

- Dersi tamamlamak için gereken durumların açıkça belirtilmesi,
- Ders hakkında detaylı bilginin öğrenene verilmesi,
- Öğrenen bilgilerinin güvenliğinin sağlanması,
- Öğrenenlerin eğitim sürecindeki beklentilerinin açıkça belirtilmesi,
- Öğrenenlere yararlı geri bildirim sağlanması,
- Süreç ve öğrenen değerlendirmesinin açıkça belirtilmesi,
- Öğrenen ve öğretici arasında iletişimin eposta, çevrimiçi sohbet gibi araçların kullanılması,
- Zamanın da geri bildirim (Choy vd'den aktaran Süral,2012).

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmede beklentide oldukları durumlar gibi memnuniyetlerini etkileyen faktörlerde bulunmaktadır. Bu faktörleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Teknolojik sorunlar,
- Eğitimin kalitesini etkileyen faktörler (müfredat, ders içerikleri, ders programları vb.)

- Öğrenci hizmetleri,
- Mali destekler,
- Etkileşim (öğrenen-öğretici, öğrenen- içerik, öğrenen-öğrenen)
- Geri bildirim,
- Öğrenme çıktıları,
- Öğrenme kaynakları,
- Değerlendirme (Choy vd'den aktaran Süral,2012).

2.2.2. Çevrimiçi Öğrenmede Kalite

Geleneksel öğrenmenin verimli şekilde gerçekleşebilmesi öğrenme ortamının kalitesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde çevrimiçi öğrenmelerde de sağlıklı, verimli bir eğitim gerçekleştirilmesi çevrimiçi öğrenmesinin kalitesi ile ilgilidir. Uzaktan eğitimin hızla yaygınlaşması ile birlikte çevrimiçi öğrenme ortamları da çeşitlenmiştir. Çeşitlenen çevrimiçi öğrenmelerin amaca hizmet etmesi ve istenilen sonuçlara ulaşması açısından kalite faktörü oldukça önemlidir.

Çevrimiçi öğrenmede kalite konusunda belirsizlikler olduğu görülmektedir. Geleneksel yüzyüze eğitimde kullanılan standartlar, çevrimiçi öğrenmedeki standartlar ile farklılık göstermektedir. Bu sebepten ötürü çevrimiçi öğrenmenin kendi unsurları dikkate alınarak bir kalite standartları hazırlanması gerekmektedir. Bu standartları belirlemek ve geliştirmek adına çeşitli kurumlar araştırmalar yapmışlardır. Ortak bir kalite standartları belirlenemese de genel olarak çevrimiçi öğrenmede kalite olarak aşağıdaki unsurlara dikkat edilmektedir:

- İçerik kalitesi,
- İçerik kapsamı,
- İçerik uygunluğu,

- Öğretim tasarımı,
- Öğrenci değerlendirme,
- Teknoloji kalitesi,
- Ders değerlendirme,
- Öğretici değerlendirme,
- Yönetim,
- Yeterlilikler.

Çevrimiçi öğrenme ortamında genel olarak belirlenen kalite kapsamı eğitimin verimliliğini etkileyen faktörlerden birisi olmaktadır (Uysal & Kuzu, 2011).

2.2.3. Çevrimiçi Öğrenmede İletişim

İletişim, insanların hayatlarında her alanda dikkat etmeleri gereken ve ihtiyaç duydukları bir olgudur. Hayatımızın her alanında kullandığımız iletişimin sağlıklı olması için belirli ölçütler mevcuttur. Özellikle eğitim süreçlerinde sağlıklı iletişim hem öğrenen hem öğretici hem de diğer öğrenenler açısından önemi büyüktür.

Yüzyüze eğitimde önemi açıkça görülen iletişimin çevrimiçi öğrenmedeki önemi kimi durumlarda daha fazladır. Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kendilerini yalnız hissetmeleri eğitim öğretim sürecinin verimi açısından önemlidir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında iletişim eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan olarak iki çeşittir.

Eş zamanlı olmayan iletişim; aynı zamanda gerçekleşmeyen iletişim olarak tanımlanmaktadır. Eş zamanlı olmayan iletişimde genellikle e-posta ve uzaktan eğitim veren üniversitelerin sistemleri üzerinden atılan mesajlar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğrenenler veya öğreticiler kendilerine uygun oldukları zamanda mesajları veya e-postaları gönderebilmektedirler. Eş zamanlı olmayan iletişimin yararları:

- Esnektir,
- Her birey kendine programına uygun olarak davranabilmektedir,
- Zaman ve mekân birlikteliğine gerek duyulmamaktadır.
- Geniş kitlelere ulaşılabilir.

Eş zamanlı iletişim; aynı zamanda karşılıklı olarak gerçekleşen iletişim olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitimde eş zamanlı iletişim genel olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen-öğretici ve öğrenen-öğrenen arasında gerçekleşebilmektedir. Eş zamanlı iletişimin yararları;

- Hızlı geri bildirim sağlanabilmektedir.
- Anında soru sorulabilmektedir.
- Topluluk hissi oluşumuna yardım etmektedir.

Bazı araştırmalar sonucunda çevrimiçi ortamlarda iletişim hatalarının daha çok sosyal sebeplerden dolayı olduğu görülmektedir (Göksal, 2008). Uzaktan eğitim geniş kitlelere ulaşan bir eğitim süre olduğundan dolayı çevrimiçi öğrenme ortamlarında iletişim araçları olarak genel de karşımıza metin tabanlı araçlar çıkmaktadır. Metin tabanlı iletişim öğrenme sürecinde iletişimi zorlaştırmaktadır. Bu zorluk öğrenenlerin bazı sosyal zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamların tasarımlarına dikkat edilerek öğrenenler arasındaki iletişim artırılarak topluluk hissi kuvvetlendirilebilir bu durumda dolaylı yoldan eğitimin verimini ve başarıyı olumlu yönde etkileyebilir.

2.2.3.1. Çevrimiçi Ortamda Sözsüz İletişim

Çevrimiçi ortamlarda öğrenenler ve öğretici bir araya gelemediği için iletişim sözsüz olarak, metinsel gerçekleşmektedir. Bu durumun olumlu veya olumsuz olduğunu savunan birçok çalışma bulunmaktadır. Kimi araştırmacılara göre sözsüz iletişim, yüz yüze iletişime göre daha eşit gerçekleşirken kimi araştırmacılara göre ise geri bildirimin geç verilmesinden ve

mimik, jestlerin kullanılamamasından dolayı sağlıklı olmadığını savunmaktadır (Üstündağ, 2012).

Sözsüz iletişimde kişilerin duygularını ve düşüncelerini karşı tarafa daha açıklayıcı aktarabilmesi için klavyedeki simgeler ile oluşturulan çeşitli ikonlar geliştirilmiştir. Çevrimiçi ortamlarda kişinin kendisini ifade etmek için kullandığı simgelere örnek olarak; :) , :(, :/ verilebilir.

Tablo 2.

Kullanıcıların İkonları Anlamlandırması

>:-) Mutlu kullanıcı	:-) Basit gülümseme
:-(Üzgün kullanıcı	:-(Kaslarını çatan ifade
:-O Şaşırmış kullanıcı	:-o Uh Oh!
:-I Komik kullanıcı	:- Alaycı ifade
:-] Çirkin kullanıcı	;- (Ağlamak
>:-D Gülen-mutlu kullanıcı	;-) Çok mutluyum
>:-# Diş teli olan kullanıcı	::-) Gözlük takmak
8-) Gözlüklü kullanıcı	8-) Güneş gözlüğü takmak
:-P Dil çıkaran kullanıcı	:-@ Çılgılık atmak
:-X Dudaklarını bantlamış kullanıcı	:-, Zorla gülümsemek

Watson ,A. *Formality Of Computer-Mediated Communication between faculty and students.*

<http://people.wcsu.edu/mccarneyh/acad/watson.html> adresinden alınmıştır.

2.2.4. Çevrimiçi Öğrenme Toplulukları

Çevrimiçi öğrenme toplulukları çeşitli araştırmalara konu olmuştur ve araştırmacılar bu kavramı farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Fernback ve Thompson (1995) sanal topluluğu “özel bir sınır veya bir yerde tekrarlanan bağlantılar aracılığıyla, siber uzayda yavaş yavaş ilerleyen sosyal ilişkiler” olarak tanımlamışlardır.

Rothaermel ve Sugiyama (2001), çevrimiçi toplulukların, sadece bilgi ve kaynak toplamadığını, ayrıca insanların sosyal gereksinimleri kadar ticari gereksinimlerini de karşılamaları için onları bir araya getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu da, (1) bilgi veya kaynak toplama, (2) üyeler, (3) sosyal ve ticari gereksinimlerdir.

Bieber (2002), bilgisayar ortamı ile iletişim yapı ve araçlarının, sadece ağ kayıt ve görüntüleme aktiviteleri sayesinde özel konular hakkında iletişim kurarak değil, ayrıca işbirlikçi bilgi temeli oluşturarak da sanal toplulukların çevrimiçi şekilde birlikte çalışmalarına izin verdiğini belirtmiştir.

Koh (2003) çevrimiçi topluluğu “çoğunlukla ortak ilgi ve amaçlara sahip bir grup insanın, siber uzayda etkileşim kurmaları olarak tanımlamıştır. (1) insan grupları, (2) ortak ilgi ve amaç, (3) etkileşim, (4) siber uzayı ifade etmiştir (Koh’dan aktaran Göksal, 2008).

Gelişen iletişim ve internet teknolojileri öğrenme topluluklarının çevrimiçi öğrenme ortamlarına taşınmasını sağlamış ve öğrenenler arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırarak sanal sınıflar oluşturulmasına olanak sunmuştur. Sanal sınıflarda öğrenenler tartışmalar gerçekleştirerek, görüşlerini daha esnek bir biçimde sunabilmektedirler. Sanal sınıflarda gerçekleşen derslerde, tartışmalar yoluyla öğrenenlerin deneyimlerini paylaşmaları, öğretici ve öğrenenlerin bir konudaki düşünceleri veya düşünceleri karşılıklı gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki etkileşimin, öğrenenlerin etkili şekilde işbirliğine dayalı etkinliklere katılmasını sağlayacak alt yapıya uygun olması gerekmektedir. Çünkü öğrenenler arasındaki etkileşim, birine ait bir fikrin paylaşılmasını ve diğer öğrenenlerin buna cevaplar vermesi, düşünmeyi, grup içi etkileşimi, kişiler arasındaki bağlılığı, dinamikliği ve diğer öğrenenlere bağlanmayı sağlamaktadır.

Başarılı bir çevrimiçi öğrenme topluluğu, öğrenenlerin ortak hedefe sahip olmaları ve ona ulaşmak için tüm etkinlikleri başarmaya çalışanlardan oluşmaktadır. Hedefi gerçekleştirmek için ise e-posta, sohbet, tartışma forumları gibi teknolojik ortamlar kullanılabilir.

Ayrıca bu teknolojiler öğrenenler arasındaki iletişimi artırmakla kalmayarak, öğreticiye ve içeriğe ulaşımı da kolaylaştırmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamları iki şekilde oluşturulmaktadır. Bunlar; doğal topluluk adı ile oluşan bir süreç sonunda meydana gelen ve tasarımı yapılan topluluk adı ile eğitim kurumları ya da şirketler aracılığı ile özel bir kitleye yönelik oluşturulan topluluklardır. Doğal toplulukların içsel güdülenmelerinin aksine yapılandırılarak toplanan gruplarda aynı durum mevcut değildir. Bundan dolayı tasarımı yapılan topluluklarda, üyeler arasında bir bağ kurulması gerekmektedir. Bağ kurulması ve güçlenmesi için öğretim tasarımcıları, öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik arasındaki etkileşimi arttırmak için çalışmaktadırlar. Çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki öğrenenler arasında sağlanan karşılıklı iletişim, düşünce ve bilgi aktarımı ile oluşan topluluk hissi öğrencilerin sanal sınıflarda, sistemde kalmasını ve tartışmalara katılmasını sağlamaktadır (Öztürk E. , 2009).

2.2.5. Çevrimiçi Ortamlarda Dikkat Edilmesi Gerekenler

Çevrimiçi ortam tasarımı ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (aktaran Gümüş, 2007).

