ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
DOKTORA PROGRAMI

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME PERFORMANSININ MODELLENMESİ

DOKTORA TEZİ

MELİH KARASU

ANKARA
HAZİRAN, 2024


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
DOKTORA PROGRAMI

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME PERFORMANSININ MODELLENMESİ

DOKTORA TEZİ

MELİH KARASU

PROF. DR. ÖZLEM ÇAKIR

ANKARA
HAZİRAN, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Melih Karasu adlı öğrencinin hazırladığı "Uzaktan Eğitimde Öğrenme Performansının Modellenmesi" başlıklı bu çalışma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Doktora Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Tarık KIŞLA	……..
Üye	Prof. Dr. Özlem ÇAKIR (Danışman)	……..
Üye	Prof. Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	……..
Üye	Doç. Dr. Dilek DOĞAN KARAOĞLU	……..
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Sami ACAR	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 10/06/2024 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/2024 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

Melih KARASU

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME PERFORMANSININ MODELLENMESİ

KARASU, Melih
Doktora Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Özlem ÇAKIR
Haziran, 2024, xiv + 96 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenme performanslarını yaşantısal uzaklık, özdüzenleyici öğrenme becerisi, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu, uzaktan eğitime yönelik tutum değişkenleri ve öğrenme yönetim sisteminde yer alan hareket kayıtları üzerinden açıklayan bir model ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Katılımcı grubunda bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil hazırlık eğitimi alan 499 öğrenci yer almıştır. Veriler öğrenme yönetim sistemi üzerinden uygulanan ölçek formları ve veri tabanı kayıtları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modeli analizi kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle araştırmanın ölçüm modeli değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak kabul edilebilir uyum indeksleri elde edilen model ile yapısal eşitlik modeli analizine geçilmiştir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri detaylı olarak incelenmiş; RMSEA, AGFI ve $\chi 2/sd$ indekslerine ait değerlerin mükemmel uyum, SRMR, GFI, PGFI ve PNFI indekslerine ait değerlerin ise kabul edilebilir uyum düzeyine ulaşması neticesinde araştırma kapsamında kuramsal olarak kurulan model doğrulanmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların yaşantısal uzaklık algılarının, özdüzenleyici öğrenme becerilerinin ve çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarının yüksek düzeyde, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Katılımcıların öğrenme yönetim sisteminde en çok ders görüntüleme, canlı ders katılımı, canlı ders kayıt izleme davranışlarını gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında doğrulanan modele göre yaşantısal uzaklık algısı, özdüzenleyici öğrenme becerisi, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu, uzaktan eğitime yönelik tutum, ders takip aktivitesi ve ödev aktivitesi değişkenleri katılımcıların öğrenme performansı üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir. Araştırma sonuçlarının, incelenen

değişkenler bağlamında, uzaktan eğitim yoluyla ders yürüten veya gelecekte yürütmeyi planlayan eğitimcilere öğretim tasarımı aşamasında rehberlik edeceği, uzaktan eğitim alanındaki araştırmacılara ve bu alandaki lisansüstü öğrencilerine araştırma konusu seçiminde yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yaşantısal Uzaklık, Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi, Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Öğrenme Performansı

ABSTRACT

MODELING LEARNING PERFORMANCE IN DISTANCE EDUCATION

KARASU, Melih

Dissertation, Department of Computer and Instructional Technologies Education

Supervisor: Prof. Dr. Özlem ÇAKIR

June 2024, xiv + 96 Pages

The main goal of this research is to propose a model which explains the learning performance of university students by examining variables such as transactional distance, self-regulated learning skills, online learning readiness, attitudes towards distance education and user logs in the learning management system. The study employed a correlational survey research design. The participants included 499 university students studying in foreign language preparatory program through distance education at a state university. Research data were collected through database records and scale forms applied on the learning management system. Structural equation modeling was used to analyze the data. When evaluating the data, the measurement model of the study was evaluated first. Modifications were applied to the measurement model to obtain acceptable fit indices for the structural equation model analysis. The fit indices related to the structural equation model, including RMSEA, AGFI, and $\chi 2/SD$, indicated perfect fit while SRMR, GFI, PGFI and PNFI indices indicated adequate fit levels, thereby confirming the theoretical model established in the study. The research findings revealed that transactional distance, self-regulated learning skills and online learning readiness of the participants were at high level while their attitudes towards distance education were at moderate level. Viewing course materials, participating in live sessions and viewing session records were the most frequent behaviors observed in the learning management system. The model confirmed within the scope of the study indicated that the variables such as transactional distance, self-regulated learning skills, online learning readiness, attitudes towards distance education, course follow-up activities and homework activities have a significant impact on participants' learning performance. It is anticipated that the research outcomes, within the framework of the examined variables, will serve as a

guiding resource during the instructional design phase for educators currently implementing or intending to implement courses through distance education. Additionally, it is expected that these findings will offer insights to researchers and graduate students in the field of distance education for selecting research topics.

Key Words: Transactional Distance, Self Regulated Learning Skills, Online Learning Readiness, Attitude Towards Online Learning, Learning Performance

ÖNSÖZ

Doktora eğitimi, asla sadece bir doktora eğitimi değildir!

Onlarca kez yapılan, günde 22 saat uyanık kalmayı gerektiren, günübirlik gidiş-dönüş uçak yolculukları, binlerce sayfalık okuma, yüzlerce sayfalık yazma, üç farklı kurumda çalışma deneyimi, askerlik, evlilik, ebeveyn olmak, küresel ölçekte yıllarca süren koronavirüs salgını, İzmir depremi ve yüzyılın felaketi olarak tarihe geçen Kahramanmaraş depremi gibi her türlü duyguyu derinlemesine yaşatan deneyimlerle dolu; fiziksel, psikolojik ve maddi açıdan çokça fedakarlık gerektiren koskoca altı yıl…

Bu süreci başarıyla tamamlayabilmek adına gösterdiğim çaba için öncelikle kendime teşekkür ederim. Elbette bu başarının ardında birçok kişinin desteği var.

İlk olarak; fedakarlıkları, destekleyici yaklaşımı, motivasyonumu artırma çabası ve benim için bu süreci kolaylaştırmak adına yaptığı her şey için sevgili eşim Burcu'ya çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni koşulsuz destekleyerek bugünlere ulaşmamı sağlayan anneme ve babama sonsuz minnet ve şükranlarımı sunarım.

Doktora eğitimim boyunca sergilediği destekleyici, kolaylaştırıcı ve anlayışlı tutumu için saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Özlem Çakır'a teşekkür ederim.

Değerli katkılarıyla tezimin şekillenmesini sağlayan Prof. Dr. Tarık KIŞLA, Prof. Dr. Hayriye Tuğba Öztürk, Doç. Dr. Dilek DOĞAN KARAOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Sami Acar hocalarıma teşekkür ederim.

Veri toplama sürecimdeki desteği ve iş birliği için Öğretim Görevlisi Melih Ünal'a, verilerin analizinde benimle emek harcayan ve kıymetli katkılar sunan Prof. Dr. Tuncay Öğretmen'e, analize hazırlık sürecimde bana rehberlik eden Doç. Dr. Burak Aydın'a teşekkür ederim.

Eşim Burcu'ya ve

Oğlum Kayra Aksel'e…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... x
TABLOLAR DİZİNİ ... xii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xiii
KISALTMALAR ... xiv
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Uzaktan Eğitimde Öğrenme Performansı ve Etkileyen Faktörler ... 3
Öğrenme Performansı ... 3
Yaşantısal Uzaklık ... 4
Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri ... 9
Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu ... 14
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ... 17
Öğrenme Yönetim Sistemi Hareket Kayıtları ... 21
Amaç ... 24
Önem ... 26
Sınırlılıklar ... 26
Tanımlar ... 27
BÖLÜM 2 ... 28
YÖNTEM ... 28
Araştırmanın Modeli ... 28
Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi ... 28
Uzaktan Eğitim Ortamı ... 31
Katılımcılar ... 33
Verilerin Toplanması ... 37
Veri Toplama Araçları ... 37
Karma Öğrenme Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği ... 37
Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği ... 38
Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği ... 38
Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği ... 39
Öğrenme Yönetim Sistemi Veri Tabanı Kayıtları ... 40
Veri Toplama Süreci ... 40
Verilerin Çözümlenmesi ... 40
Araştırma Veri Tabanının Oluşturulması ... 41
Hareket Kayıtlarının Düzenlenmesi ... 41

Aşama 1: Derslerin seçilmesi 42
Aşama 2: Ders bazlı hareket kayıtlarının sanal tablolara aktarılması 42
Aşama 3: Hareket kaydı türlerinin belirlenmesi 43
Aşama 4: Hareket kayıtlarının dönemlik sayılara dönüştürülmesi 44
Aşama 5: Dönemlik hareket sayılarının birleştirilmesi 44
Aşama 6: Araştırma veri tabanının bütünleştirilmesi 45
Yapısal Eşitlik Modellemesi 45
BÖLÜM 3 47
BULGULAR VE YORUMLAR 47
Katılımcıların Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular 47
Katılımcıların Yaşantısal Uzaklık Düzeylerine İlişkin Bulgular 47
Katılımcıların Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular 48
Katılımcıların Özdüzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular 49
Katılımcıların Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular 50
Katılımcıların Öğrenme Yönetim Sistemindeki Hareket Kayıtlarına İlişkin Bulgular 51
Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Bulguları 57
Ölçüm Modelinin Değerlendirilmesi 57
Yapısal Eşitlik Modelinin Değerlendirilmesi 59
Yapısal Eşitlik Modelindeki Hipotezlerin Sınanması 60
BÖLÜM 4 65
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 65
Sonuçlar 65
Öneriler 69
KAYNAKLAR 71
EKLER 77
EK 1. Uygulama İzni 78
EK 2. Etik Kurul Onayı 79
EK 3. Genel Bilgi Formu 80
EK 4. Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği 81
EK 5. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği 84
EK 6. Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği 86
EK 7. Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği 91
BENZERLİK BİLDİRİMİ 93
ÖZGEÇMİŞ 94