- Çevrimiçi ortamda eğitimin amacı dikkatli ve uygun bir planlamayla ifade edilmeli. Eğitimin neden yapıldığı ve sonunda ne başarılabileceği çok açık olarak belirtilmelidir.
- Belirtilen amaca elverişli olarak uygun pedagojinin belirlenmesi ve bunun yanı sıra ders içeriğinin uygunluğu ve bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlemesi tanımlanan amaca uygun olarak belirlenmelidir.
- Amaca uygun araçların belirlenmesi, kaliteli ve uygun materyal seçiminin yanı sıra bu materyallere erişim ve kullanım kolaylığı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Etkili etkileşim, yalnızca bir yazılım aracının seçilip kurulması ile sınırlı değildir. Öğrencilerin eğitim sürecine katılımı özendirilmeli, karşılaşılabilecek sorunların ve

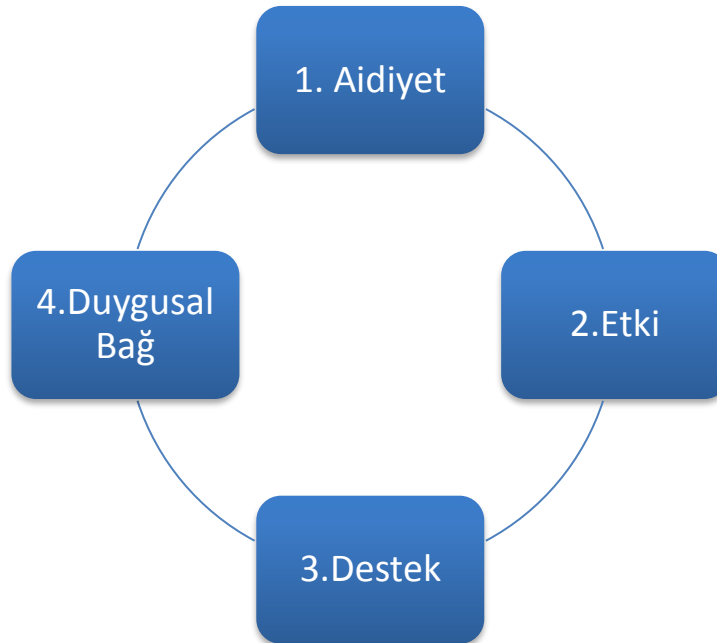
yanlış öğrenci davranışlarının erkenden belirlenip gerekli önlemlerin alınması sağlanmalıdır.

2.3. Topluluk Hissi

Uzaktan eğitim programlarındaki bırakma oranlarının yüz yüze eğitim programlarına oranla daha fazla olduğu bilinmektedir. %20 - %50'lere varan bu oranların geleneksel eğitime katılan bireylerden daha fazla olduğu istatistiksel verilerce doğrulanmaktadır. Bu bırakma oranlarının birçok sebebi bulunmaktadır. (Allen & Seaman'dan aktaran Ilgaz, 2008)

Fiziksel olarak ayrı mekânlarda bulunmanın bu sebeplerin başında geldiği düşünülmektedir. Fiziksel olarak ayrı mekânlarda bulunan öğrencilerde topluluk hissi önemli ölçüde azalmaktadır. Bu azalma sosyal izolasyon, dikkat dağınıklığı, dikkat azalması gibi sorunları da beraberinde getirmekte ve uzaktan eğitim alan öğrencilerin dersleri ya da eğitimleri bırakmalarına yol açmaktadır (Rovai, 2002a) (Rovai'den aktaran Ilgaz, 2008).

McMillan ve Chavis (1986)'e göre topluluk hissinin dört temel bileşeni bulunmaktadır:



Şekil 2. Topluluk hissinin 4 temel bileşeni

Birinci bileşen olan üyelik (membership); aidiyet hissidir. İkinci bileşen olan etki (influence); grupta bir değişim meydana getirebilmedir. Üçüncü bileşen olan destek (reinforcement); entegrasyon ve ihtiyaçların karşılanmasıdır.

Bir başka deyişle kaynaklar tarafından gruptaki üyelerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Dördüncü bileşen olan paylaşılan duygusal bağ (shared emotional connection) ise, üyelerin birlikte zaman geçireceklerine, benzer deneyimler yaşayacaklarına, aynı geçmişi paylaştıklarına ya da paylaşacaklarına olan inançlarıdır. Topluluk hissi; aidiyet, üyelerin birbirlerine ve gruba karşı oluşturdukları fark edilebilirlik hissi ve üyelerin birliktelikleri sayesinde ihtiyaçlarının karşılanacağına olan inanç olarak tanımlanabilir (İlgaz, 2008).

Rovai (2002) çalışmasında topluluk hissiyle pozitif bağlantılıları olan 7 öge olduğunu belirtir. Uzaktan işlenecek derslerde bu ögeler doğrultusunda topluluk duygusunu oluşturulabilir ve sürdürülebilirse çevrimiçi öğrenmede kalıcılık ve memnuniyetin sağlanabileceğini belirtir. Bu ögeler aşağıdaki gibidir.

1. Transaksiyonel Uzaklık: Öğrenci ve öğretici davranışları arasında potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluk olarak tanımlanır.
2. Sosyal Buradalık: Sosyal buradalık bireyler arasındaki etkileşim ve iletişim sürecinde her bir bireyin algılanma düzeyi olarak tanımlanmıştır.
3. Sosyal Eşitlik: Öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmede ve ihtiyaçlarını gidermede denk imkânlarla sahip olması ve bunu kullanabilmelerini ifade eder.
4. Küçük Grup Aktiviteleri: Bireysel öğrenme etkinliklerini arttırmada öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmasına yardımcı olunmak ve anlamlı öğrenmelere destek olmak hedeflenir.
5. Grup Yönetimi: Bir grubun devamı ve verimli bir şekilde çalışması adına öğretici teşvik edici, uzlaştırıcı, standart belirleyici, takip edicilik gibi bir takım roller üstlenmesini ifade eder.

6. Öğretim Stili ve Öğrenme Aşaması: Öğrenmenin her aşamasında öğreticinin, öğrenciye uygun ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim stili göstermesini ifade eder
7. Topluluk Boyutu: Uzaktan eğitimde topluluk boyutundan kastedilen öğrenme ortamında ki öğretici ve öğrenci sayısıdır (Rovai'den aktaran Yıldız, 2016).

2.4. Motivasyon

Motivasyon kavramı, davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2008). Motivasyon kavramı aynı zamanda güdülenme olarak da ifade edilmektedir. Kişileri amaçları, hedefleri ulaşma çabalarında veya bu süreci tanımlamakta kullanılan ara değişkendir. Eğitimde motivasyon öğrenenlerin, eğitim öğretim sürecine katılmaları, başarılarını ve isteklerini arttırmaları ile ilgili bir kavram olarak kullanılmaktadır. Eğitim psikologları ise motivasyonu öğrenenin davranışına kendi isteğiyle veya dışardan gelen yöntemlerle yön verme olarak tanımlamaktadır (Acar, 2009).

Bireyi harekete zorlayan içsel bir güç, motivasyon kavramının en çok bilinen tanımıdır. Yaygın tanımlardan biri olarak kabul edilen bir diğeri ise bireyin fikirleri, inançları, talepleri, korkuları vb. duyguların birleşimi veya herhangi birinin etkisi ile bireyi kendi amacına ulaşması için harekete geçirme sürecidir (Kahraman, 2017).

Motivasyon kavramı için yapılan tanımların ortak paydada kesiştiği durumların olduğu gibi olmadığı durumlarda söz konusudur. Motivasyon kavramını tanımlayan kişilerin ortak olarak üzerinde durduğu nokta; bireyi harekete geçiren ve hareketin devamını sağlayan bir güç olması gerektiğidir. Birbirlerinden ayrı düştükleri nokta ise sürecin karmaşıklığıdır.

Motivasyon oldukça karmaşık ve kapsamlı bir kavramdır. Ayrıca motivasyon kavramı farklı alanlarda çeşitli değişkenler ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda çalışma da motivasyon kavramlarından olan içgüdü, dürtü, güdü motivasyon süreci ve motivasyon çeşitleri açıklanmıştır.

2.4.1. İçgüdü

Bir hedefe ulaşmak, bir amacı gerçekleştirmek, bir sorunu çözmek için bilinçli olarak motive olmak sadece insanlara özgü bir özelliktir. Bir hayvanın güdülenmesi tamamen içgüdüsel olarak bilinçsizce gerçekleşir. İçgüdü, tüm canlılarda aynı şekilde görülen, doğuştan gelen ve öğrenilemeyen davranma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Kendiliğinden doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Kahraman, 2017).

2.4.2. Dürtü

Motivasyon kavramlarından olan dürtü; bireyin fiziksel ihtiyaçlarını giderme çabası olarak tanımlanmaktadır. İnsanın susadığında su içmesi, uykusu geldiğinde uyuması, nefes alması, yemek yemesi dürtülerin sonucunda yaptığı eylemlerindendir. Dürtü ve güdü kavramı bazı durumlarda karıştırılmaktadır. İki kavramı birbirinden ayıran durum ise; güdüler bir çoğu öğrenilebilir dürtüler ise öğrenilmemiştir.

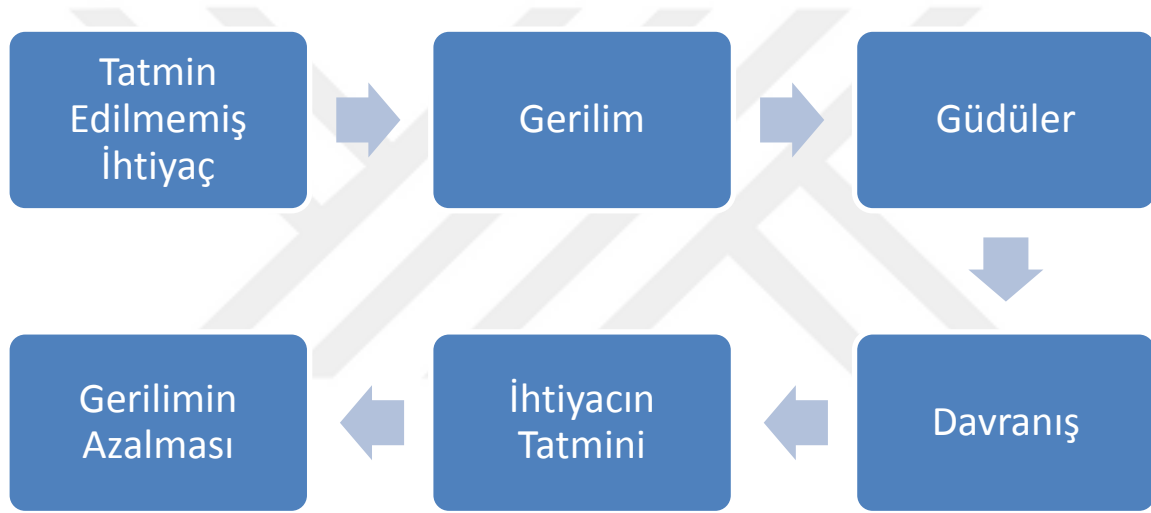
2.4.3. Güdü

Güdü, bireyin yaşaması ve yaşam kalitesini artırması için bir davranışa götüren bilinçli ve düzenli olarak ihtiyacı doyumaya yönelten iç güç olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak güdü kavramının; dürtü ve ihtiyacı kapsadığını söyleyebilmek mümkündür.

Doğuştan gelen, insanın yaşamını ve soyunu sürdürmek amacıyla doyumaya çalıştığı güdülere birincil güdüler denilmektedir. Bu güdülere; yeme, içme, güvenlik, cinsellik, nefes alma vb. örnekler verilebilir. Çevreden, kültürel ve toplumsal etkenlerden oluşan ve öğrenilen güdüler ise ikincil güdüler olarak tanımlanmaktadır. İkincil güdülere örnek olarak; ait olma, güç, güvenlik, statü, başarı verilebilir.

2.4.4. Motivasyon Süreci

Motivasyon sürecin bireyin gereksinimleri ile başlar. Gereksinimler sonucunda ortaya çıkan güdüler, istediği hedefe ulaşamayınca kişilerde gerilim yaratmaktadır. Bu gerilim durumu insanı güdüsünü doyurmaya zorlayarak davranışa geçirir. İnsan hedefine ulaştığında güdüsünü yeterince doyurduğu için gerilimden kurtulmaktadır. Tatmin edilen güdüler sonucunda ise kişi mutlu olmaktadır. Kahraman (2017)'a göre motivasyon süreci aşağıdaki şekilde ifade edilebilir.



Şekil 3. Motivasyon süreci

2.4.5. Motivasyon Çeşitleri

Motivasyon, literatüre bakıldığında insan davranışlarını yönlendiren kaynağın içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır.

2.4.5.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon; kişinin davranışının kaynağının kendi içinde olmasıdır. Birey ulaşmak istediği amacı kendi belirlediği zamanda ne kadar çaba harcayarak ulaşacağına kendi karar verir. Bireyin ihtiyaçları motivasyonun temel kaynağıdır. Bu yüzden bireysel gereksinimlerin karşılanmasına bağlı olduğundan, gereksinim ihtiyaç ve beklenti olmadığında içsel motivasyonun oluşması olanaksızdır. İçsel motivasyon aynı zamanda öğrenmeye motive olma olarak da tanımlanmaktadır (Başaran, 2000).

2.4.5.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon; kişinin davranışının kaynağının kendi dışında çevrede olmasıdır. Dışsal motivasyon bireyin amacına ulaşmasında süreklilik göstermediği için içsel motivasyon kadar etkili olmadığı ifade edilmektedir. Çünkü kişinin çabasının, isteğinin devam etmesi dışardan yapılan etkilerle mümkün olmaktadır. Dışsal motivasyon motive etme veya güdülenme olarak tanımlanmaktadır. Skinner'ın kuramında yer alan pekiştireçler dışsal motivasyonla ilgilidir. Ödül, sosyal destek, ceza, cesaretlendirme örnek olarak verilebilir(Başaran, 2000).

2.4.6. Eğitimde Motivasyonun Önemi

Bireyin hedefleri doğrultusunda motivasyonu önemlidir. Bireyin var olan güdülleri, bireyin hedefi doğrultusunda davranışlar sergilemesine sebep olur. İnsanları güdülenmeleri sonucunda hedefe odaklanması motivasyon sonucunda olur.

Eğitim öğretim sürecinde de ihtiyaçların karşılanması için gerekli ortam hazırlanmalıdır. Motive edilen öğretmen ve öğrenen istenen davranışı yapma yönünde harekete geçer. Bu durumdan kaynaklı olarak eğitim öğretim sürecinde verimliliğin yükselmesi için motivasyon önemli bir etkidir. Bir davranışı harekete geçirmek veya davranışı yönlendirmek için motivasyon gereklidir. İnsan davranışına yön vermek için en etkili silah motivasyon sağlamaktır. Bu durum eğitimin gerçekleşmesinde de geçerli bir durumdur. Eğitim sürecinde

dahil olan herkesin motivasyonunun oluşması sürecin verimliliği ve kalitesi açısından oldukça önemlidir. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenenler birbirlerini iyi tanıyarak ve ihtiyaçlarını bilerek davranış sergilerlerse birbirlerini motive ederek eğitimin verimliliğini arttırabilirler (Dur, 2014).

2.4.7. Uzaktan Eğitimde Motivasyon

Motivasyon eğitim kuramcıları için önemli çalışma alanları arasındadır. Eğitim-öğretim sürecinde motivasyonun işlevleri ve etkileri araştırılmıştır. Motivasyon kavramı davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyokültürel kuramlar açısından farklı şekillerde incelenmiştir. Davranışçılar, öğrenmenin uyarın-tepki etkisiyle gerçekleştiğine ve dışsal motivasyon ile öğrenme sürecinin pekiştirildiğine inanmaktadırlar. Uzaktan eğitimde öğretmen daha çok danışman, rehberlik eden kişi olarak kabul edildiği için öğrenenler açısından dışsal etki olarak kabul edilmektedir. Öğrenmenin bilgi edinme süreci olarak görüldüğü bilişsel yaklaşımda eğitim öğretim sürecinde teknolojinin kullanılması ile öğrenmeye ilişkin karmaşık yapılar ön plana çıkmıştır. Süreçte öğretmen bilgiyi aktaran, motivasyonu artıran rolde iken öğrenen bilgi arayıcısı rolündedir. Bu durumda öğrenenlerin üst bilişsel yeterliliklerinin gelişmesine sebep olmaktadır. Uzaktan eğitimde bilişsel psikoloji, motivasyon ve öğrenme stratejilerinin öğrenenlere göre olmasını sağlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenen merkezlidir ve öğretici öğrenenlerin önceki öğrenmeleri ve deneyimleri ile bağlantı kurmalarına anlam oluşturmalarına yol göstericidir. Uzaktan eğitimde yapılandırmacı yaklaşım için sosyal bulunuşluk düzeyi oldukça önemli bir detaydır. Öğretmenin samimiyeti, yakınlığı öğrenenlerin katılımını memnuniyetini ve motivasyonunu artırmaktadır. Sosyokültürel yaklaşımda ise öğrenenlerin sosyal çevresi bulunduğu ortam önemlidir. Ayrıca bu yaklaşım öğrenme sürecinde öğrenen-öğretmen etkileşimine, öğrenme sürecine ve öğrendikleri ile ilişki kurmaya önem vermektedir. Uzaktan eğitimde sosyokültürel yaklaşım için öğrenen-öğretici ve öğretim materyalleri arasında etkileşim sağlanması gerekmektedir.

Belirtilen bu yaklaşımlar bağlamında uzaktan eğitimde motivasyonu etkileyen bir çok durum olduğu görülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışma kapsamında ele alınan “Topluluk Hissi, Motivasyon ve Akademik Başarı” kavramlarının, birbiriyle ve benzer değişkenlerle ilişkisini açıklamaya örnek olabilecek ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Topluluk Hissi ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında topluluk hissi ile ilgili ulaşılan çalışmalar özetlenmiştir.

Göksal (2008) çalışmasında; çevrimiçi öğrenenlerin e-posta gönderirken sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasında etkileşimi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama kullanılmıştır. Araştırma, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi 2004-2005 öğretim yılı Bilgi Yönetimi Önlisans Programında öğrenim görmekte olan 56 kişi ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacı ile çevrimiçi öğrenenlerin gönderdikleri e-postalar incelenerek sözsüz iletişim kullanma durumları belirlenmiştir ve Topluluk Olma Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Varyans analizi, Kümeleme analizi, Çoklu Uyum analizi ayrıca betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenenlerin e-posta gönderiminde yazılı mesajları daha sık kullandığı görülürken, sözsüz iletişim unsurlarını sık kullanan öğrenenlerin topluluk olma duygusuna daha fazla sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Ilgaz (2008), teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyetini ne kadar etkilediğini araştırmıştır. Araştırmasında betimsel ve ilişkisel araştırma modellerine göre tamamlamıştır. Araştırmacı çalışma için ölçek geliştirmiş ve ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını 731 kişilik bir grupla gerçekleştirmiştir. 731 kişilik öğrenci grubunun 464’ü uzaktan eğitim öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmadan

verileri analiz etmek için açımlayıcı faktör analizi, çoklu regresyon analizi, çoklu aşamalı regresyon analizi, doğrulayıcı faktör analizi, betimsel istatistik, tek yönlü ANOVA ve kanonik kolerasyon analizlerinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda teknoloji kabulü ve topluluk hissi ile öğrenci memnuniyeti arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Algılanan yarar, algılanan kullanım kolaylığı, duyuşsal ve eylemsel boyutlardan algılanan yarar öğrenci memnuniyetini oldukça olumlu yönde etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir. Ayrıca çevrimi öğrenme ortamını kullanan öğrenciler ile kullanmayan öğrencilerin topluluk hissini oldukça analı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2009) çalışmasında, harmanlanmış öğrenme ortamları için tasarılan çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki bilişsel ve toplumsal buradalık düzeylerinin, iletişim aracı türü ve sanal konuk katılımından etkilenip etkilenmediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma modeli olarak 2x2 faktöryel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara üniversitesimve Hacettepe Üniversitesi Bilgisayarve Öğreti Teknoloileri Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 85 öğrenci oluşturmaktadır. “Toplumsal Yetenek Ölçeği” ve “Sınıf Topluluğu Hissi Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılırken ayrıca Özelğretim Yöntemleri I dersinde eşzamanlı ve eşzamansız tartışma metinler içerik çözümlemesi yöntemi ile çözümlenerek veri olarak kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iletişim aracı türü öğrencilerin bilişsel ve toplumsal buradalıkları ile anlamlı bir fark oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarından bir diğerinde ise sınıf topluluğu hissini genel olarak cinsiyet üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Gökçearslan (2013) araştırmasında, çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin gerçekleştiği çevrimiçi öğrenme topluluklarında öğrenme topluluğu hissi, akademik başarı ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin denetim odağından etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deseni olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans programı dördüncü dönemde olan Programlama

Dilleri II dersini alan 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler dört gruba ayrılarak 6 haftalık öğrenme süreci gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplamak amacı ile "Çevrimiçi Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği", "Başarı Testi", "Probleme Dayalı Öğrenme Dereceli Performans Değerlendirme Ölçeği (Rubrik)" ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi" ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizi için Mann Whitney U-testi, t-testi ve Shapiro-Wilk testi ve Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi probleme dayalı öğrenme ortamında denetim odağı stratejileri önemslenerek geliştirilen ortam ile önemsenmeyerek geliştirilen ortamlarda öğrenme topluluğu hissi açısından istatistiksel bir fark çıkmamıştır. Çalışma grubunda denetim odağı stratejilerine göre geliştirilen ortamın çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi, akademik başarı ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumu etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2016) çalışmasında; çevrimiçi öğrenme ortamlarında, uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı, öğrenme ortamına katılımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini uzaktan eğitim önlisans programına kayıtlı 1442 öğrenci oluştururken örneklem basit seçkisiz yöntem ile seçilen 190 ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 15 kişiden oluşmuştur. Çalışmada; Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği, Akademik Başarı Puanları, Katılım Raporları ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri sonuçlarını analiz etmek için betimsel, korelasyon analizleri ve ayrıca nitel veri kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda; çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissi ve katılım, akademik başarı ve katılım, topluluk hissi ve akademik başarı değişkenlerinin arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel veri analizinde öğrencilerin topluluk hissi ile ilgili önerileri 7 başlık altında toplanmıştır. Bunlar öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretim tasarımı, öğretim yöntemi, etkileşim, işbirliği ve oryantasyon olarak belirlenmiştir.

Ergün ve Kurnaz'ın (2016) çalışmasında; çevrimiçi öğrenme sürecine etkisi olan sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı ile bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel ve betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubunu Karabük Üniversitesi'nde 2014-2015 yılı güz döneminde pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 175 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Sınıf Topluluğu Ölçeği ve Öğrenci Bağlılık Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi, Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf topluluğu hissi yüksek bulunurken, çevrimiçi derse katılma durumları sınıf topluluğu hissini etkilememiş. Çevrimiçi derse katılımlarının artması öğrenci bağlılığını olumlu yönde etkilemiştir.

Üngören, Horzum ve Aydın (2018), uzaktan eğitimde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi düzeylerinin cinsiyet ve çevrimiçi ders alıp almama durumlarına göre incelemeyi hedefleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar Döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak, “Çevrimiçi Ortamlarda Topluluk Hissi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonunda yapılan analizlerle uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi düzeyleri cinsiyet ve daha önce çevrimiçi ders alma durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Topluluk hissi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bir çok değişken ile etkisine ilişkisine bakılmıştır. Topluluk hissini etkili olduğu değişkenler mevcutken hiç bir etkisi olmayan değişkenlerde mevcuttur. Gökçearslan'ın yaptığı çalışmada topluluk hissini akademik başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı değişkenin yer aldığı çalışma sonucunda ne çıkacağı merak konusu olurken topluluk hissi ve motivasyon arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.5.2. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında motivasyon ile ilgili ulaşılan çalışmalar özetlenmiştir.

Horzun ve Çakır Balta (2008), bilginin sunumu ve gösterim, bilginin sunumu ve araştırma, gösterim ve alıştırma ortamlarında öğrenenen öğrencilerle yüzyüze eğitim gören öğrenciler arasında başarı, motivasyon ve bilgisayara yönelik kaygı düzeyleri arasındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada iki faktörlü 4x4'lük faktöriyel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2005-2006 bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği 2.sınıfında okuyan ve PDR Bölümü 1.sınıfında okuyan toplam 100 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci başarısı için bir test ve uygulama yöntemi kullanılarak veri toplanırken ayrıca kaygı ve motivasyon ölçekleri de kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde ANCOVA istatistiği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında başarı değişkeni açısından karma ortamların diğer ortamlara göre daha fazla ve kalıcı öğrenme meydana getirdiği görülürken, motivasyon düzeyleri ve bilgisayara yönelik kaygıları bakımında alıştırma- gösterim ve karma öğretim arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Acar (2009) araştırmasında; web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma modeli: ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneme modelidir. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümünde 72 birinci sınıf öğrencisi ile 8 haftalık bir süreçte Klavye Eğitimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde; öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla AKR (Analytic Keyboard Rubric) ölçeği, öğrenme materyalinin motivasyon etkisini ölçmek için IMMS (Instructional Material Motivation Survey) ölçeği ve son olarak öğrencilerin derse karşı tutumlarını ölçmek için CIS (Course Interest Survey) ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler; MANOVA ve ANCOVA

istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında web destekli performans tabanlı öğrenme yaklaşımının ve bu yaklaşıma göre düzenlenen klavye öğretiminde ARCS motivasyon modeli stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi istatistiksel çözümlemeleri içeren araştırma bulguları ile desteklenmiş ve kanıtlanmıştır.