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1 Döngüsel Özdüzenleme Modeli Aşamaları 11
Tablo 2 Temel düzey güz dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri 29
Tablo 3 Temel düzey bahar dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri 29
Tablo 4 Orta düzey güz dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri 29
Tablo 5 Orta düzey bahar dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri 30
Tablo 6 İleri düzey güz dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri 30
Tablo 7 İleri düzey bahar dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri 30
Tablo 8 Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı 33
Tablo 9 Katılımcıların kayıtlı oldukları akademik birimlere göre dağılımı 33
Tablo 10 Katılımcıların kayıtlı oldukları programa göre dağılımı 34
Tablo 11 Katılımcıların yaşadıkları yere göre dağılımı 35
Tablo 12 Yaşanılan yerde katılımcı haricindeki uzaktan eğitime katılan kişi sayısı 36
Tablo 13 Katılımcıların internete sahip olma durumlarına göre dağılımı 36
Tablo 14 Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 37
Tablo 15 Hareket kayıtları elde edilen dönemlik ders sayıları 42
Tablo 16 Dönemlik hareket kaydı sayıları 42
Tablo 17 Sistem tarafından kaydedilen kullanıcı hareketleri 43
Tablo 18 Öğretim ortamlarında algılanan uzaklık ölçeği toplam puan istatistikleri 48
Tablo 19 Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk ölçeği toplam puan istatistikleri 49
Tablo 20 Özdüzenleyici Öğrenme ölçeği toplam puan istatistikleri 50
Tablo 21 Eğitim Değerlendirme ölçeği toplam puan istatistikleri 51
Tablo 22 Katılımcıların hareket kayıtlarına ilişkin istatistikler 52
Tablo 23 Ölçüm Modeli Uyum İyiliği İndeksleri 58
Tablo 24 Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri 60
Tablo 25 Etki büyüklüğü referans değerleri (Cohen, 1988) 61
Tablo 26 Araştırma hipotezleri ve etki büyüklükleri 61
Tablo 27 Modelde yer alan değişkenlerin etki büyüklükleri 63

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Üçlü Özdüzenleme Yapısı 10
Şekil 2. Ders sayfasında oluşturulabilen etkinlik türleri 31
Şekil 3. Ders sayfası görünümü 32
Şekil 4. Canlı ders ekranı görünümü 32
Şekil 5. Araştırmada Önerilen Model 46
Şekil 6. Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği Toplam Puan Dağılımları ... 48
Şekil 7. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği Toplam Puan Dağılımları 49
Şekil 8. Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği Toplam Puan Dağılımları 50
Şekil 9. Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği Toplam Puan Dağılımları 51
Şekil 10. Ödev Aktivitesiyle İlişkili Hareket Kayıtları 53
Şekil 11. Ders Görüntüleme, Kaynak Görüntüleme, Canlı Ders Katılım ve Kayıt İzleme Hareket Kayıtları 54
Şekil 12. Klasör Görüntüleme, Klasör İndirme, Forum Görüntüleme ve Tartışma Oluşturma Hareket Kayıtları 55
Şekil 13. Forum Tartışma Görüntüleme, Abone Olma, Yanıt Oluşturma ve Güncelleme Hareket Kayıtları 56
Şekil 14. Sayfa ve Url Görüntüleme, Anket Yanıt Gönderme Hareket Kayıtları 56
Şekil 15. Ölçüm Modeli 58
Şekil 16. Yapısal Eşitlik Modeli Yol Diyagramı 59

KISALTMALAR

ÖYS	Öğrenme Yönetim Sistemi
YU	Yaşantısal Uzaklık
COH	Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu
OOB	Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi
UEYT	Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum
ogrPerf	Öğrenme Performansı
dersTak	Ders Takip Aktivitesi
dersGor	Ders Görüntüleme
kaynakGor	Kaynak Görüntüleme
cdKatilim	Canlı Ders Katılım
cdKayit	Canlı Ders Kayıt İzleme
odevAkt	Ödev Aktivitesi
odevGndr	Ödev Dosya Gönderimi
odevGunc	Ödev Dosya Güncelleme
MOODLE	Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; problem, amaç, önem, sayıltılar, sınırlılıklar alt başlıkları ve çalışmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Öğrenme deneyimlerini etkileyen faktörler, eğitimle ilişkili her alanda olduğu gibi, eğitim teknolojisi alanındaki araştırmalarda da büyük bir öneme sahiptir. Öyle ki, öğrenmeyi ve performansı desteklemek kavramları eğitim teknolojisi alanının tanımında (Association for Educational Communications and Technology [AECT], 2018) dahi yer almaktadır. Öğrenme süreçlerinin karmaşık doğası; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacılık gibi farklı kuramsal bakış açılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır (Jones, 2015). Her öğrenme deneyiminin öğrenen özelliklerine ve bağlama özgü olduğu görüşü üzerinde fikir birliği sağlansa da öğrenmenin nasıl desteklenebileceği konusu tüm boyutlarıyla açıklığa kavuşmuş değildir. Bu nedenle cinsiyetten sosyo-ekonomik düzeye, derse karşı tutumdan öğretim yöntemine kadar onlarca hatta yüzlerce farklı değişkenin öğrenme üzerindeki etkisi halen araştırılmakta ve incelenmektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda yalnızca bir veya birkaç değişkenin öğrenme üzerindeki etkisi incelenmekte ve açıklanmaya çalışılmaktadır.

Uzaktan eğitim söz konusu olduğunda ise öğrenme deneyimleri daha karmaşık bir hal almaktadır. Öğrenenlerin hem birbirleriyle hem eğitimciyle hem de içerikle olan etkileşimleri aracı teknolojiler vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Jones, 2015; Moore, 1989; Moore, 1993; Moore ve Kearsley, 1996). Dolayısıyla hem öğrenenlerin hem de eğitimcilerin söz konusu teknolojilere ilişkin hazır bulunuşlukları (Wei ve Chou, 2020) veya tutumları (Tavşancıl, 2019) gibi değişkenler öğrenme süreci üzerinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte teknoloji kullanımının artmasıyla eğitimci ile öğrenenler arasında oluşan mekânsal ve zamansal farklar da öğrenme deneyimlerini etkileyen başka faktörleri ortaya çıkarmaktadır (Jones, 2015). Öğrenme performansının bireyin özdüzenleme becerisi (Kaynarca, 2019; Puzziferro, 2008; Senler ve Sungur-Vural, 2014;

Zimmerman, 1989; 2000; 2002) ve uzaktan eğitime yönelik tutumu (Ninsiana vd., 2022; Wang, Zheng, Jiang ve Liu, 2021; Zhu, Zhang, Au ve Yates, 2020) gibi bireysel özelliklerine ek olarak, uzaktan eğitim sürecinin yürütülme şekliyle ilişkili yaşantısal uzaklık (Bolliger ve Halupa, 2018; Ekwunife-Orakwue ve Teng, 2014; Kara, 2021; Moore, 1993; Moore ve Kearsley, 1996) ve aracı teknolojilerle ilişkili çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu (Demir, 2015; Ngah vd., 2022; Wei ve Chou, 2020; Yavuzalp ve Bahçıvan, 2021) gibi özelliklerinden etkilenebileceği alanyazında belirtilmektedir. Öğrenmenin karmaşıklığı ve bireyselliği ile birlikte, uzaktan eğitim süreçlerinin çok değişkenli yapısı dikkate alındığında birlikte incelenmesi gereken çok fazla faktör ortaya çıkmaktadır. Alanyazına bakıldığında uzaktan eğitimde öğrenme performansı üzerinde yaşantısal uzaklığın etkisini inceleyen çalışmalara (Bolliger ve Halupa, 2018; Ekwunife-Orakwue ve Teng, 2014; Kara, 2021), özdüzenleyici öğrenme becerilerinin etkisini inceleyen çalışmalara (Matuga, 2009; Puzziferro, 2008; Senler ve Sungur-Vural, 2014; Wang, Shannon ve Ross, 2013), çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğun etkisini inceleyen çalışmalara (Hirata, 2022; Yavuzalp ve Bahçıvan, 2021), uzaktan eğitime yönelik tutumun etkisini inceleyen çalışmalara (Ninsiana vd., 2022; Wang vd., 2021) ve öğrenme yönetim sisteminde yer alan hareket kayıtlarının etkisini inceleyen çalışmalara (Cerezo, Sánchez-Santillán, Paule-Ruiz ve Núñez, 2016; Conijn, Snijders, Kleingeld ve Matzat, 2017; Gerritsen, 2017; Riestra-González, Paule-Ruíz ve Ortin, 2021) rastlanmaktadır. Ancak bu değişkenlerin tümünü birlikte inceleyen bütüncül bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenme performansını etkileyen sayısız faktörün karmaşıklığı herkes veya her bağlam için uygun bir öğrenme ortamı sunmayı oldukça zorlaştırmaktadır. Yaşantısal uzaklık, özdüzenleyici öğrenme becerisi, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu, uzaktan eğitime yönelik tutum ve daha birçok özellik bu karmaşık süreçte rol oynamaktadır. Öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ek olarak öğrenme süreçlerindeki davranışları da öğrenme performanslarını etkileyen bir etmen olarak incelenmektedir. Diğer taraftan, öğrenen davranışlarının da öğrenen özelliklerinden etkilenebileceği konusunda yeterli çalışma bulunmadığı görülmektedir. Her bir değişkenin öğrenme performansı üzerindeki etkileri ayrı ayrı incelenerek çok sayıda araştırma yürütülmüş olsa da bu değişkenler tek başlarına yeterince açıklayıcı değildir. Başka bir deyişle öğrenme, bu değişkenlerden sadece biriyle açıklanamayacak kadar karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla uzaktan eğitim süreçlerinde hem öğrenen özelliklerini hem öğrenenlerin süreçteki davranışlarını hem de bu sürecin çıktılarını birlikte değerlendirme ihtiyacı

doğmaktadır. Bu nedenle hem aralarındaki ilişkiyi anlamak hem de öğrenme süreçlerinde birlikte işleyişlerini ve etki düzeylerini aydınlatmak açısından, öğrenme performansını etkileyen özelliklerin, birlikte ve birbirleriyle ilişkili olarak incelenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada ortaya konulan kuramsal model ile sözü edilen değişkenlerin tümü birlikte incelenmiş olup bu değişkenlerin hem öğrenen davranışları hem de öğrenme performansı üzerindeki etkilerini açıklamaya yönelik bütüncül bir çerçeve sunulmuştur.

Uzaktan Eğitimde Öğrenme Performansı ve Etkileyen Faktörler

Uzaktan eğitimde performansını etkileyen faktörlere bakıldığında, alanyazında yaşantısal uzaklık, özdüzenleyici öğrenme becerisi, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu ve uzaktan eğitime yönelik tutum gibi çeşitli kavramların öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitimde öğrenci davranışlarının bir yanması olarak öğrenme yönetim sisteminde yer alan hareket kayıtlarının da öğrenme performansını etkileyen bir başka faktör olarak incelenmektedir.

Öğrenme Performansı

Picciano (2002) öğrenme performansı kavramının dersin başarılı bir şekilde tamamlanması, edinilen bilgi, dersten alınan notlar ve beceri geliştirme gibi farklı anlamlara sahip şekilde tanımlanabileceğine dikkat çekmiştir. Wei ve Chou (2020), öğrenme performansını, uzaktan eğitimde öğrenci başarısını değerlendirmek amacıyla çeşitli akademik etkinliklerin birlikte kullanılmasıyla elde edilen başarı puanları olarak ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde sadece sınav ve ödev etkinliklerinin birlikte kullanımı için de performans kavramının kullanıldığı görülmektedir (Conijn vd., 2017; Gerritsen, 2017). Bu çalışmada, öğrencilerin başarı notlarına karşılık, öğrenme performansı kavramının seçilmesinin sebebi araştırma sürecinde verilerin elde edildiği uzaktan eğitim sürecinde (Bkz. Tablo *2* - Tablo *7*) yazılı sınav uygulamalarına ek olarak okuma, yazma, dinleme gibi dil becerisini ölçmeye yönelik etkinliklerin ve ödevlerin kullanılmış (YDY, 2021b) olmasıdır.

Yaşantısal Uzaklık

"Transactional distance" kavramı Moore (1993) tarafından uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenme deneyimlerini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın Türkçe'deki karşılığı farklı biçimlerde ele alınmıştır. Örneğin, bu kavrama karşılık etkileşimsel uzaklık (Karataş, 2003), transaksiyonel uzaklık (Horzum, 2011), işlemsel uzaklık (Yılmaz ve Keser, 2015) gibi terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Usta (2016) ise "transactional distance" kavramının Türkçeleştirilmesi amacıyla bir çalışma yapmış ve Türkçe karşılığı olarak *yaşantısal uzaklık* kavramının kullanılmasını önermiştir.

Aynı kavramların farklı anlamlar için kullanılması uzaktan eğitimdeki en büyük sorunlardan biri olarak ifade edilmektedir. Moore (1989) *uzaktan*, *bağımsız* ve *etkileşim* gibi çok çeşitli anlamlara sahip olan kavramların belirsiz ve genel şekillerde kullanıldığına dikkat çekmiştir. *Bağımsızlık* kavramı, hem öğrenenlerin zaman ve mekan olarak özgür olması hem de kendi öğrenme araçlarını kontrol etmekte özgür olmaları anlamlarında kullanılabilmektedir. *Uzaktan* kavramı ise çok genel şekilde öğrenen ve eğitmen arasındaki ayrılığı tanımlamak için kullanılmaktadır. *Etkileşim* kavramı, uzaktan eğitim açısından çok önemli bir kavram olmasına rağmen, alt anlamları netleşmedikçe ve üzerinde anlaşılan bir tanım yapılmadıkça kullanışsız bir hal almaktadır. Bu bağlamda Moore, çözüm olarak *öğrenen-içerik*, *öğrenen-eğitmen* ve *öğrenen-öğrenen* olmak üzere üç farklı etkileşim türü tanımlamaktadır (Moore, 1989). Etkileşim türlerinin çeşitliliğinin ötesinde, daha detaylı bir yaklaşım neticesinde "transactional distance" kavramı ortaya çıkmaktadır.

Yaşantısal uzaklık, en basit haliyle, eğitimci ve öğrenen arasında kopukluğa neden olan psikolojik ve iletişimsel boşluk hissi olarak tanımlanmaktadır (Moore, 1993). Daha kapsamlı olarak; fiziksel uzaklığın sebep olduğu iletişimsel boşluk hissi ve öğretim teknikleriyle çözülmesi gereken, öğrenen ve eğitimci arasında yanlış anlaşılmalara sebep olabilecek psikolojik uzaklık şeklinde tanımlanmaktadır (Moore ve Kearsley, 1996). Öğrenme deneyimlerine etkisi bakımından ele alındığında yaşantısal uzaklık ile öğrenme durumları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Yani, yaşantısal uzaklık algısı arttıkça öğrenme deneyimleri olumsuz etkilenmektedir. Yaşantısal uzaklık kuramı üç alt boyut ile tanımlanmaktadır. Bu boyutlar *diyalog, yapı* ve *öğrenen özerkliği* olarak ifade edilmiştir (Moore, 1993; Moore ve Kearsley, 1996).

Diyalog boyutu, öğrenenler ve eğitimci(ler) olarak tanımlayabileceğimiz taraflar arasındaki olumlu etkileşimleri kapsamaktadır. Diyalogdaki her bir taraf; saygılı, aktif dinleyen, katkı sunan ve diğer tarafların katkıları üzerine eklemeler yapan bir role sahiptir. Bu bağlamda diyalog; amaçlı, yapılandırılmaya açık ve tarafların tümü için bir anlam ifade eder niteliktedir. Kullanılan iletişim araçları diyaloğun öğrenme ortamındaki en belirleyici faktörlerinden biridir. Tercih edilen iletişim araçları vasıtasıyla öğrenenler ile eğitimci arasındaki diyaloğu artırmak ve yaşantısal uzaklığı azaltmak mümkündür. Sesli ve/veya görüntülü video konferans ortamları önceden kaydedilmiş içeriklere kıyasla daha yoğun, daha kişisel, daha bireysel ve daha dinamik bir diyalog imkanı sunmaktadır. Öğrenci sayısı, iletişim imkanlarının sıklığı, öğrenenlerin fiziki koşulları, eğitimcinin fiziki koşulları, yöneticilerin verilen uzaktan eğitimi önemsememesi gibi durumların etkilediği eğitimcinin duygusal ortamı, evde veya işyerinde bulunan diğer kişilerin alınan eğitime gösterdiği değerle ilişkili öğrencinin duygusal ortamı gibi diğer faktörler de diyaloğu ve dolayısıyla yaşantısal uzaklığı etkilemektedir (Moore, 1993; Moore ve Kearsley, 1996).

Yapı boyutu, bir öğretim programının eğitsel amaçları, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri bakımından değişmez veya esnek olma durumuna karşılık gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretim programının öğrenenlerin bireysel gereksinimlerine uyum sağlaması veya duyarlı olması ile açıklanmaktadır. Bir öğretim programı ne kadar çok yapılandırılmış ve öğrenen ile eğitimci arasındaki diyalog o kadar azalmış ise yaşantısal uzaklık o kadar artmaktadır. Etkileşimli video konferans ortamlarını tek yönlü sunum gerçekleştirerek aşırı yapılandırılmış şekilde kullanmak diyalog potansiyelini düşürerek öğrenen ve eğitimci arasındaki yaşantısal uzaklığı artırmaktadır. Daha fazla diyalog içeren ve daha az yapılandırılmış video konferans etkinlikleri içeren programlarda yaşantısal uzaklık azalmaktadır. Diyaloğun düzeyi ve yapının esnekliği bir programdan diğerine çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik bir programın başka bir programa kıyasla daha az veya daha çok yaşantısal uzaklık içermesiyle sonuçlanmaktadır. Uzaktan eğitimin başarısı uygun şekilde yapılandırılmış materyaller kadar öğrenen ve eğitimci arasında diyalog fırsatları sunmasına da bağlıdır (Moore, 1993; Moore ve Kearsley, 1996).

Öğrenen özerkliği boyutu, öğrenenlerin kendi amaçları doğrultusunda, kendi tarzlarıyla ve kendi kontrollerinde öğretim materyallerini ve programlarını kullanmaları sürecini tanımlamaktadır. Öğrenen özerkliği, öğrenme programının hedeflerine, öğrenme deneyimlerine ve değerlendirmeye, eğitimciden ziyade öğrenenin karar vermesidir.

Diyalog, yapı ve öğrenen özerkliği boyutları arasındaki ilişkide, yapı arttıkça diyaloğun azalması durumunda öğrenen ders çalışmak konusunda daha fazla özerkliğe sahiptir (Moore, 1993; Moore ve Kearsley, 1996).