Dinçer (2015) çalışmasında; bilgisayar destekli öğretim yazılımlarında eğitsel arayüz tür ve şekillerinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, derse ilgilerine, bilgisayar destekli öğretimi değerlendirmelerine, bilişsel yüklerine etkisini incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada modeli olarak ön test son test kontrol ve deney gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında dört farklı devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencileri katılmışlardır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, kişisel bilgi formu, Bilgisayar Bilgi Testi, Bilgisayar Beceri Sınavı, Elektronik Tablolama Programı Bilgi Testi, Elektronik Tablolama Programı Beceri Sınavı, uzman değerlendirme formu, Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği, Bilişsel Yük Ölçeği, Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği, Derse İlgililik Ölçeği, Eğitsel Arayüz Değerlendirme Ölçeği ve uygulama değerlendirme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS, LISREL ve CMA programları kullanılırken, Betimsel istatistik Tek Yönlü ANOVA, Mixed ANOVA, t-Testi, Hedges'g Etki Büyüklüğü, Kruskal - Wallis Testi, , Mann - Whitney – U, Ki Kare Testi, Korelasyon Katsayısı, Yapısal Eşitlik Modellemesi gibi çeşitli analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonunda farklı sonuçlar elde edilsede eğitsel arayüze sahip Bilgisayar destekli öğretim yazılımları incelenen değişkenler açısından oldukça olumlu olduğu ve anlaşılan bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Erbaş (2016) araştırmasında; Türkiye’de eğitim ortamlarında kullanılan tabletlerde mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımını, öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyonuna etkilerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Isparta il merkezinde eğitim öğretim sergileyen özel bir Anadolu lisesinin dokuncu sınıf

öğrencilerinden 40 kişi oluşturmaktadır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Biyoloji dersi kapsamında gerçekleşen bir araştırmadır. Hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılan araştırmada ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup mevcuttur. Deney grubu mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının yer aldığı tabletler ile ders işlerken kontrol grubu öğretim programına uygun geleneksel ders işlemiştir. Araştırma kapsamında veri toplamak için öğrenci bilgi formu, Biyoloji Dersi Akademik Başarı Testi, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları ve Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ve çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) kullanılırken, nitel verilerin analizinde durum çalışması deseni kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin motivasyonları sadece ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı da araştırma sonuçlarından birisidir. Görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin genel olarak mobil artırılmış gerçeklik etkinliklerinin ders başarısı ve motivasyon artırma konusunda etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Uçar (2016), uzaktan eğitimde sıkça kullanılan Keller'in ARCS-V motivasyon modeline dayanarak kullanılan motivasyon stratejilerinin, öğrencilerin derse karşı ilgilerine, eylem yeterliliklerine, akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara bölgesinde yükseköğretim kurumunda 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde uzaktan eğitimde İngilizce-I dersini alan 122 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma modelinden dolayı 11 haftalık bir süreçten oluşmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, dersi öğrenmeye yönelik tutum sorusu, derse karşı ilgi ölçeği, öğretim materyalleri motivasyon

ölçeği ve eylem yeterliliği ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde faktör analizi, t testi, varyans analizi, kovaryans analizi, kümeleme analizi ve çoklu uyum analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre derse karşı ilgi, motivasyon ve akademik başarı düzeylerinin daha anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ve sonuçları, daha önce gerçekleştirilen ve motivasyon modelinin uzaktan öğrenme ortamlarında geçerli ve uygulanabilir bir model olduğunu ortaya koyan araştırmaları desteklemektedir.

Ünsal (2012), çalışmasında, harmanlanmış öğrenme etkinliğinin, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel nitelikte yapılan araştırmaya, deney grubundan 24, kontrol grubundan 22 öğrenci katılmıştır. Örneklem, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ikinci sınıftaki “Bilgisayar Bilimlerine Giriş-II” dersini alan 46 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak; başarı testi ve motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler kovaryans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile yüzyüze öğrenen öğrencilerin motivasyonları birbirinden çok farklı çıkmamıştır ancak kalıcılık açısından harmanlanmış öğrenme yönteminin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazına bakıldığında motivasyon ile ilgili yapılan bir çok çalışma bulunmaktadır. Çalışmalar akademik başarı ve motivasyon arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak motivasyon ve topluluk hissi ile ilgili bir çalışmaya ulaşılamamıştır ve iki değişkenin birbirinin nasıl etkilediği sonucu bilinmemektedir.

2.5.3. Akademik Başarı ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında akademik başarı ile ilgili ulaşılan çalışmalar özetlenmiştir.

Oral (2008) araştırmasında, orta öğretimde, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinde Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin (Web Tabanlı Öğretim ve Web Destekli Öğretim) öğrenci başarısına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve Bilgisayara yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma ön test-son test gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında, Diyarbakır Vali Gökhan Aydın Endüstri Meslek Lisesi okulunda 9/C, 9/D ve 9/F sınıflarında öğrenim görmekte olan 94 öğrenci oluşturmaktadır. Verileri toplamak amacıyla araştırma kapsamında bir web sitesi hazırlanmış ayrıca Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi Başarı Testinin ve Bilgisayara yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmiştir. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Farklılaşmanın olduğu durumlarda farklılaşma yönünü belirlemek için Scheffé ikili karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda; Web Destekli Öğretim yöntemi uygulamaları erişti, öğrenilenlerin kalıcılığı, tutum açısından daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Usta ve Mahiroğlu (2009); harmanlanmış uzaktan eğitim ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının karşılaştırmalı olarak öğrencilerin akademik başarısı ve uzaktan eğitimde öğrenme doyumlarına etkisi inceleyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada yarı-deneysel desenlerden Ön Test-Son Test- İzleme Testli Kontrol Gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 2005-2006 eğitim öğretim yılı Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ikinci sınıf Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan 73 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Doyum Ölçeği, Başarı Testleri ve 4 hafta süren uygulama kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü Varyans analizi, kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler genel olarak çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme deneyimlerinden memnun kalmışlardır. Harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin öğretmen desteği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders içeriği ve yapısı, kurumsal

destek açısından çevrimiçi eğitim alan öğrencilere göre daha fazla doyum elde ettiklerini, daha başarılı olduklarını, öğrenmenin daha kalıcı olduğunu göstermiştir.

Uluyol ve Karadeniz (2009), yüzyüze ile çevrimiçi öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemleri ile proje temelli öğrenme ve klasik değerlendirme yöntemleri ile alternatif değerlendirme yöntemlerinin harmanlandığı bir teknik derste, öğrencilerin başarıları ve bu öğrenme sürecinin yararlılığına ilişkin görüşleri belirlemeyi hedefleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 2007-2008 eğitim öğretim yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3.sınıf öğrencileri ile İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersini alan 39 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma 14 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye bakış açılarının olumlu olduğu da ortaya çıkmıştır.

Erten (2015) çalışmasında, çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının işletim sistemleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, motivasyonlarına ve kalıcılığına olan etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırma karma araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretim Teknolojileri ve Eğitimi Bölümü İşletim Sistemleri ve Uygulama dersini alan 93 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu deney ve kontrol grubu olarak araştırma kapsamında ikiye ayrılmıştır. Araştırma uygulama için hazırlanan web sayfası ve sanal sınıf ortamından yürütülmüştür. Nicel verilerin toplanmasında; başarı testi, tutum ölçeği, motivasyon ölçeği ve Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamına yönelik tutum ölçeği kullanılırken, nitel veriler için; görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, eşli gruplar t-testi ve kavram analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası başarı puanlarının uygulama öncesine göre son test puanları lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi sonuçları kontrol grubu

öğrencilerine göre yüksek çıkmıştır. Her iki grubun derse ilişkin tutum ve motivasyonları uygulama öncesi ve sonrası için farklılık göstermemiştir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlar ile nicel boyutundan elde edilen sonuçların birbirini desteklediği görülmüştür.

Şenel ve Kutlu (2015), Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM)'nde eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma, yordayıcı korelasyonel bir araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM) 2010-2011 eğitim öğretim yılında önlisans programlarındaki 1.sınıf derslerini alan 302 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak için öğrenci anketi, öğretmenlerin yeni değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla kullanılan anket ve ANKUZEM'in öğrencilerine uyguladığı öğrenci bilgileriyle ilgili anketin sonuçları kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yaş, tam zamanlı çalışma, boşanmış olma, birlikte yaşanan birey sayısı, annenin tam günlük çalışma durumu, annenin öğrenim durumu, lisans ve meslek lisesi mezun olmak, ders çalışırken tercih edilen yöntemler, uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri akademik başarıyı yordayan etkenler arasında olduğu gözlemlenmiştir.

Erdoğan (2015) araştırmasında, uyarlanabilir motivasyon stratejileri kullanmanın öğrencilerin motivasyonlarına ve başarılarına etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, 2x2'lik faktöriyel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde Eğitim Bilişim Teknolojileri II dersinde öğrenim gören 46 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet, bilgi, bilişsel stil özellikleri bakımında deney ve kontrol grubu olarak tesadüfi yolla iki eş gruba ayrılmışlardır. Veri toplama aracı olarak Grup Saklı Şekiller Testi, Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği ve Başarı Tesi kullanılmıştır. Toplanan veriler, iki faktörlü ANOVA analizi ile

özmlenmiştir. Uyarlanabilir motivasyon stratejilerinin kullanıldığı ortamda öğrenen öğrencilerin işlem sonrasında motivasyon ve başarı puanlarının diğerk gruba göre yüksek olduğu ancak başarı puanları arasındaki farkınçok yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda uyarlanabilir motivasyon stratejileri kullanmanın öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili bir araç olduğu ancak başarılarını artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uyulgan ve Akkuzu (2017), ortağretim ğrencilerinin akademik başarıları üzerine kişisel faktörlerden akademik içsel motivasyon ve genel özyeterlilik faktörlerinin yordayıcı etkilerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır.Çalışmaya İzmir ilinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesinde 9. 10. 11. Ve 12. Sınıf öğrencilerinden 254 ğrenci katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kişisel bilgi formu, akademik içsel motivasyon ölçeği ve genel özyeterlilik ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.Araştırma sonuçlarından öğrencilerin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörlerin önem sırasının başlama, başarısızlık korkusu, sosyal kabul, sürdürme çabası-ısrar ve başarı gereksinimi şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Akademik başarı alanyazında araştırmalara en çok konu olmuş değişkenlerden biridir. Eğitim sürecinin verimli olması akademik başarının yüksek olması ile ilgili olduğundan akademik başarıyı en üst düzeylere taşımak önemlidir. Bundan dolayı akademik başarıyı etkileyen değişkenler önem arz etmektedir. Topluluk hissi ve motivasyon değişkenin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışma sonunda ulaşılacak sonuçlar arasında yer almaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel model kullanılacaktır. Betimsel araştırma modeli bir konudaki mevcut durumu araştırıp belirleyen modeldir. Bir başka deyişle ortaya konan değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini sağlayan modeldir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada değişkenler arası ilişkiler inceleneceğinden çalışmada betimsel ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998). İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ahmet Yesevi Üniversitesi uzaktan eğitim programlarında öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde yaklaşık olarak 5500 öğrenci bulunmaktadır.

Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2009).

Araştırmanın örneklemini tüm programlardan seçkisiz örnekleme yöntemi ile evrenin ortalama %8.5'una ulaşılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemleri, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıkları eşit ve bağımsızdır (Büyüköztürk ve Diğ. 2009).

Farklı örnekleme hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklükleri Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), tarafından belirlenen tabloya bakıldığında evren ve örneklem büyüklüğü %5 hata oranına sahiptir. Tabloya göre 5000 evren büyüklüğüne sahip araştırmanın %5 hata oranlı örneklem büyüklüğü 357'dir. Araştırmaya katılan toplamda 453 öğrenci bulunmasından dolayı gerekli örneklem büyüklüğünün sağlandığı görülmektedir.

Öğrenciler on altı farklı yüksek lisans programında öğrenim görmektedirler. Programlar; Tablo 3.

Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Yüksek Lisans Programları

Arap Dili Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans	Bilgisayar Mühendisliği Tezsiz Yüksek Lisans
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tezsiz Yüksek Lisans
İngiliz Dili Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans	İş Sağlığı ve Güvenliği Tezsiz Yüksek Lisans
İşletme Tezsiz Yüksek Lisans	Sağlık Kurumları İşletmeciliği Tezsiz Yüksek Lisans
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans	Turizm İşletmeciliği Tezsiz Yüksek Lisans
Türk Dili ve Edebiyatı Tezsiz Yüksek Lisans	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tezsiz Yüksek Lisans
Uluslararası İlişkiler Tezsiz Yüksek Lisans	Yerel Yönetimler Tezsiz Yüksek Lisans
Yönetim Bilişim Sistemleri Tezsiz Yüksek Lisans	Yönetim ve Organizasyon Tezsiz Yüksek Lisans

3.2.1.Demografik Özellikler

Verilerin analizinde ilk olarak öğrenenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekansları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
Kadın	119	26,3
Erkek	334	73,7
Toplam	453	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 119 kadın, 334 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş durumları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarının Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
20-29	228	50,3
30-39	147	32,5
40-49	69	15,2
50 ve üstü	9	2,0
Toplam	453	100

Tablo 5’de görüldüğü öğrencilerin 228’i 20-29 yaş aralığında, 147’si 30-39 yaş aralığında, 69’u 40-49 yaş aralığında ve son olarak 9’u 50 yaş ve üstündedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları bölgeler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşadıkları Bölgelerin Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
İç Anadolu Bölgesi	153	33,7
Akdeniz Bölgesi	19	4,2
Karadeniz Bölgesi	34	7,5
Ege Bölgesi	64	14,2
Marmara Bölgesi	120	26,4
Doğu Anadolu Bölgesi	30	6,7
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	33	7,3
Toplam	453	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 153’ü iç anadolu bölgesinde, 19’u akdeniz bölgesinde, 34’ü karadeniz bölgesinde ve 64’ü ege bölgesinde yaşamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan 120 öğrenci marmara bölgesinde, 30 öğrenci doğu anadolu bölgesinde ve 33 öğrenci güneydoğu anadolu bölgesinde yaşamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin medeni durumları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Medeni Durum Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
Bekar	228	50,3
Evli	225	49,7
Toplam	453	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 228 ‘i bekarken, 225’i evlidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları çocuk sayısı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuk Sahibi Durumları Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
Yok	292	64,5
1	91	20,1
2	55	12,1
3	12	2,6
Daha fazla	3	0,7
Toplam	453	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin 292’si çocuk sahibi değilken, 91’i bir çocuk, 55’i 2 çocuk, 12’si 3 çocuk ve 3’ü üçten fazla çocuk sahibidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin meslek durumları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Meslek Durumları Frekans Ve Yüzdeleri*

	N	%
Uzman	15	3,3
Mühendis	69	15,2
Öğretmen	99	21,9
Asker	9	2,0
Kamu	18	4,0
Tekniker	12	2,6
Memur	75	16,6
Sağlık çalışanı	27	6,0
Turizm	9	2,0
Danışman	3	0,7
İşletmeci	3	0,7
İş güvenliği uzmanı	12	2,6
Müşteri temsilcisi	6	1,3
Öğrenci	3	0,7
Yazılım	18	4,0
Diğer	54	11,9
Muhasebe	21	4,6
Toplam	453	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu olan 99 kişi öğretmenken, 75’i memur, 69’u mühendis, 27’si sağlık çalışanı, 21’i muhasebe çalışanıdır. Ayrıca 18’i yazılım alanında çalışırken, 18’i kamu sektöründe, 15’i uzman, 12’si iş güvenliği uzmanı olarak,

12'si tekniker olarak çalışmaktadır. Öğrencilerin 9'u asker, 9'u turizm alanında çalışan, 6'sı müşteri temsilcisi 3'ü danışman, 3'ü öğrenci ve diğer 3'ü işletmecidir. Kalan 54 öğrenci ise çeşitli mesleklere sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları üniversite durumları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Üniversite Durumları*

Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
Gazi Üniversitesi	21	4,6
Anadolu Üniversitesi	141	31,1
Fırat Üniversitesi	9	2,0
Marmara Üniversitesi	12	2,6
Okan Üniversitesi	3	0,7
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	6	1,3
Hacettepe Üniversitesi	15	3,3
Karabük Üniversitesi	3	0,7
İstanbul Üniversitesi	18	4,0
Ahmet Yesevi Üniversitesi	9	2,0
Lefke Avrupa Üniversitesi	3	0,7
Atatürk Üniversitesi	9	2,0
Mersin Üniversitesi	3	0,7
Uludağ Üniversitesi	6	1,3
Selçuk Üniversitesi	6	1,3
İnönü Üniversitesi	3	0,7
Dicle Üniversitesi	6	1,3
Ankara Üniversitesi	3	0,7

Kırıkkale Üniversitesi	18	4,0
Pamukkale Üniversitesi	6	1,3
Balıkesir Üniversitesi	9	2,0
Trakya Üniversitesi	6	1,3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	0,7
Sütçü İmam Üniversitesi	6	1,3
Akdeniz Üniversitesi	6	1,3
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	6	1,3
19 Mayıs Üniversitesi	6	1,3
Celal Bayar Üniversitesi	12	2,6
Cumhuriyet Üniversitesi	6	1,3
Bilkent Üniversitesi	3	0,7
Gaziantep Üniversitesi	3	0,7
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	0,7
Erciyes Üniversitesi	3	0,7
Kazan Fedaral Üniversitesi	3	0,7
Kırklareli Üniversitesi	6	1,3
Muğla Üniversitesi	6	1,3
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	3	0,7
Yeditepe Üniversitesi	3	0,7
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	12	2,6
Moritanya nouakchott Üniversitesi	3	0,7
Çankırı Karatekin Üniversitesi	6	1,3
Uşak Üniversitesi	6	1,3
Zirve Üniversitesi	3	0,7

Süleyman Demirel Üniversitesi	9	2,0
Azerbaycan Üniversitesi	3	0,7
Mustafa Kemal Üniversitesi	6	1,3
TOBB ETÜ	3	0,7
Sakarya Üniversitesi	3	0,7
Çukurova Üniversitesi	3	0,7
Belirsiz	3	0,7
Toplam	453	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları fakülte durumları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Fakülte Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
İşletme Fakültesi	75	16,6
İktisat Fakültesi	48	10,6
Eğitim Fakültesi	85	18,8
Mühendislik Fakültesi	74	16,3
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	46	10,2
Bilgisayar Bilişim Fakültesi	4	0,9
Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi	3	0,7
Fen Edebiyat Fakültesi	30	6,6
Tıp Fakültesi	6	1,3
Teknik Eğitim Fakültesi	10	2,2
Beden Eğitimi ve Spor YO	6	1,3
Sağlık Yüksekokulu	9	2,0
Turizm Fakültesi	9	2,0
Filoloji Fakültesi	3	0,7
Hemşirelik Yüksekokulu	3	0,7
Orman Fakültesi	6	1,3
Turizm ve Otel İşletmeciliği YO	3	0,7
Açıköğretim Fakültesi	12	2,6
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	3	0,7
Ziraat Fakültesi	9	2,0
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3	0,7
İletişim Fakültesi	6	1,3
Toplam	453	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisans mezuniyet yılları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezuniyet Yılları Durumları Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
2017-2012	284	62,7
2011-2006	87	19,2
2005-2000	52	11,5
1999-...	30	6,6
Toplam	453	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin 284’ü 2017-2012 tarihleri arasında mezun olurken, 87’si 2011-2006 yılları arasında, 52’si 2005-2000 yılları arasında ve 30’u 1999 yılı ve öncesinde mezun olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları yüksek lisans programları durumu Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yüksek Lisans Programları Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
Bilgisayar Mühendisliği	27	6,0
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	48	10,6
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	27	6,0
İngiliz Dili Eğitimi	21	4,6
İş Sağlığı ve Güvenliği	84	18,5
İşletme	15	3,3
Sağlık Kurumları İşletmeciliği	25	5,5
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	48	10,6
Turizm İşletmeciliği	24	5,3
Türk Dili ve Edebiyatı	6	1,3
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	23	5,1
Uluslararası İlişkiler	30	6,6
Yerel Yönetimler	24	5,3
Yönetim Bilişim Sistemleri	27	6,0
Yönetim ve Organizasyon	24	5,3
Arap Dili ve Eğitimi	0	0
Toplam	453	100

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğrencilerin 27’si Bilgisayar Mühendisliği programında öğrenim görmekte iken 48’i Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında, 27’si Eğitimde

Ölçme ve Değerlendirme Programında, 21'i İngiliz Dili Eğitimde ve 84'ü İş Sağlığı ve Güvenliği programında öğrenim görmektedir. Ayrıca 15'i İşletme, 25'i Sağlık kurumları İşletmeciliği, 48'i Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, 24'ü Turizm İşletmeciliği ve 6'sı Türk Dili ve Edebiyatı programında öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 23'ü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi programında, 30'u Uluslararası İlişkiler programında, 24'ü Yerel Yönetimler programında, 27'si Yönetim Bilişim Sistemleri programında ve 24'ü Yönetim Organizasyon programında öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları programın hangi döneminde olduklarını gösteren Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dönem Durumları Frekans Ve Yüzdeleri

	N	%
1.Dönem	256	56,5
2.Dönem	173	38,2
3.Dönem	24	5,3
Diğer	0	0
Toplam	453	100

Tablo 14'de görüldüğü gibi öğrencilerin 256'sı öğrenim gördükleri programın birinci döneminde iken 173'ü ikinci dönemindedir. Geriye kalan 24 öğrenci ise üçüncü dönem öğrencileridir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama sürecinde 2017- 2018 eğitim öğretim yılı Ahmet Yesevi Üniversitesi uzaktan eğitim programlarında yer alan öğrencilere gerekli yasal izinler alındıktan sonra web ortamında hazırlanmış olan sırası ile kişisel Bilgi Formu, Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Anketler hazır

olduktan sonra öğrencilere mail yolu ile bildirilecek ve tamamen gönüllülük esası ile araştırmaya katılmaları istenmiştir.

Evrenin tümünü oluşturan bir gruba web ortamında hazırlanmış ölçekler mail atılmıştır. Yaklaşık bir hafta süren bir süreç sonunda öğrencilerin ortalama 240'ı araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısının yetersiz olmasından dolayı öğrencilere tekrar mail atılmış ve araştırmaya daha önce katılan öğrencilerin tekrar katılmaması rica edilmiştir. Öğrencilere atılan ikinci mailden sonra yine yaklaşık olarak bir hafta beklenmiş ve ölçeklere cevap veren öğrenci sayısı toplamda 390'a ulaşmıştır. 10 gün süren süreç sonunda araştırmaya katılan öğrenci sayısı 453'e ulaşmıştır. Evrenin %10'una ulaşılması beklenirken yaklaşık %8.5'una ulaşılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Ölçme birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmada veriler; araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”(Ek-1), “Çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi ölçeği” (Ek-2) ve “Motivasyon Ölçeği”(Ek-3) aracılığı ile toplanacaktır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu öğrencilerin kişisel ve eğitim bilgilerini toplamaya yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ankette; cinsiyet, yaş, yaşadığı il, medeni durumu, kaç çocuk sahibi olduğu ve mesleği kişisel bilgileri toplanırken, mezun olduğu üniversite-fakülte, mezuniyet yılı, öğrenim gördüğü yüksek lisans programı, dönemi ve son döneminin not ortalaması eğitim bilgileri toplanmıştır. Anket toplamda 12 sorudan oluşmaktadır.

3.3.1.2.Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği

Gökçearslan (2013), McMillan ve Chavis tarafından geliştirilmiş topluluk hissi kuramını temel alan Topluluk Hissi İndeksinden yararlanarak çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek için bir literatür taraması ile 48 madde bulunan bir madde havuzu oluşturulmuş. Maddelerde 4'lü Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır: “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum. Alınan görüşler ve yapılan çalışmalar sonrasında 28 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçme aracı ile ilgili üniversite düzeyinde 571 uzaktan eğitim öğrencisi üzerinde geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm faktörler için 0,88, ölçeğin test-tekrar ölçümleri için güvenirlik katsayısı 0,84 bulunmuştur.

3.3.1.2.1.Çevrimiçi Öğrenme Topluluk Hissi Ölçeği Güvenirliği

Rovai (2002a) tarafından geliştirilen ölçek lisans ve lisansüstü düzeyde çevrimiçi derslerde topluluk hissinin ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçekten düşük puan alanlar kendilerini gruptan ayrılmış dışarda hissetmektedir. Ölçekten yüksek puan alan öğrenenler ise derste sürekli etkileşimde olan kendilerini topluluğa katan öğrenenlerdir. Var olan bu ölçeği Öztürk (2009) 185 lisans öğrencisi ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yaparak Türkçe olarak uyarlamıştır.