Genel olarak yaşantısal uzaklık ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, Stein, Wanstreet, Calvin, Overtoom ve Wheaton (2005) üç farklı üniversitede yürütülen dokuz derse kayıtlı 201 öğrenci ile yürüttükleri araştırmalarında; öğrenenlerin kurs yapısına ilişkin memnuniyetlerinin bir fonksiyonu olarak algılanan bilgi kazanımına ilişkin memnuniyetlerini, etkileşime ilişkin memnuniyetlerini ve çeşitli uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin teknik yeterliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, yaşantısal uzaklık kuramı çerçevesinde yapılandırdıkları; ders formatı, yapısı ve etkileşim imkanları bakımından değişen dersler yürütmüşlerdir. Araştırmada kurs yapısına - etkinlikler, ödevler, eğitmen rehberliği ve güdüleyiciliği- ilişkin öğrenen memnuniyetinin algılanan bilgi kazanımına ilişkin memnuniyeti artırdığı, etkileşimin ders yapısıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu, öğrenenler tarafından başlatılan etkileşimlerin algılanan bilgi kazanımına ilişkin memnuniyetlerine katkı sağladığı ve teknik yeterliklerin algılanan bilgi kazanımına ilişkin memnuniyet durumları üzerinde etkisinin olmadığı bulgulanmıştır.

Horzum (2011) karma öğrenim gören 197 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında; öğrencilerin yaşantısal uzaklık algılarını cinsiyet, karma öğrenmeyi faydalı bulma, yararlanılan bileşen ve sisteme giriş sayısı değişkenleri bakımından incelemiştir. Araştırmacı cinsiyet, yararlanılan bileşen ve sisteme giriş sayısı değişkenlerinin yaşantısal uzaklık algısı üzerinde anlamlı etki yaratmadığını, karma öğrenmeyi faydalı bulan öğrencilerin bulmayanlara kıyasla diyalog, yapı esnekliği, kontrol ve özerklik algılarının yüksek, içerik organizasyonu algılarının ise düşük olduğunu ifade etmiştir.

Ekwunife-Orakwue ve Teng (2014) uzaktan ve harmanlanmış eğitim alan 342 öğrenciyle yürüttükleri araştırmalarında öğrenci etkileşimlerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini öğrenci memnuniyeti ve başarı notları üzerinden incelemişlerdir. Araştırmada yaşantısal uzaklığın diyalog boyutu öğrenci-öğrenci, öğrenci-teknoloji, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimleriyle ölçülmüştür. Araştırmacılar, diyalog boyutu kapsamında incelenen öğrenci-içerik etkileşiminin diğer etkileşim türlerine kıyasla öğrenme çıktıları üzerinde daha yüksek etkiye sahip olduğunu, diyalog kapsamında ele alınan etkileşim türlerinin önceki uzaktan eğitim deneyimlerinden etkilenmediğini belirtmişlerdir.

Horzum (2015), 205 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü araştırmada çevrimiçi öğrenmede etkileşim, yapı, sosyal bulunuşluk ve memnuniyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı; ders yapısı ile etkileşim boyutları arasında negatif korelasyon bulunduğunu, sosyal bulunuşluk değişkeninin etkileşim değişkeni tarafından pozitif şekilde, ders yapısı değişkeni tarafından negatif şekilde yordandığını, sosyal bulunuşluğun çevrimiçi öğrenme memnuniyetini yordadığını ve sosyal bulunuşluğu yüksek öğrencilerin en yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduklarını raporlamıştır.

Huang, Chandra, DePaolo ve Simmons (2016) 227 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında yaşantısal uzaklık kuramında tanımlanan diyalog, yapı ve öğrenen özerkliği boyutları ile çevresel faktörler ve öğrenenlerin demografik verileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek yaşantısal uzaklık kuramını doğrulamayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar yaşantısal uzaklığın yapı ve diyalog boyutlarıyla güçlü negatif korelasyona, öğrenci özerkliği boyutuyla ise zayıf negatif korelasyona sahip olduğunu bulgulamışlardır. Bununla birlikte, araştırmada canlı sesli/görüntülü iletişim kuran, canlı yazılı iletişim kuran ve ses/video kaydı izleyen öğrenciler arasında algılanan yaşantısal uzaklık bakımından farklılaşma olmadığı, eşzamanlı iletişim araçlarını (canlı yazılı iletişim, canlı sesli/görüntülü iletişim) kullanan öğrencilerin eşzamansız iletişim araçlarını (e-posta ve forum etkinlikleri) kullanan öğrencilere kıyasla daha düşük yaşantısal uzaklık algılama eğilimde oldukları, sesli/görüntülü iletişim araçlarını kullanan veya web 2.0 araçlarını kullanan öğrencilerin eşzamansız yazılı iletişim araçlarını kullanan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük yaşantısal uzaklığa sahip olduğu raporlanmıştır.

Bolliger ve Halupa (2018) farklı coğrafi bölgelerde yer alan üç özel üniversitedeki 667 uzaktan eğitim öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında yaşantısal uzaklık algısı, çevrimiçi öğrenci katılımı algısı ve ders kazanımlarını incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yüksek düzeyde katılım algısına ve orta düzeyde yaşantısal uzaklık algısına sahip oldukları bulgulanmıştır. Ayrıca memnuniyet, gelişim ve öğrenme gibi algılanan kazanımların olumlu yönde bulgular içerdiği, cinsiyet ve üniversitenin konumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılaşmalar bulunduğu raporlanmıştır. Araştırmacılar, öğrenci katılımı, yaşantısal uzaklık ve kazanım değişkenlerinin orta düzeyde ilişkili olduğunu ve yaşantısal uzaklığın öğrenci katılımı için geçerli bir yordayıcı olduğunu vurgulamışlardır.

Kara (2021) uzaktan eğitim yoluyla İngilizce yabancı dil eğitimi alan lisans öğrencilerinin yaşantısal uzaklık algılarını ve öğrenme çıktılarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmada nicel veriler yaşantısal uzaklık ölçeği ile, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin yaşantısal uzaklık algılarının ve öğrenme çıktılarının ortalamanın üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenenlerin yaşantısal uzaklık algılarında, algılanan memnuniyet haricindeki demografik özellikleri bakımından anlamlı farklılaşma olmadığı, kadın öğrencilerin erkeklerden daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip oldukları ve yaşantısal uzaklık bileşenlerinin öğrenen çıktılarını anlamlı şekilde yordadığı bulgulanmıştır.

Chen (2023) 817 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında yaşantısal uzaklığı ve yaşantısal uzaklığa ilişkin üç etkileşim boyutunu üniversite öğrencilerinin öğrenme katılımı üzerindeki etkisi açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, üç etkileşim boyutu da dahil olmak üzere yaşantısal uzaklığın öğrencilerin öğrenmeye katılımı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmada özerk motivasyonun yaşantısal uzaklık ve öğrenmeye katılım arasında aracılık rolü bulunduğu, sosyal bulunuşluk ve özerk motivasyon değişkenlerinin öğrenci-öğrenci ve öğrenci-eğitmen etkileşimlerinin öğrenmeye katılım üzerindeki etkisine aracılık ettiği bulgulanmıştır. Buna karşın, öğrenci-içerik etkileşiminin sosyal bulunuşluk üzerinde anlamlı etkisi bulunmadığı, öğrenci-içerik etkileşimi ve öğrenmeye katılım arasında sosyal bulunuşluk ve özerk motivasyon değişkenlerinin aracılık etmediği raporlanmıştır.

Özaydın-Özkara (2023) 435 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada öğrenenlerin yaşantısal uzaklık algılarını demografik özellikleri bakımından incelemiş, yaşantısal uzaklık algıları ile algılanan öğrenme ve derse devam durumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmacı; katılımcıların yaşantısal uzaklık düzeylerinin yüksek olmadığını, yaşantısal uzaklık algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını, yaşantısal uzaklık algısı ile algılanan öğrenme puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken derse devam durumları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Özbey ve Kayri (2023) farklı üniversitelerden 1638 öğrenci ile yürüttükleri araştırmalarında üniversite öğrencilerinin yaşantısal uzaklık düzeylerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar yaşantısal uzaklık ölçeği ve e-öğrenme ortamlarında sosyal kaygı ölçeği ile elde ettikleri verilerin analizinde yaşantısal uzaklığı etkileyen faktörleri modellemek için veri madenciliği yöntemlerinden yapay sinir ağlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Analiz aşamasında yapay sinir ağları

türlerinden çok katmanlı algılayıcı ve radyal tabanlı fonksiyonlar yöntemlerinin karşılaştıran araştırmacılar, çok katmanlı algılayıcı yöntemin daha az hata ile modeli tahminlediğini belirtmişlerdir. Bu yöntemle yürütülen analizler neticesinde eğitimcinin mesajları yanıtlama hızı yaşantısal uzaklık üzerindeki en etkili faktör olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaşantısal uzaklık düzeylerinin ve sosyal kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu raporlanmıştır. Araştırmacılar; bir çok faktörü incelemiş ve eğitimcinin mesajlara dönüş hızı, ders içeriği türü, eğitimcinin yaklaşımı, eğitimcinin etkileşim ve paylaşım amacıyla öğrenme yönetim sistemi dışındaki mesajlaşma uygulamalarını kullanma konusunda öğrencileri desteklemesi, annenin eğitim düzeyi, yaş, klasik yazılı sınavlar dışındaki özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo gibi çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması faktörlerinin yaşantısal uzaklık üzerinde etkili olduğunu; ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, e-öğrenme sırasında kullanılan araç, eğitimcinin e-öğrenme tarzı ve pandemi öncesi uzaktan eğitim deneyimleri faktörlerinin ise yaşantısal uzaklık üzerinde etkili olmadığını bulgulamışlardır.