İlgaz veAşkar (2009) Rovai ve diğerleri (2004) tarafından sınıf ve okul topluluğu hissinin ölçmek için geliştirilen ölçeği uyarlayarak yeni bir okul topluluk hissi ölçeği geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışması 571 uzaktan eğitim öğrencisi ile yapılmıştır.

Alanyazında üniversite düzeyinde çevrimiçi ders alan öğrencilere yönelik öğrenme topluluğu hissi ölçeği mevcut olmadığından McMillan ve Chavis(1986) tarafından geliştirilmiş topluluk hissi kuramını temel alan Topluluk Hissi İndeksinden yola çıkarak Gökçearslan ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır.

Topluluk hissini ölçmede kullanılacak olan ölçek: “Geçerlik ve Güvenirlik” çalışması yapılması için 2011-2012 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi eğitim fakülteleri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 245 öğrenci öğrenciye uygulanmıştır. 245 öğrencinin faktör analizi tekniği kullanımı için olan madde sayısının beş katı örneklem büyüklüğü önerisini karşılamaktadır. 245 öğrenci grubundan elde edilen verilere istatistiksel işlemler uygulanarak ölçek geliştirilmiştir. Öğrenci grubunun, %42.4’ü (n=104) Gazi Üniversitesi, %37.1’i (n=91) Hacettepe Üniversitesi, %20.4’ü (n=50) ise Başkent Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Ayrıca %31.0’ı (n=76) 2. sınıf, %36.3’ü (n=89) 3. Sınıf ve %32.7’si (n=80) 4. sınıfa devam etmektedir.

Ölçek geliştirilirken yurt içi ve yurtdışı alanyazın incelenmiş ve 48 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” derecelerinden oluşan 4’lü likert tipidir.

Geçerlik çalışmasında öncelikle Eğitim Teknolojisi alanında doktora öğrenimini tamamlamış deneyimli yedi akademisyenin görüşlerinden kapsam geçerliği sağlamak amaçlanmıştır. Akademisyenlerden alınan öneriler ve görüşler doprultusunda ölçek maddelerinde düzeltmeler ve çıkarma işlemleri sonunda 34 maddeden oluşan yeni bir ölçeğe ulaşılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 34 madde üzerinden yapılmıştır.

İlk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen madde-faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile uyumu test-tekrar tekniği kullanılarak test edilmiştir. Ölçek çalışma gurubunda yer ala öğrencilere uygulanmış ve sonucunda yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1, yük değerlerinin en az 0.40, iki faktörde yer alan faktörler arasında en az 0.10 fark olması durumlarına dikkat edilmiştir.

Faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem yeterliliğini test eden KMO testi sonucu KMO değeri 85 bulunmuştur. Bu değerin 70’den büyük olması yeterlidir. Bartlett Küresellik

testine bakılarak ($\chi^2 = 2867,08$, $p=.000$) elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88'dir. Test-tekrar test yöntemiyle güvenirliğini belirleyebilmek amacıyla ölçek 32 kişiye üç hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test-tekrar test ölçümleri için güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Doğrulamalı faktör analizi, birinci düzen ve ikinci düzen analizleri ile gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi öğrenme topluluğu hissi ölçeğinin birinci düzen doğrulamalı faktör analizi sonucunda, uyum indeksleri $X^2 = 672.63$ ($sd=347$, $p=.00$), $X^2 / sd = 1.93$ RMSEA= 0.062, GFI= 0.84, AGFI= 0.81, RMR= 0.029, CFI= 0.85, NFI=0.74 ve NNFI= 0.84 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, 48 madde havuzu ile bağlayan, uzman görüşünden sonra 34, açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizi sonucunda 28 maddenin kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen iç tutarlık katsayıları incelendiğinde de ölçeğin güvenilir olarak kullanılabileceği söylenebilir (Gökçearslan, 2013).

3.3.1.3.Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği (IMMS) kullanılmıştır. Ölçek Keller (1993) tarafından öğretim materyallerinin öğrencilerin motivasyonunu ölçmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde 36 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte derelendirme “Doğru değil”, “Biraz Doğru”, “Orta Derecede Doğru”, “Doğru” ve “Çok doğru” şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısını Gabrielle (2003) 0.84 ,Huang ve arkadaşları (2006) 0.93, Huent (2006) 0.93 ve Keller (2006) 0.96 olarak hesaplamıştır. Yapılan çalışmalar ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

3.3.1.3.1. Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği Güvenirliği

Öğrenci motivasyonunu ölçmede kullanılacak olan ölçek: Keller tarafından geliştirilen (Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği (ÖMMA) ve Acar (2009) tarafından Türkçeye uyarlananmıştır. Likert tipi bir ölçek olan Motivasyon ölçeği 36 maddeden oluşmaktadır ve derecelendirmesi Doğru değil'den Çok Doğru'ya doğrudur. Ölçekten en düşük 36 puan alınabilirken en yüksek 180 puan alınabilmektedir ve ortalaması 108'dir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı araştırmacılar tarafından yapılmış ve 0.84 ile 0.96 aralığında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Keller tarafından 2006 yılında geliştirilen ölçek İngilizce olarak geliştirilmiştir. Acar (2009) araştırmasında ölçeği 3 farklı tercüme bürosunda Türkçeye çevirisini yaptırmıştır. Ölçekte bulunan 36 madde ile ilgili konu uzmanlarının görüşünü almıştır. Uzman görüşünden sonra ölçeğin anlaşılabilirliğini test etmek amacı ile 65 öğrenciye uygulama yapmıştır. Aynı zamanda güvenirlik analizi yapılmıştır. Test amacıyla yapılan uygulamada güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Keller'in orjinal ölçeğinde maddelerin bir kısmı olumlu bir kısmı olumsuzluk ifade etmektedir. Ölçekte 3, 7, 12, 15, 19, 22, 26, 29, 31 ve 34. maddeler olumsuz ifadelerle diğer maddeler ilse olumlu ifadelerle kullanılmıştır. Güvenirlik analizinde olumsuz maddeler SPSS programında Recode ile olumlu olarak değiştirilmiştir. Böylece ölçekte tüm maddeler olumlu ifadeler içermiş ve tek boyutluluk sağlanmıştır (Acar, 2009).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmalarda yapılan istatistiksel analizlerin uygulanabilmesi için araştırma ulaşılan verilerin normal veya normale yakın dağılımlar göstermesi beklenmektedir. Ulaşılan verilerin çarpıklık katsayısı +3 ile -3 aralığında ise dağılımlar normal olarak kabul edilebilir (Kalaycı

İ. , 2010) . Araştırmada analizlere başlamadan önce toplanan verilerin normallik testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve analizler bu doğrultuda yapılmıştır.

Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler bir uzman eşliğinde analiz edilerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21.0 (Statistical Package For Social Sciences) veri analizi paket programı kullanılarak; betimsel istatistik, kolerasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, toplanan verilerin araştırmanın alt problemleri doğrultusunda çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Alt Problem 1: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin akademik başarıları nasıldır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin topluluk hisslerine ait betimsel istatistikler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Akademik Başarı	453	5	100	57.05	22.1

Tablo 15’e göre, 453 öğrenci not ortalaması alanına cevap vermiştir. Ölçekten alınan en düşük puan 5, en yüksek puan ise 100 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden son dönem not ortalamaları istenmiş ve akademik başarı olarak değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ortalamasının 57.05 olduğu görülmektedir.

4.2. Alt Problem 2: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi nasıldır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin topluluk hisslerine ait betimsel istatistikler Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Topluluk Hisslerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Topluluk Hissi	451	48	112	73.66	12.22

Tablo 16’ya göre, 451 öğrenci topluluk hissi ölçeğine cevap vermiştir. Ölçekten alınan en düşük puan 48, en yüksek puan ise 112 olarak belirlenmiştir. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi Ölçeği, öğrenenlerin hangi düzeyde öğrenme topluluklarının bir parçası olarak algıladığını ve hissettiğini ölçmektedir. Ölçekten düşük puan alan öğrenenlerin kendilerini topluluktan uzak hissetmekte ve dersi bırakma eğilimi göstermektedir. Yüksek puan alan öğrenciler ise kendilerini topluluğun bir parçası olarak hissetmekte daha fazla etkileşim kurarak öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını arttırmaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin topluluk hissini ortalamasının 73.66 olduğu görülmektedir.

4.3.Alt Problem 3: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin motivasyonu nasıldır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonlarına ait betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Motivasyonlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Motivasyon	453	36	161	104.37	23.02

Tablo 17'ye göre, 453 öğrenci motivasyon ölçeğine cevap vermiştir. Ölçekten alınan en düşük puan 36, en yüksek puan ise 161 olarak belirlenmiştir. Uzaktan Eğitimde gerçekleşen öğrenmelerde öğrencilerin motivasyon düzeylerinin öğrenmenin kalitesine olumlu etkileri olduğu ilgili araştırmalarda görülmüştür. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonlarının ortalaması 104.37'dir. Ölçekten alınan en yüksek puana ve ortalama bakıldığında öğrencilerin motivasyonlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.Alt Problem 4: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi ile motivasyon arasında ilişki var mıdır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin topluluk hissi ile motivasyonları arasındaki ilişkiye ait istatistikler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Öğrencilerin Topluluk Hissi ve Motivasyonlarının Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Tablosu

Değişken	N	r	P
Topluluk Hissi Motivasyon	451	0.00	0.99

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, öğrencilerin topluluk hisleri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda topluluk hissi ile motivasyon arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r=-0.08$; $p>.05$).

4.5.Alt Problem 5: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi ile akademik arasında ilişki var mıdır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin topluluk hissi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye ait istatistikler Tablo 19'de verilmiştir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Topluluk Hissi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon

Analizi Tablosu

Değişken	N	r	P
Topluluk Hissi Akademik Başarı	451	-0.08	0.06

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin topluluk hisleri ile başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p > .05$ düzeyinde negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bulunan ilişki düzeyi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r = -0.08$; $p > .05$).

4.6.Alt Problem 6: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin akademik başarı ile motivasyon arasında ilişki var mıdır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiye ait istatistikler Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20.

Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon

Analizi Tablosu

Değişken	N	r	p
Topluluk Hissi Akademik Başarı	453	0.19	0.00

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin akademik başarısı ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda akademik başarı ve motivasyon arasında istatistiksel açıdan $p < .01$ düzeyinde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bulunan ilişki düzeyi istatistiksel olarak düşük seviyede anlamlı bulunmuştur ($r = 0.19$; $p < .01$).

4.7.Alt Problem 7: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi motivasyonu yordamakta mıdır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin topluluk hissinin motivasyonlarını yordamasına ait istatistikler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Topluluk Hissi ve Motivasyona Ait Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek Faktörleri	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
	Regresyon	1	63.81	63.817		
	Hata	449	239065	532.439	0.12	0.72
Topluluk Hissi	Toplam	450	239128			

Topluluk Hissi ölçeğinin toplam puanları ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ($R=0.16$, $R^2=0.00$) çevrim içi çoklu öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin topluluk hissinin, motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmemektedir ($F= 0.00$, $p>0,05$).

4.8.Alt Problem 8: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin motivasyonu akademik başarıyı yordamakta mıdır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonlarının akademik başarıyı yordamasına ait istatistikler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Motivasyon ve Akademik Başarıya Ait Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek Faktörleri	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
	Regresyon	1	0.014	0.014		
	Hata	449	449	532.581	0.00	0.99
Motivasyon	Toplam	450	450			

Motivasyon ölçeğinin toplam puanları ile akademik başarıları ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, çevrim içi çoklu öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin motivasyonlarının, akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiş ($R=0,196$, $R^2=0,038$), motivasyonun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F=17.988$, $p<0,05$).

4.9.Alt Problem 9: Uzaktan eğitim ortamlarında lisansüstü öğrencilerin topluluk hissi akademik başarıyı yordamakta mıdır?

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin topluluk hissini akademik başarıyı yordamasına ait istatistikler Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23.

Topluluk Hissi ve Akademik Başarıya Ait Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek Faktörleri	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
	Regresyon	1	2032.744	2032.744		
	Hata	449	219608.4	489.106	4.156	0.42
Topluluk Hissi	Toplam	450	22141.135			

Topluluk hissi ölçeğinin toplam puanları ile akademik başarıları ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, çevrim içi çoklu öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin topluluk hislerinin , akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiş ($R=0.96$, $R^2=0.09$), topluluk hissini de akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F=17.988$, $p<0,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen öğrencilerin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarılarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada değişkenlerin birbiri ile ilişkileri ve etkileri üzerinde çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak erişilen sonuçlar, sonuçların alanyazın destekli tartışması ve bazı öneriler bu bölümde verilmiştir.

Eğitimin temelinde öğrenen ve öğretici yer alıyor gibi gözüksede süreçte oldukça önem arz etmektedir. Eğitimin gerçekleşmesi bir çok farklı değişkene bağlıdır. Örgün eğitim süreçlerinde olduğu gibi uzaktan eğitimde de eğitim-öğretimin kalitesi, kalıcılığı ve başarı oranı önemlidir. Eğitim-öğretimin kalitesini arttırmak amacı ile ilgili bir çok çalışma mevcuttur. Çalışmalar doğrultusunda kaliteyi, kalıcılığı ve başarıyı etkileyen bir çok faktör olduğu bilinmektedir. Bu araştırma kapsamında bu faktörlerden; topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarıya bakılmıştır.

Eğitimde topluluk hissi öğrenenlerin bulundukları ortamlarda rahat hissetmelerine ve kendilerini o ortama ait hissetmelerine sebep olmaktadır. Uzaktan eğitimde ise öğrenmenin sanal ortamlarda gerçekleştiği düşünülecek olursa öğrenenlerin topluk hislerinin önemli olduğu söylenebilir. Öğrenen bulunduğu topluluğa kendini ait hissetmesi durumunda eğitim sürecinde etkili olan değişkenler üzerinde olumlu olumsuz farklılıklar gösterebilir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekte verilen cevaplar öğrenenlerin topluluk hissinin orta düzeyden biraz fazla olduğunu göstermektedir.

Hayatımızın her alanını etkileyen motivasyon eğitim sürecinde de oldukça önem arz etmektedir. Öğrenenin öğrenmesini gerçekleştirmesine yardımcı olan iki çeşit motivasyon çeşidi vardır: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon. İçsel motivasyon dışardan herhangi bir müdahalenin yapılmasına izin vermeyen kişinin tamamen içinden gelen motivasyondur. Dışsal motivasyon ise çeşitli değişkenler ve etkenlerle kişinin motivasyonuna müdahale durumudur. Değişiklik gösterebilmesi ve etki edilebilmesinden dolayı araştırmalara konu olan motivasyon türü dışsal motivasyondur. Öğrenmeye yardımcı olmak amacıyla motivasyonu arttırmak ve devamlılığını sağlamak eğitim sürecinde oldukça etkilidir. Araştırma kapsamında öğrenenlerin motivasyon durumlarına ölçek yardımı ile ulaşılmıştır. Ölçek sonunda öğrenenlerin motivasyon durumunun orta düzeyden biraz daha yüksek olduğu söylenebilir.

Topluluk hissi ve motivasyon araştırmacı tarafından birbirlerinden etkilenildiği düşünülen iki farklı değişken olarak kabul edilebilir olmuştur. Çünkü öğrenenlerin topluluk hissinin artması ile derse karşı olan motivasyonlarının artması beklenir. Öğrenen kendini o topluluğa ne kadar ait hissederse o kadar motive olarak sürece katılabilir ve kendini gösterebilir. Ancak çalışma kapsamında alt probleme ait bulgulara bakıldığında öğrenenlerin topluluk hissi ile motivasyonlarının birbirlerini hiç etkilemediği görülmektedir. Yapılan çalışmaların bir kısmından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; Yıldız (2016) yaptığı çalışmada topluluk hissi ile derse katılım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öğrencilerin derse katılımlarının motivasyonları ile de ilgili olduğu düşünülürse motivasyon değişkeni ile de olumlu bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin içsel motivasyonları yüksek olduğu için topluluk hissi bundan etkilenmemiş olabilir.

Öğrenenlerin eğitim süreçleri boyunca çeşitli yöntemlerle ölçülen ve puanlanabilen bir başarı türü olarak kabul edilen akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin olduğu

araştırmalarda en çok yer alan konulardan birisidir. Öğrenenin akademik başarı sğitim sğrecinin ğrenende yarattığı etkiyi açık bir şekilde sunma yöntemlerindendir. Bu çalışmaya konu olan topluluk hissi ve motivasyon değişkenlerinin akademik başarı ile ilişkisine ölçekler ve öğrenenlerden istenen bilgiler ile ulaşılmıştır. Akademik başarı arttıkça topluluk hissinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı topluluk hissi yüksek olan öğrenenin sosyal tavırlarının dikkatini dağıtılabileceğini ve başarısını etkileyebileceğini ve bu ilişkinin bu sebepten dolayı olabileceğini dğşünmğştür. Ayrıca araştırmaya katılan hedef kitlenin ne istediğini bilen sonuç odaklı bireyler olduğu dğşünğlrse topluluk hissinin akademik başarıyı etkilememesi doğal karşılanabilir. Hedef kitle yüksek lisans programını tamamlamak amacıyla gelen ve sadece buna odaklanan öğrenenlerden oluşuyor olabilir. Ve bğylece aslında öğrenenin kendini o topluluğa ait hissetmesi okta önem arz etmiyor. ğrenende “ben programımı başarıyla tamamlar diplomamı alırım” dğşğncesi mevcut olduğunda topluluk hissinin öğrenen başarısını etkilemediği dğşğnğlebilir. Bu durumu destekleyen ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar alanyazında mevcuttur. Gökçearsan (2013), evrimii ğrenme Topluluklarında Denetim Odağının ğrenme Topluluğu Hissi, Akademik Başarı ve Probleme Dayalı ğrenmeye Yönelik Tutuma Etkisi başlıklı çalışmasında topluluk hissinin akademik başarıyı etkilemediği sonucuna ulaştığı grğlmektedir. Ancak Yıldız (2016) evrimii Ortamlarda Uzaktan Eğitim ğrencilerinin Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı çalışmasında akademik başarı ve topluluk hissi arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma kapsamında motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu grğlmektedir. Öğrencilerin motivasyonun yüksek olması akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim ğretim sğrecinin her aşamasında her çeşidinde olduğu gibi uzaktan eğitim olması veya lisans üstğ program olması öğrenen motivasyonun başarıyı etkilemesini değiştirmiyor. Alanyazına bakıldığında akademik başarı ve motivasyon ilişkisini inceleyen bir çok çalışma grğlmektedir ve çalışmaların bir çoğunun

da aynı sonuca ulaştığı söylenebilir. Uçar (2016) tarafından yapılan Uzaktan Eğitimde Motivasyon Stratejilerinin Öğrenenlerin İlgileri, Motivasyonları, Eylem Yeterlilikleri ve Başarıları Üzerine Etkisi başlıklı çalışma ve Balantekin ve Bilgin (2017) tarafından yapılan ARCS Motivasyon Modeli'nin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi başlıklı çalışma benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara örnek olarak verilebilir.

Topluluk hissi ve motivasyon eğitim sürecinde öğrencinin sahip olduğu iki farklı değişken olarak görülmektedir. Araştırmacı bu iki değişkenin birbiri üzerindeki etkisini çalışma kapsamına dahil etmiştir. Öğrencilerin topluluk hissini, motivasyonları üzerinde bir etkisi olduğu görülmemektedir. Öğrenci motivasyonun topluluk hissinden etkilenmemesinin bir çok sebebi olabilir. Öğrenci tamamen içsel motivasyonu ile sürece dahil olduğu için veya hedef kitlenin yaş aralığının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum daha farklı çalışmalara konu olabilir ve daha detaylı incelenebilir.

Öğrenci motivasyonu topluluk hissinden etkilenmese de öğrencinin akademik başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmaktadır. Hedef kitle ne kadar değişirse değişsin eğitim sürecinde değişmeyen bir durum vardır ki: öğrencini motivasyonu genelde öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkisi oldukça fazla ve olumlu yöndedir. Alanyazına bakıldığında da genelde bu durumu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Uyulgan ve Akkuzu (2017)'nin yaptığı “Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan Kişisel Faktörler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışma da öğrenenlerin akademik başarılarının kişisel iç motivasyonlarından olumlu bir şekilde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı birbirleri üzerinde değişik etkilere sahiptir. Bu araştırma sonucunda elde edilen verilere bağlı olarak öğrenenlere, öğretmenlere, uzaktan eğitim veren kurum ve kuruluşlara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Uzaktan eğitimde lisans üstü öğrencilerin topluluk hissinin akademik başarı ve motivasyon üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı çalışma kapsamında görülmüştür. Topluluk hissinin lisans düzeyinde aynı etkiyi yaratıp yaratmayacağı belirsiz bir durumdur. Topluluk hissinin değişkenler üzerinde olumlu etkisinin olmaması seçilen hedef kitleden mi kaynaklanıyor yoksa araştırmaya dahil olan üniversitenin öğrencilerinin etkisi mi? Sorusunun cevabını bulabilmek adına farklı araştırmalar yapılabilir.

Öğrenenlerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarının yüksek olması akademik başarılarına önemli bir olumlu katkı sağlamaktadır. Uzaktan eğitim göz önünde bulundurulduğunda kendilerini motive edebilecek öğrencilerin bu sürece dahil olmaları başarı oranını artıracaktır. Veya öğrenenler sürece dahil olmadan önce motivasyonalarını artırıcı yönde çalışmalar yaparak akademik başarılarının da artmasına neden olabilirler.

Uzaktan eğitimde sürecin başarılı olabilmesi araştırma sonuçlarına göre öğrenci motivasyonu ile doğrudan ilgilidir. Uzaktan eğitim veren kurum ve kuruluşların bu tarz araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çalışmalar yapması mümkün olabilecektir. Bu çalışma sonuçları ise öğrenci motivasyonunu arttırmanın en önemli etkenlerden biri olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, S. (2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (konya anadolu lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akün, S. (2014). *Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin motivasyonuna etki eden faktörler üzerine bir inceleme (adana/seyhan örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atik, İ. (2008). Alternatif eğitim biçimi olarak uzaktan eğitim ve ekonomik etkinliği. *e-journal of New World Science Academy*, 3(1), 80-89.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bağrıacık, A. (2015). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin etkileşim algıları ile doyun düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balantekin, Y., & Bilgin, A. (2017). ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1), 161-177.

- Baz, F. Ç. (2016). *Web tabanlı bir uyarlanabilir çevrimiçi öğrenme ortamının harmanlanmış öğretim modeline uygun olarak tasarlanması ve öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Beylik, A. (2016). *Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında açık ve uzaktan öğrenenlerin transaksyonel uzaklık algısının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. ve Diğ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, F. Z. (2017). *ARCS motivasyon modelinin 5.sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutum ve başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Demirer, V. (2009). *Eğitim materyali geliştirilmesinde karma öğrenme yaklaşımının akademik başarı, bilgi transferi, tutum ve öz-yeterlik algısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dinçer, S. (2015). *Farklı eğitsel arayüzler kullanılarak hazırlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, derse ilgilerine, bilgisayar destekli öğretimi değerlendirmelerine ve bilişsel yüklerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dur, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erbaş, Ç. (2016). *Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Erdoğan, F. (2015). *Uyarlanabilir motivasyon stratejileri kullanmanın öğrenci motivasyonu ve başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, E., & Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Gökçeşlan, Ş. (2013). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarında denetim odağının öğrenme topluluğu hissi, akademik başarı ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.
- Göksal, E. (2008). *Çevrimiçi öğrenenlerin sözsüz iletişim unsurlarını kullanma sıklıkları ve topluluk olma duyguları arasındaki etkileşim*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, D. G. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyelerine ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (bursa ili nilüfer ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Güneş, A., & Güneş, G. (2016). Uzaktan eğitim dersini ortak alan örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 43-47.
- Güneş, E. (2012). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünme stillerine göre düzenlenmiş farklı etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Horzum, M. B., & Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- İlgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaban, A., & Kılıç Çakmak, E. (2016). Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 719-736.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kalaycı, İ. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap.
- Karagüven, H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 1599-2620.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayınları.
- Kenanoğlu, R. (2008). *Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kılıç Çakmak, E., Çebi, A., & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik "sosyal bulunuşluk ölçeği" geliştirme çabası. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Koçdar, S. (2006). *Uzaktan eğitim ders kitaplarının geribildirim açısından değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim veren işletme ve iktisat fakülteleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koyuncu, K. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kutu, H., & Sozbilir, M. (2011). Adaption of instructional materials motivation survey to turkish: a validity and reliability study. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 5(1), 292-312.
- Mahiroğlu, A., & Coşar, M. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitimde sıra, hız ve içerik kontrollerinin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 63-83.
- Olpak, Y. Z., & Çakmak, E. K. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geribildirim stratejilerinin öğrencilerin sosyal bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk algıları ile akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 243-261.