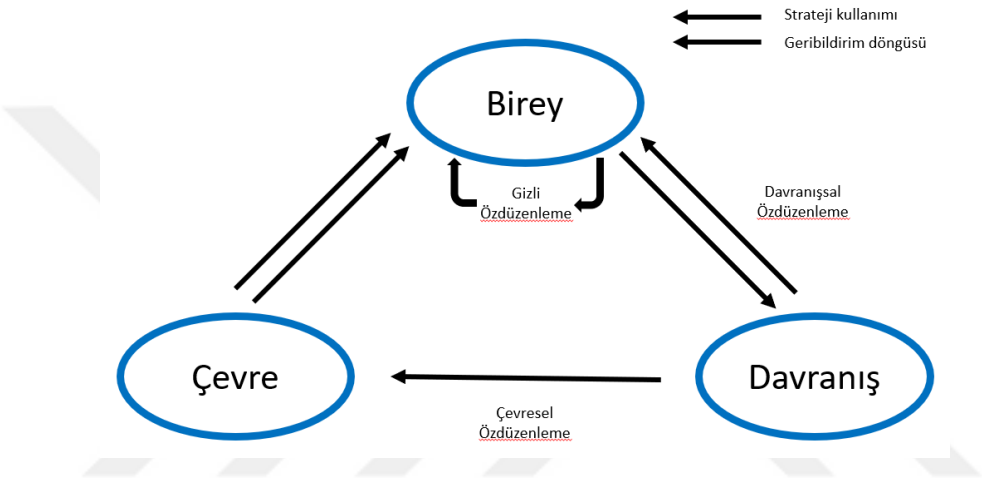
Yaşantısal uzaklık algısı uzaktan eğitimde öğrenci katılımını ve öğrenme çıktılarını etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse devam durumları ve sisteme giriş sayıları gibi çeşitli davranış metrikleriyle birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenme performansını etkileyen faktörler arasında yaşantısal uzaklık algısının incelemeye dahil edilmesi önem arz etmektedir.

Özdüzenleyici Öğrenme Becerileri

Eğitimcilerin ve öğrenenlerin rolleri ve sorumlulukları uzaktan eğitim süreçlerinde farklılaşmaktadır. Özellikle öğrenciler için uzaktan eğitim süreçlerindeki önemli etkenlerden birisi özdüzenleme becerileridir. Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi, çalışma takvimlerini planlaması ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmesi gibi öğrenme performanslarını etkileyen davranışlar özdüzenleme becerilerinden etkilenmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenenlerin öğrenme performansları ile özdüzenleyici öğrenme becerileri birbirleriyle ilişkilidir.

Özdüzenleme kavramı bireysel hedeflere ulaşmak için planlanan ve döngüsel olarak uyarlanan *düşünce, duygu* ve *eylemleri* ifade etmektedir. Güncel çalışmalarda iyileştirme yapmak amacıyla önceki performanstan edinilen geribildirimlerin kullanılması nedeniyle döngüsel olarak ilerlediği ifade edilmektedir. Söz konusu

iyileştirmeler; öğrenme sırasındaki *kişisel, davranışsal* ve *çevresel* faktörlerin sürekli değişimi nedeniyle gereklidir. Bu iyileştirmeler öz-yönelimli üç geribildirim döngüsü kullanılarak gözlenmeli ve izlenmelidir (Bkz. Şekil 1). *Gizli özdüzenleme*, bilişsel ve duygusal durumları izlemeyi ve iyileştirmeyi kapsamaktadır (Örn. hatırlamak veya rahatlamak için betimleme yapmak). *Davranışsal özdüzenleme* öz-gözlemlemeyi ve stratejik olarak performans süreçlerini iyileştirmeyi kapsamaktadır (Örn. öğrenme yöntemi). *Çevresel özdüzenleme* ise fiziki koşulları veya çıktıları gözlemlemeyi ve iyileştirmeyi kapsamaktadır (Zimmerman, 2000).



Şekil 1. Üçlü Özdüzenleme Yapısı

Zimmerman, 2000, sayfa. 15.

Özdüzenleyici öğrenme; öğrenenin kendi öğrenme sürecine üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılım düzeyidir. Öğrenenin özdüzenleme düzeyi, akademik amaçlarına uygun şekilde kullanacağı stratejiye karar verebilmesidir. Öğrenenler bilgi veya beceri kazanımı amacıyla yapılan çalışmaları; eğitmenlerden, ebeveynlerden veya öğretimin diğer paydaşlarından daha çok kendileri yönetmektedir (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda ele alındığında Moore (1993) tarafından açıklanan öğrenen özerkliği boyutu için öğrenenlerin özdüzenleme becerilerinin önemli olduğu düşünülebilir.

Özdüzenleyici öğrenme modelleri, öğrenme sürecini farklı temeller üzerinde açıklasa da özdüzenleme ve öğrenme hakkında ortak varsayımlara sahiptirler. Pintrich'e (Pintrich, 2000 akt. Haşlaman ve Aşkar, 2015) göre öğrenenler;

i. Aktif ve yapılandırıcı bir katılım sağlar,

ii. Davranışları üzerinde gözlem yaparak düşünce, duygu ve eylemlerini düzenler,

iii. Belirli bir standart veya ölçüte göre kendi gelişimlerini değerlendirerek sürecin devamına ilişkin değişim kararları alırlar.

Öğrenme performansıyla ilişkili davranışsal etkiler öz-gözlem (self-observation), öz-muhakeme (self-judgment) ve öz-tepki (self-reaction) şeklinde üç temel kategori olarak tanımlanmaktadır. *Öz-gözlem,* öğrenenlerin kendi performanslarını sistematik olarak izlemesini içeren tepkileridir. *Öz-muhakeme,* öğrenenlerin kendi performanslarını bir standart veya hedefle sistematik olarak karşılaştırmalarını içeren tepkileridir. *Öz-tepki* ise öğrenenlerin davranışsal süreçler kadar hedef belirleme, özyeterlik algısı ve üstbilişsel planlama gibi bireysel süreçleri de içermektedir (Zimmerman, 1989).

Zimmerman (2000; 2002) özdüzenleme modelini *öngörü (Forethought)*, *performans veya irade kontrolü (Performance or Volitional Control)* ve *özyansıma (Self-Reflection)* olmak üzere üç aşamada tanımlamıştır. Bu modelin yapısında yer alan aşamalar ve alt süreçler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Döngüsel Özdüzenleme Modeli Aşamaları

Öngörü	**Performans/İrade Kontrolü**	**Özyansıma**
Görev Analizi	*Öz-kontrol*	*Öz-muhakeme*
Hedef Belirleme	Öz-öğretim	Öz-değerlendirme
Stratejik planlama	İmgeleme	Nedensel atıf
	Dikkat odaklama	
	Görev stratejileri	
Öz-motivasyon inanışları	*Öz-gözlem*	*Öz-tepki*
Özyeterlik	Öz-kayıt	Öz-memnuniyet/etki
Kazanım beklentileri	Öz-deneycilik	Uyarlamalı-savunmacı
Bireysel ilgi/değer		
Hedef uyumu		

Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002.

Zimmerman'ın (2000; 2002) özdüzenleme modelinde; *öngörü* aşaması, *görev analizi* ve *öz-motivasyon inanışları* kategorilerini, *performans/irade kontrolü* aşaması *öz-kontrol* ve *öz-gözlem* kategorilerini, *özyansıma* aşaması ise *öz-muhakeme* ve *öz-tepki* kategorilerini kapsamaktadır. Ayrıca bu kategorilerin her biri kendi içinde farklı alt

süreçleri içermektedir. Öngörü aşamasında yer alan görev analizi kategorisi hedef belirleme ve stratejik planlama süreçlerini içermektedir. Öz-motivasyon inanışları kategorisi ise özyeterlik, kazanım beklentileri, bireysel ilgi/değer ve hedef uyumu süreçlerinden oluşmaktadır. Performans/irade kontrolü aşamasında bulunan öz-kontrol kategorisi öz-öğretim imgeleme, dikkat odaklama ve görev stratejileri süreçlerini kapsamaktadır. Öz-gözlem kategorisi ise öz-kayıt ve öz-deneycilik süreçlerini içermektedir. Modeldeki üçüncü aşama olan özyansıma aşamasındaki öz-muhakeme kategorisi öz-değerlendirme ve nedensel atıf süreçlerini, öz-tepki kategorisi ise öz-memnuniyet/etki ve uyarlamalı-savunmacı süreçleri kapsamaktadır.

Özdüzenleyici öğrenme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, Puzziferro (2008) çalışmasında 815 lisans öğrencisinin ders başarısının çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik ve özdüzenleyici öğrenme stratejileriyle ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik puanlarının öğrenci performansı ile ilişkili olmadığı ancak özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenci performansıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle özdüzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan öğrencilerin ders notlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matuga (2009) fen bilimleri alanında çevrimiçi üniversite kurslarını tamamlayan 40 ortaokul öğrencisinin öz düzenleme, hedef yönelimi ve akademik başarısını incelemiştir. Araştırma kapsamında, üniversite bünyesinde çevrimiçi olarak planlanan üç farklı fen bilimleri dersi, bir öğretim elemanı ve bir ortaokul fen bilgisi öğretmeninden oluşan iki kişilik bir ekip tarafından altı haftalık bir süre zarfında yürütülmüştür. Çevrimiçi kurslara kayıtlı öğrencilerin özdüzenleme ve hedef yönelimindeki değişiklikleri ve bu faktörler ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı; katılımcıların motivasyon alt ölçeğinden elde edilen kurs öncesi puanlarının kurs sonrası puanlarından daha yüksek olduğunu, yüksek başarı gösteren öğrencilerin kurs öncesi ve sonrası motivasyon ölçeği puanlarının yüksek olduğunu ve orta düzeyde puan elde eden öğrencilerden farklılaştığını bulgulamıştır. Diğer taraftan özdüzenleme alt ölçeği puanlarının kurs öncesi ve sonrasında farklılaşmadığı ve akademik başarı ile özdüzenleme puanları arasında bir ilişki tespit edilemediğini raporlamıştır.