- Olpak, Y. Z., & Kılıç Çakmak, E. (2009). E-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin uyarlama çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 142-160.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özbek, E. A. (2015). Çevrimiçi uzaktan öğrenme: bir araştırma gündemine doğru. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 119-128.
- Özerbaş, M. A. (2003). *Bilgisayar destekli bağlaşıklık öğretimin öğrenci başarısı motivasyonu ve transfer becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkal, N., & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- Özkanan, A., & Erdoğan, A. (2013). Uzaktan Eğitimde Öğrenme Ortamının Kabulü ile Birliktelik Duygusunun Öğrenen Memnuniyetine Etkisi. *Süleyman Demirel Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 209-220.
- Öztürk, E. (2009). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün ve sanal konukların bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E., & Deryakulu, D. (2011). Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 349-359.
- Öztürk, P. (2015). *Yetişkin eğitiminde kullanılan bir çevrimiçi öğrenme ortamının, çevrimiçi öz yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıdaş, G. (2017). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Süral, İ. (2012). *Çevrimiçi öğrenmede kişiselleştirmenin öğrenci performansı ve memnuniyet düzeyi ilişkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şenel, S., & Kutlu, Ö. (2015). Ankara üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uluyol, Ç., & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarıları ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Usta , E., & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Uysal, M. (2015). *Çevrimiçi öğrenme ve karma öğrenme öğrencilerin teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmeleri ve sorgulama topluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi: yapısal eşitlik modeli*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Uysal, Ö., & Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 49-74.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörler üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1211-1226.

- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Ünsal, H. (2004). Web Destekli Eğitim, Elektronik Öğrenme ve Web Destekli Öğretim Programlarındaki Çeşitli Ders Modelleri. *DergiPark Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 375-388.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Üstündağ, M. T. (2012). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uyarlanmış sosyal etkileşim araçlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal bulunuşluk algılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Watson , A. (wagty nâbelli). *Formality Of Computer-Mediated Communication*. Alnan yeri people.wcsu: <http://people.wcsu.edu/mccarneyh/acad/watson.html>
- Yabanova, U. (Ocak). *Zeki geri dönüt sistemli öğrenme nesnelerinin başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yavuzalp, N., Demirel, M., Taş, H., & Canbolat, G. (2016). Türkiye’deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Mevcut Durumu Üzerine Bir Doküman Analizi Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 759-776.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, Ü. A., & Ergün, E. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışı ölçeği'nin türkçe uyarlaması: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Baskent University Journal of Education*, 2(2), 219-228.



EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde öğrenim gören yüksek lisans öğrencisinin tezi kapsamında veri toplamak amacıyla aşağıda ölçekler yer almaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Sorularımızı içtenlikle yanıtlamanız doğru veriler elde etmek açısından önemlidir. Esirgemeyeceğinize inandığımız katkılarınız için şimdiden teşekkürlerimizi sunar başarılar dileriz.

Demografik Bilgiler

1- Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2- Yaşınız: 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50 ve üstü()

3- Yaşadığınız il:

4- Medeni Durumunuz: Evli() Bekar()

5- Kaç çocuk sahibisiniz: 1() 2() 3() Daha fazlası()

6- Mesleğiniz:

7- Mezun Olduğunuz Üniversitesi:

8- Mezun Olduğunuz Fakülte:

9- Lisans Mezuniyet Yılı: 2017-2012() 2011-2006() 2005-2000() 1999-1994()

10- Devam etmekte olduğunuz yüksek lisans programı:

Arap Dili Eğitimi ()

Bilgisayar Mühendisliği ()

Eğitim Yönetimi ve Denetimi ()

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ()

İngiliz Dili Eğitimi ()

İş Sağlığı ve Güvenliği ()

İşletme ()

Sağlık Kurumları İşletmeciliği ()

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi ()

Turizm İşletmeciliği ()

Türk Dili ve Edebiyatı ()

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ()

Uluslararası İlişkiler ()

Yerel Yönetimler ()

Yönetim Bilişim Sistemleri ()

Yönetim ve Organizasyon ()

11-Yüksek Lisans programı Döneminiz: 1.Dönem () 2.Dönem () 3.Dönem () Diğer ()

12- En son bitirdiğiniz dönem not ortalamanız:

EK 2. Çevrimiçi Öğrenme Topluluğu Hissi

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Orta Derecede Doğru	Oldukça Doğru,	Çok Doğru
1. Derse ilk baktığım zaman benim için kolay olacağı izlenimi edindim.					
2. Dersin başlangıcında dikkatimi çeken ilginç bir şeyler vardı.					
3. Öğretim materyalinin anlaşılması beklediğimden daha zordu.					
4. Tanıtım bilgilerini okuduktan sonra bu dersten ne öğrenmemin beklendiğini bildiğimden artık emindim.					
5. Dersteki alıştırmaları yapmam, başarılı olacağım duygusu kazandırdı.					
6. Öğretim materyalinin içeriğinin su ana kadar bildiklerimle ne acıdan ilgili olduğunu net olarak biliyorum.					
7. Birçok sayfada kavranması ve önemli noktaların hatırlanmasına imkan vermeyecek kadar fazla bilgiye yer verilmişti.					
8. Öğretim materyali dikkat çekici.					
9. Öğretim materyalinin bazı kişiler (on parmak klavye öğrenenler) için ne derece önemli olduğunu anlamamı sağlayan örnekler vardı.					
10. Dersi başarıyla tamamlamak benim için önemliydi.					
11. Metnin kalitesi, dikkatimi toplamama yardımcı oldu.					

12. Ders dikkatimi toplamamı zorlaştıracak kadar kısa ve soyuttu.					
13. Derste çalışırken içeriği öğrenebileceğimden emindim.					
14. Dersten o derece zevk aldım ki, bu konu hakkında daha fazla şey öğrenmek istiyorum.					
15. Dersin tasarımı çok yavan ve zevksiz.					
16. Öğretim materyalinin içeriği ilgi alanlarımı karşılıyor.					
17. Bilgilerin sunuluş ve düzenleme sekli dikkatimi toplamamı kolaylaştırdı.					
18. Dersteki bilgilerin insanlar tarafından nasıl kullanılabileceğine dair açıklamalar veya örnekler verilmiş.					
19. Dersteki alıştırmalar çok zordu.					
20. Bu derste merakımı uyandıran şeyler var.					
21. Bu dersi çalışmaktan gerçekten zevk aldım.					
22. Bu dersteki tekrarların fazlalığından bazen sıkıldığım oldu.					
23. Bu dersin içerik ve yazım tarzı, içeriğinin bilinmeye değer olduğu izlenimi veriyor.					
24. Şaşırtıcı veya beklenmedik bazı şeyler öğrendim.					
25. Bir süre bu ders ile çalıştıktan sonra bu dersi geçebileceğimden artık emindim.					
26. Bu dersin içeriğinin hemen hepsini zaten bildiğimden benim beklentilerimi karşılamaktan uzaktı.					

27. Alıştırmaların ardından aldığım geribildirimler ve bu dersteki diğer yorumlar, çalışmalarımın ödülünü aldığıma inanmama yardımcı oldu.					
28. Okuma pasajları, alıştırmalar, şekiller vb. çeşitliliği, derse ilgili toplamama yardımcı oldu.					
29. Yazım tarzı sıkıcıydı.					
30. Bu dersin içeriği ile hayatımda gördüğüm, yaptığım veya hakkında düşündüğüm şeyler arasında bağlantı kurabildim.					
31. Her pencerede rahatsız edecek kadar çok fazla kelime var.					
32. Dersi başarıyla tamamladığım zaman kendimi iyi hissettim.					
33. Bu dersin içeriği bana yararlı olacak.					

Ek 3. Motivasyon Ölçeği

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Orta Derecede	Oldukça Doğru,	Çok Doğru
1. Derse ilk baktığım zaman benim için kolay olacağı izlenimi edindim.					
2. Dersin başlangıcında dikkatimi çeken ilginç bir şeyler vardı.					
3. Öğretim materyalinin anlaşılması beklediğimden daha zordu.					
4. Tanıtım bilgilerini okuduktan sonra bu dersten ne öğrenmemin beklediğini bildiğimden artık emindim.					
5. Derste ki alıştırmaları yapmam, başarılı olacağım duygusu kazandırdı.					
6. Öğretim materyalinin içeriğinin su ana kadar bildiklerimle ne acıdan ilgili olduğunu net olarak biliyorum.					
7. Birçok sayfada kavranması ve önemli noktaların hatırlanmasına imkan vermeyecek kadar fazla bilgiye yer verilmişti.					
8. Öğretim materyali dikkat çekici.					
9. Öğretim materyalinin bazı kişiler (on parmak klavye öğrenenler) için ne derece önemli olduğunu anlamamı sağlayan örnekler vardı.					
10. Dersi başarıyla tamamlamak benim için önemliydi.					
11. Metnin kalitesi, dikkatimi toplamama yardımcı oldu.					
12. Ders dikkatimi toplamamı zorlaştıracak kadar kısa ve soyuttu.					
13. Derste çalışırken içeriği öğrenebileceğimden emindim.					
14. Dersten o derece zevk aldım ki, bu konu hakkında daha fazla şey öğrenmek istiyorum.					

15. Dersin tasarımı çok yavan ve zevksiz.					
16. Öğretim materyalinin içeriği ilgi alanlarımı karşılıyor.					
17. Bilgilerin sunuluş ve düzenleme şekli dikkatimi toplamamı kolaylaştırdı.					
18. Dersteki bilgilerin insanlar tarafından nasıl kullanılabileceğine dair açıklamalar veya örnekler verilmiş.					
19. Dersteki alıştırmalar çok zordu.					
20. Bu derste merakımı uyandıran şeyler var.					
21. Bu dersi çalışmaktan gerçekten zevk aldım.					
22. Bu dersteki tekrarların fazlalığından bazen sıkıldığım oldu.					
23. Bu dersin içerik ve yazım tarzı, içeriğinin bilinmeye değer olduğu izlenimi veriyor.					
24. Şaşırtıcı veya beklenmedik bazı şeyler öğrendim.					
25. Bir süre bu ders ile çalıştıktan sonra bu dersi geçebileceğimden artık emindim.					
26. Bu dersin içeriğinin hemen hepsini zaten bildiğimden benim beklentilerimi karşılamaktan uzaktı.					
27. Alıştırmaların ardından aldığım geribildirimler ve bu dersteki diğer yorumlar, çalışmalarımın ödülünü aldığıma inanmama yardımcı oldu.					
28. Okuma pasajları, alıştırmalar, şekiller vb. çeşitliliği, derse ilgili toplamama yardımcı oldu.					
29. Yazım tarzı sıkıcıydı.					
30. Bu dersin içeriği ile hayatımda gördüğüm, yaptığım veya hakkında düşündüğüm şeyler arasında bağıntı kurabildim.					
31. Her pencerede rahatsız edecek kadar çok fazla kelime var.					
32. Dersi başarıyla tamamladığım zaman kendimi iyi hissettim.					
33. Bu dersin içeriği bana yararlı olacak.					
34. Bu dersteki materyalin bir kısmını neredeyse hiç anlayamadım.					

35. İeriğın iyi düzenlenmiş olması bu materyalden öğrenecek şeylerim olduğuna ikna olmamı sağladı.					
36. Böylesine iyi düzenlenmiş bir derste çalışmak zevkti.					



EK 4. Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/05/2018-E.80680



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**



Sayı : 17311665-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin
(Tuğçe ENFİYEÇİ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15/05/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 76609 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğçe ENFİYEÇİ'nin, Dr. Öğr. Üyesi Sevil FİLİZ'in danışmanlığında yürüttüğü "Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki (Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği)" isimli tezi ile kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin Ahmet Yesevi Üniversitesinden alınan yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**e-imzalıdır
M. Dilaver YAR
Daire Başkanı**

Ek:1



Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet Mah.
Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Bilgi için :Yeliz Temiz
Bilgisayar İşletmeni

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/05/2018-E.26880

HOCA AHMET YESEVİ ULUSLARARASI TÜRK - KAZAK ÜNİVERSİTESİ / Türkistan / Kazakistan
Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік Университеті / Түркістан / Қазақстан



Sayı : AYÜ-TÜRTEP M.S.2018 / 7185

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi: 16 Mayıs 2018 tarih ve E.21495 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğçe ENFİYECİ, Dr. Öğr. Üyesi Sevil Filiz'in danışmanlığında yürüttüğü "Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki (Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği)" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama izin talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL

Ahmet Yesevi Üniversitesi
Türkiye Türkçesiyle Uzaktan Eğitim Programları
Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü



Taşkent Caddesi Şehit H.Temel Kuşuoglu Sokak No: 30 06490 Bahçelievler / ANKARA
Tel: 0 312 216 06 50 • Faks: 0312 216 06 59

www.turtep.edu.tr



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...