Yükseltürk ve Bulut (2009) uzaktan eğitim yoluyla eşzamanlı ve eşzamansız olarak yürütülen programlama dersindeki 145 üniversite öğrencisinin özdüzenleyici öğrenme bileşenlerini, motivasyonel inançlarını ve başarılarını cinsiyet değişkeni bakımından incelemişlerdir. Araştırmacılar öğrenmeye yönelik motivasyon stratejileri

ölçeği ile topladıkları verileri doğrusal aşamalı regresyon analizi ve çok değişkenli varyans analizi yöntemleriyle çözümlemişlerdir. Araştırmada sınav kaygısı değişkeninin kadın katılımcıların başarılarına ilişkin varyansı yüksek düzeyde açıkladığı, öğrenme ve performansa yönelik özyeterlik değişkeninin ve görev değeri değişkeninin erkek katılımcıların başarılarına ilişkin varyansı önemli miktarda açıkladığı bulgulanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni bakımından katılımcıların motivasyonel inançlar, özdüzenleyici öğrenme ve başarı değişkenlerine ait ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı beyan edilmiştir.

Wang, Shannon ve Ross (2013), 256 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında uzaktan eğitimde öğrenci özellikleri, özdüzenleyici öğrenme, teknoloji özyeterliği ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen veriler yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Araştırmacılar; önceden çevrimiçi öğrenme deneyimi olan öğrencilerin daha verimli özdüzenleyici öğrenme becerilerine ve daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip olduğunu, motivasyon düzeyleri yüksek öğrencilerin teknoloji özyeterliğinin ve ders memnuniyetinin yükseldiğini, teknoloji özyeterliği ve ders memnuniyeti yüksek öğrencilerin daha yüksek notlar aldıklarını bulgulamışlardır.

Senler ve Sungur-Vural (2014), 1794 fen bilgisi öğretmen adayıyla yürüttükleri araştırmada özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi ve özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşma durumlarını incelemişlerdir. Araştırmacılar akademik performans ile özdüzenleyici öğrenme arasında anlamlı ancak güçlü olmayan bir ilişki olduğunu ve kullanılan özdüzenleyici öğrenme stratejilerinde cinsiyet açısından farklılaşma olduğunu belirtmişlerdir. Kadın katılımcılara ait planlama, izleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirme gibi üstbilişsel becerileri kullanma puanlarının ve göreve verilen önem puanlarının daha yüksek olduğu raporlanmıştır.

Kaynarca (2019) üniversite öğrencilerinin çoklu görev algıları ve özdüzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında iki değişken arasında anlamlı zıt yönlü ilişki tespit etmiştir. Bununla birlikte özdüzenleme değişkeninin izleme boyutu ile çoklu görev değişkeni arasında pozitif yönlü ilişki bulgulamıştır. Araştırmacı, izleme becerisine sahip öğrencilerin performanslarını daha iyi takip edebildiklerini raporlamıştır.

Doo, Bonk, Shin ve Woo (2020) ters yüz edilmiş öğretim yöntemiyle yürütülen derse kayıtlı 390 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında özdüzenleme ve yaşantısal uzaklık değişkenlerinin öğrenmeye katılım üzerindeki etkisini

incelemişlerdir. Araştırma bulguları özdüzenlemenin öğrenmeye katılım ve yaşantısal etkileşim üzerinde, yaşantısal etkileşimin de öğrenmeye katılım üzerinde etkili olduğunu, yaşantısal uzaklığın özdüzenleme ve öğrenmeye katılım arasında aracılık etkisine sahip olduğunu, özdüzenlemenin öğrenmeye katılımı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir. Araştırmacılar özdüzenlemenin öğrenmeye katılım değişkeni açısından kritik derecede öneme sahip bir değişken olduğunu ve yaşantısal uzaklığın öğrenmeye katılımı etkilediğini vurgulamıştır.

Zheng ve diğerleri (2021) on eğitimci ile yürüttükleri çalışmalarında, çoklu grupların çevrimiçi asenkron iş birliğini desteklemek amacıyla tasarlanmış öğrenme analitikleri kontrol paneli ile etkileşim halindeyken, elde edilen ekran kayıtları ve sesli düşünme verileri üzerinden eğitmenlerin özdüzenleyici öğrenme etkinliklerini ve epistemik duygularını incelemişlerdir. Araştırmacılar eğitmenlerin kontrol panelinde gezinmek için iki farklı yol sergilediklerini ve büyük ölçüde sohbet gezgini özelliğine güvendiklerini raporlamışlardır. Ayrıca eğitmenlerin çoğunlukla detaylandırma, izleme ve değerlendirme faaliyetleriyle meşgul olduklarını ve sıklıkla kafa karışıklığı ve keyif alma deneyimi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Özdüzenleyici öğrenme becerisi, uzaktan eğitimden bağımsız olarak eğitim bilimleri alanyazınında daha geniş çevrelerce de kullanılmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenenlerin zaman, mekan ve içerik çeşitliliği bakımından çok daha özgür olduğu dikkate alındığında özdüzenleyici öğrenme becerilerinin öğrenme performansı üzerindeki etkisi ele alınması gereken önemli bir konudur.

Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu

Öğrenenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenme performansını etkileyen bir diğer faktör çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarıdır (Demir, 2015; Ngah vd., 2022; Tsai, 2016; Wei ve Chou, 2020). Hazır bulunuşluk kavramı; öğrenenlerin yeni bilgilerini önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmesine ek olarak, öğrenmeyi kontrol, öğrenme ihtiyaçlarını tanımlama, öğrenme stratejilerini belirleme, ilgi ve tutum gibi özelliklere sahip olmasını ifade etmektedir. Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu ise herhangi bir konuda önbilgi sahibi olmaktan ziyade *öz güdümlü (öz-yönelimli) öğrenme*, *öğrenme için motivasyon*, *öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet özyeterliği* ve *çevrimiçi iletişim özyeterliği* boyutlarını içermektedir (Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, 2013). Gülbahar (2012) çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunu e-hazır bulunuşluk kavramıyla ifade

etmiştir. Ayrıca alanyazında hazır bulunuşluğun e-öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi ve yüksek öğretim düzeyinde e-hazırbulunuşluk konularındaki araştırma sayısının sınırlılığına dikkat çekmiştir. Watkins, Leigh ve Triner (2004) ikibinli yılların başlarında birçok uzmanın, öğrenenlerin e-öğrenmede başarıya ulaşabileceklerinden şüphe duyduklarına dikkat çekmiş ve öğrenenlerin hazır bulunuşluğunun özdeğerlendirme yoluyla ölçülebileceğini ifade etmişlerdir. Keramati, Afshari-Mofrad ve Kamrani (2011) da çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun e-öğrenme kazanımları üzerindeki etkini incelemeye yönelik araştırma sayısının sınırlılığına dikkat çekerek bu konuda yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır.

Economic Intelligence Unit (2009 akt. Gülbahar, 2012) Türkiye'nin e-hazır bulunuşluk konusunda 69 ülke içerisinde 43. sırada yer aldığını belirtmiştir. TEDMEM (2020) tarafından hazırlanan raporda yer alan bilgilere göre; küresel düzeyde koronavirüs salgınının başladığı 2020 yılında, 194 ülkede okulların kapatılması yaklaşık bir buçuk milyar öğrenciyi etkilemiştir. Türkiye'de salgın sürecinde eğitimin devam etmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Eğitimde Bilişim Ağı sistemine 18 milyon öğrencinin %60'nın hiç erişmediği tahmin edilmektedir. Yükseköğretim düzeyinde ise üniversitelerin tamamına yakını uzaktan eğitim ile öğretimine devam etse de bir aylık durum tespitinde uygulamalı derslerin %75, sağlık bilimleri alanındaki derslerin %54 oranında yürütüldüğü tespit edilmiştir (TEDMEM, 2020). Tüm bunlara ek olarak ülkemizin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu konusundaki sıralaması göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan eğitimde öğrenen performansı konusunda, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu dikkate alınması gereken değişkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, Çakır ve Horzum (2015), 599 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri araştırmalarında öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarının cinsiyet, yaş, bölüm ve çalışma durumları bakımından karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, yaş ve bölüm değişkenleri bakımından herhangi bir fark tespit edilmediğini, cinsiyet değişkeni bakımından yalnızca öz-yönelimli öğrenme boyutunda kadın katılımcılar lehine farklılık olduğunu, çalışma durumları bakımından yalnızca öğrenme motivasyonu boyutunda çalışmayan öğretmen adayları lehine bir farklılaşma olduğunu bulgulamışlardır.

Fırat ve Bozkurt (2020), 6507 açık ve uzaktan eğitim öğrencisinin katılımıyla yürüttükleri araştırmalarında çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunu etkileyen değişkenleri nicel kesitsel ve açıklayıcı yöntemlerle incelemişlerdir. Araştırmacılar, çok

değişkenli ve ilişkisel analizler neticesinde elde ettikleri araştırma bulgularında açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin demografik özelliklerinin çevrimiçi hazır bulunuşluklarının bir göstergesi olarak kullanılabileceğini, çevrimiçi geçirilen zaman ile çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu arasında anlamlı ilişki bulunduğunu, uyarlanabilir ve kişiselleştirilebilir öğrenme yönetim sistemlerine ihtiyaç duyulduğunu raporlamışlardır.

Wei ve Chou (2020), Tayvan'daki üç farklı üniversiteden 356 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında öğrenme performansı, çevrimiçi öğrenme algısı ve ders memnuniyeti değişkenleri arasındaki ilişkileri ve çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun bu ilişkideki aracılık etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu değişkeninin öz güdümlü öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet özyeterliği ve çevrimiçi iletişim özyeterliği alt boyutlarıyla analize dahil etmişlerdir. Araştırmada öz güdümlü öğrenme, öğrenen kontrolü ve çevrimiçi iletişim özyeterliği alt boyutlarının öğrenme performansı üzerinde manidar etkisi bulunduğu belirtilmiştir.

Yavuzalp ve Bahçıvan (2021), 749 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında e-öğrenme hazır bulunuşluğunun özdüzenleme becerileri, memnuniyet ve akademik başarı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar üniversite öğrencilerinin e-öğrenme hazırbulunuşluğunun özdüzenleme becerileri, memnuniyet ve akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu bulgulamışlardır.

Bubou ve Job (2022) Afrika'daki 217 açık ve uzaktan üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında bireysel yenilikçilik ve e-öğrenme özyeterliği değişkenlerinin öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluğunu yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Araştırmacılar hem bireysel yenilikçilik ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu, e-öğrenme öz-yeterlik puanları ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar erkek katılımcıların e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğunu raporlamışlardır.

Hirata (2022) Japonya'da uzaktan eğitim yoluyla İngilizce yabancı dil eğitimi alan üniversite öğrencilerinin e-öğrenme hazır bulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, tamamen çevrimiçi olarak yürütülen ve beş ay süren İngilizce derslerine katılan 92 öğrenciden, çalışmanın öntest aşamasına 76 öğrencinin, sontest aşamasına 57 öğrencinin katıldığını belirtmiştir. Çalışmada öğrencilerin üniversite tarafından sunulan öğrenme yönetim sistemini kullanırken az miktarda zorluk yaşadığı,

buna rağmen, İngilizce öğrenimi konusunda ilgilerinin sınırlı olduğu ve yetenek düzeylerinin eğitim öncesi ve sonrasında aynı kaldığı, yalnızca e-öğrenmeye ilişkin güvenlerinde artış olduğu bulgulanmıştır.

Ngah ve diğerleri (2022), 2215 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında öğrenme yönetim sistemi kalitesinin öğrencilerin uzaktan eğitime devam etme konusundaki isteklilikleri üzerindeki etkisini ve e-öğrenme hazır bulunuşluğu, performans, memnuniyet değişkenlerinin bu etkideki aracılık rolünü incelemişlerdir. Araştırmacılar e-öğrenme hazır bulunuşluğu, performans ve memnuniyet değişkenlerinin uzaktan eğitime devam etmedeki istekliliği artırdığını, bu üç değişkenin öğrenme yönetim sistemi kalitesi ile uzaktan eğitime devam etme istekliliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini bulgulamışlardır.

Çebi (2023) 172 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında e-öğrenme hazır bulunuşluğunun ve motivasyonun uzaktan eğitimde öğrenci etkileşimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada e-öğrenme hazır bulunuşluğunun ve motivasyonun öğrenci etkileşiminin yordayıcısı olduğu ve motivasyonun e-öğrenme hazır bulunuşluğu ve öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahip olduğu bulgulanmıştır.

Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun öğrenme performansı ve ders takibi üzerinde etkili olduğu ifade edilirken ülkemizin e-hazır bulunuşluk konusunda alt sıralarda yer aldığına dikkat çekilmesi bu değişkenin incelenmesi noktasında bir ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Yerli alanyazın açısından ülkemizdeki çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyinin yaygınlaşan teknoloji kullanımına paralellik gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaya yönelik araştırma ihtiyacı olduğu görülmektedir. Ayrıca konusu çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun uzaktan eğitimde öğrenci davranışları üzerinde ne kadar etkisi olduğu incelenmesi gereken bir araştırma konusudur. Bu açılardan ele alındığında, öğrenme performansı ve uzaktan eğitimde öğrenci davranışları üzerindeki etkisi bakımından çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu değişkeninin incelenmesi ihtiyacı doğmaktadır.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

Öğrenme süreçleriyle ilgili birçok bağlamda incelenen ve etkisi açıklanmaya çalışılan bir diğer özellik ise tutumdur. Öğrenenlerin bir derse, yönteme veya öğrenme aracına ilişkin tutumlarının öğrenme performanslarına etkisi hakkında çok sayıda araştırma yürütülmüştür. Uzaktan eğitim bağlamında ele alındığında; öğrenenlerin

uzaktan eğitime yönelik tutumları, içeriğin hazırlanma veya sunulma şeklinden, eğitimciden ya da kullanılan araçtan bağımsız olarak öğrenme performansını etkileyebilir. Diğer bir ifadeyle, uzaktan eğitime yönelik tutum uzaktan eğitim yoluyla yürütülen bir öğrenme süreci için performans üzerinde bir etki yaratabilir.

Tutum, en basit haliyle, bireyin bir şey hakkında ne hissettiğidir. Tutum kavramı; Kağıtçıbaşı (1999) tarafından bireyin psikolojik obje hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturan eğilim; Robbins (1994) tarafından da nesneler, insanlar veya olaylara ilişkin olumlu/olumsuz değerleme ifadeleri şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Üstüner, 2006). Bu tanımlardan yola çıkarak, öğrenenlerin hem uzaktan eğitim sürecine hem de bu süreçte karşılaştıkları ortam, teknoloji, içerik gibi bileşenlere ilişkin tutum geliştirebileceği söylenebilir. Bireyin tutumunun bilinmesi, davranışının tahmin edilmesi konusunda katkı sağlayabilmektedir (Üstüner, 2006). Bu açıdan, uzaktan eğitimde öğrenme performansı incelenirken öğrenenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının dikkate alınması önem arz etmektedir.

Zhu, Zhang, Au ve Yates (2020) 94 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve harmanlanmış bir dersteki deneyimlerini araştırmışlardır. Araştırmacılar öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarındaki değişimi ve özdüzenleyici öğrenme becerileri, çevrimiçi etkileşimleri, tutumları, çevrimiçi öğrenme niyetleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada yer alan katılımcılar öntest sontest şeklinde yürütülen süreçte veri toplama araçlarını yanıtlarmışlar ve haftalık öğrenme etkinliklerine ilişkin altı adet haftalık rapor hazırlamışlardır. Ayrıca, ders sonunda sekiz katılımcı ile çevrimiçi öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşme yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmacılar katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve ders sonunda yükseldiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların çevrimiçi öğrenme niyetlerinin özdüzenlemeye ait dört faktör ve tutumları tarafından manidar şekilde yordandığı, algılanan çevrimiçi sosyal etkileşimlerine aracılık ettiği bulgulanmıştır.

Ismaili (2021) 108 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme platformları deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenme platformlarına erişimleri, platform kullanım durumları ve çevrimiçi derslere ilişkin memnuniyetleri incelenmiştir. Katılımcıların e-öğrenmeye yönelik olumlu tutum sahibi oldukları ve uzaktan eğitime katılıma istekli oldukları raporlanmıştır. Bu bulgular dikkate alındığında,

e-öğrenme platformu kullanmanın yükseköğretim kurumları açısından fayda sağlama potansiyeli olduğu vurgulanmıştır.

Singh ve Tewari (2021) 402 lisans ve lisansüstü öğrencisiyle yürüttükleri araştırmalarında çevrimiçi öğrenmenin benimsenmesini etkileyen faktörleri belirlemeyi ve tutum değişkeninin aracılık etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapısal eşitlik modeli analizi ile elde edilen araştırma bulgularında; algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, sosyal etki, akran etkisi ve özgüven değişkenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum değişkeni üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ve tutum değişkeninin diğer değişkenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimseme niyeti üzerindeki etkisine manidar düzeyde aracılık ettiği raporlanmıştır.

Wang, Zheng, Jiang ve Liu (2021) 683 öğrenciyle yürüttükleri araştırmalarında e-öğrenme kalitesinin öğrencilerin memnuniyeti üzerindeki etkisini akademik başarı ve davranışsal niyet açısından incelemişlerdir. Araştırmacılar öğretimin niteliği ve öğrenme yönetim sisteminin kalitesi değişkenlerinin öğrenme memnuniyetini artırarak öğrencilerin akademik başarısını ve davranışsal niyetlerini etkilediğini bulgulamışlardır.

Doğan, Koç ve Saraç (2022) Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce yabancı dil hazırlık sınıflarında öğrenim gören 321 öğrenciyle araştırmalarını yürütmüşlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları; yaş, cinsiyet, bölüm ve uzaktan eğitime katıldıkları araçlar bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu, uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde diğer değişkenler bakımından anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulgulanmıştır.

Ferrer, Ringer, Saville, Parris ve Kashi (2022), 574 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum değişkeninin öğrencilerin motivasyonlarına ve eğitime katılım düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar uzaktan eğitime yönelik tutum değişkeninin başarıya yönelik içsel motivasyon ve eğitime katılım değişkenleri arasında aracılık etkisi bulunmadığını belirtmişlerdir. Ek olarak, motivasyonsuzluk ve derse katılım değişkenleri arasında negatif yönlü kısmi aracılık etkisi bulunduğu raporlanmıştır.

Ninsiana ve diğerleri (2022) lise öğrencilerinin e-öğrenmeye karşı tutumlarını ve uzaktan eğitimin öğrencilerin İngilizce düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar 73 öğrenci içerisinden *Oxford Quick Placement Test* isimli başarı testi ile seçilen orta düzey İngilizce bilgisine sahip 50 öğrenciyi deney ve kontrol grubuna rastgele atadıklarını belirtmişlerdir. Öntest-sontest kontrol gruplu yürütülen araştırmada kontrol

grubu yüz yüze eğitim alırken deney grubu uzaktan eğitim yoluyla sürece katılmıştır. Araştırmacılar sontest uygulamasında deney grubunun daha iyi performans gösterdiğini ve katılımcıların yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sahibi olduklarını bulgulamışlardır. Ayrıca yapılan görüşmelerde dijital okuryazarlık, uzun süre ekrana odaklanamama ve yüksek hızlı internet erişimine sahip olamama gibi e-öğrenmeye ilişkin sorunlar bulunduğunu raporlamışlardır

Alqudah, Barakat, Muflih ve Alqudah (2023) 579 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını, uzaktan eğitimi benimsemeye istekli olup olmadıklarını ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulayan Ürdün'deki beş farklı üniversiteden katılımcılara ulaşmak amacıyla sosyal medya siteleri üzerinden çevrimiçi anket çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, katılımcıların yarısından fazlasının öğrencisi oldukları kurumun uzaktan eğitime hazır olduğunu belirtmelerine rağmen, büyük çoğunluğunun yüz yüze eğitimi çevrimiçi öğrenme ortamlarına tercih ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, uzaktan eğitimin önündeki en önemli engelleri internet bağlantısının zayıf olması veya bulunmaması, motivasyon eksikliği ve uygun olmayan ev ortamı olarak raporlanmıştır.

Eroğlu (2023) Türkçe öğretmenliği programına kayıtlı 133 öğretmen adayıyla yürüttüğü araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını cinsiyet, bilgisayar sahibi olma, daha önce uzaktan eğitim almış olma ve günlük internet kullanımı değişkenleri bakımından incelemiştir. Araştırmacı, katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu, incelenen bağımsız değişkenler bakımından farklılaşmadığını raporlamıştır.

Yessenova ve diğerleri (2023) Kazakistan'ın farklı şehirlerinde bulunan dil eğitimi alanındaki akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerini ve tutumlarını kesitsel bir yaklaşımla karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmacılar, katılımcıların uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerin orta düzeyde olmasına rağmen tutum düzeylerinin yüksek olduğunu, cinsiyet ve statü (akademisyen, öğretmen, öğrenci) değişkenleri bakımından uzaktan eğitime yönelik tutumun farklılaşmadığını bulgulamışlardır. Bununla birlikte, uzaktan eğitim yeterlilikleri bakımından cinsiyet ve statü değişkenlerinde anlamlı farklılaşma olduğunu, erkek katılımcıların daha yüksek teknolojik yeterliğe sahip olduklarını, akademisyenlerin

ve üniversite öğrencilerinin hem tutum düzeylerinin hem de yeterliliklerinin öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu raporlamışlardır.

Güllü, Kara ve Akgün (2024) hemşirelik eğitimi alan 320 lisans öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmacılar katılımcıların yarısından fazlasının e-öğrenmeye karşı negatif tutum sahibi olduklarını, 25-29 yaş arası katılımcılara ait tutum puanlarının 17-20 ve 21-24 yaş gruplarındaki katılımcıların tutum puanlarından manidar şekilde daha yüksek olduğunu, bilgisayar sahibi olan katılımcıların tutum puanlarının olmayanların puanlarından manidar şekilde daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır.

Wei, Saab ve Admiraal (2024) 232 katılımcı ile yürüttükleri çalışmalarında kitlesel açık çevrimiçi derslerde tutum, motivasyon, öğrenmeye katılım ve algılanan öğrenme çıktıları arasındaki etkileşimi incelemişlerdir. Araştırmacılar, beklenti-değer kuramını temel alan başarı motivasyonuna ilişkin modifiye edilmiş bir model üzerinden, yapısal eşitlik modeli analizi ile değişkenler arası ilişkileri değerlendirmişlerdir. Araştırmada tutumların katılımın öncüsü olarak hizmet ettiği ve öz yeterliliği, içsel değeri ve görev çabası maliyetini önemli ölçüde etkilediği; öz-yeterlik ve içsel değerin hem öğrenme katılımı hem de algılanan öğrenme sonuçlarıyla olumlu yönde ilişkiliyken, tutumun yalnızca algılanan öğrenme sonuçlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte içsel değerin güçlü bir aracı olduğu ve bunun da tutumlar ve özyeterliliğin öğrenme katılımı ve algılanan öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini olumlu yönde etkilediği; görev çabası maliyetinin tutumun öğrenme katılımı ve algılanan öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerine aracılık ettiği vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum, öğrenme performansını etkileyen faktörler arasında incelenen değişkenlerden biridir. Bununla birlikte uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı araştırmalarda farklı düzeylerde tespit edildiği görülmektedir. Öğrenme performansı üzerinde etkili olduğu vurgulanmasına rağmen uzaktan eğitim öğrencilerinin tutum düzeylerinde çeşitlilik gözlenmesi, öğrenme performansını ne düzeyde etkilediği konusunda daha çok araştırma yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme Yönetim Sistemi Hareket Kayıtları

Uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme yönetim sistemleri kullanıcıların sistemle olan bütün etkileşimlerini kayıt altına almaktadır (MOODLE, 2020; Riestra-González

vd., 2021). Sistem tarafından oluşturulan hareket kayıtları, öğrenme performansıyla ilişkili olarak incelenen değişkenler arasında yer almaktadır (Conijn vd., 2017; Riestra-González vd., 2021; Tsai, 2016). Son yıllarda veri madenciliği, öğrenme analitikleri veya makine öğrenmesi gibi yöntemler öğrenme performansı kestirimi amacıyla kullanılmaktadır (Gerritsen, 2017).

Öğrenme performansı ile ilişkili olarak öğrenme yönetim sistemi hareket kayıtlarıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Riestra-González, Paule-Ruíz ve Ortin (2021) hareket kayıtlarını analiz ederek öğrenci performansını erken tahmin etmeyi ve risk altındaki öğrencileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar öğrenci performanslarını ders süresinin çeşitli aşamalarında tahminlemek amacıyla makine öğrenmesi modellerini kullanmışlardır. Araştırmacılar kullanılan makine öğrenmesi modellerinin tamamına yakınının yüzde beşten daha az bir farkla öğrenci performansını tahminleyebildiğini ve öğrenme yönetim sistemi hareket kayıtlarında bulunan davranış örüntülerinin öğrenme performansıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu raporlamışlardır.

Conijn, Snijders, Kleingeld ve Matzat (2017) harmanlanmış olarak yürütülen 17 farklı derste, toplam 4989 ders kaydına sahip, 2913 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında öğrenme performansını tahminlemeyi amaçlamışlardır. Öğrenme performansını tahminleme sürecinde MOODLE öğrenme yönetim sisteminden elde ettikleri ders sayfası görüntüleme sayısı, kaynak görüntüleme sayısı, bağlantı görüntüleme sayısı, gönderilen ödev sayısı, sınav katılım sayısı gibi final notlarıyla manidar ilişki gösteren 21 hareket türünü kullanmışlardır. Araştırmacılar tahminleyici değişkenler ile sınav notları arasındaki ilişkiyi her ders için ayrı olarak ve tüm dersleri birleştirerek inceledikleri belirtmişlerdir. Ayrıca tahmin modellerinin dersler arasında taşınabilirliğini ölçmek için hem çok değişkenli analizleri hem de en küçük kareler regresyonları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak tahminleyici değişkenlerin bütün derslerde manidar ilişki göstermediğini, bazı değişkenlerin farklı derslerdeki etki büyüklüklerinde ve hatta yönlerinde farklılıklar tespit ettiklerini raporlamışlardır. Araştırmacılar tahminleyici modellerde ortaya çıkan farklılıkların; öğrenme yönetim sistemindeki etkinlik sayılarını etkilemesi sebebiyle öğretim tasarımlarından, bazı öğrencilerin birden fazla derste kayıtlı olmasından, harmanlanmış olması nedeniyle derslerin sınırlı bir bölümüne ilişkin hareket kayıtları bulunmasından kaynaklanabileceğine dikkat çekmişlerdir.

Gerritsen (2017) lisans düzeyindeki 17 derse kayıtlı 4601 öğrencinin MOODLE öğrenme yönetim sistemindeki hareket kayıtlarını yapay sinir ağları ile analiz ederek öğrenme performansını tahminlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı yapay sinir ağlarının

uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla Naive Bayes, En Yakın Komşu, Karar Ağacı, Rassal Orman, Destek Vektör Makinesi ve Lojistik Regresyon sınıflandırıcılarıyla karşılaştırma yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca dersler arasındaki sınıflandırma performansı farkını değerlendirmek amacıyla yapay sinir ağlarını bireysel ders verileri üzerinde eğittiğine dikkat çekmiştir. Araştırmada yapay sinir ağlarının diğer altı sınıflandırıcıdan daha iyi performans gösterdiği ve öğrenci performansını tahmin etmek için başarılı bir şekilde kullanılabileceği raporlanmıştır.

Cerezo, Sánchez-Santillán, Paule-Ruiz ve Núñez (2016), 140 lisans öğrencisinin eşzamansız olarak yürütülen bir dersteki başarılarını, eğitsel veri madenciliği yaklaşımıyla incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar MOODLE öğrenme yönetim sisteminden elde ettikleri hareket kayıtlarını kullanarak katılımcıları çaba, çalışma süresi ve erteleme konusundaki davranış benzerliklerine göre gruplandırarak farklı başarı düzeyleriyle eşleştirmişlerdir. Daha sonrasında final notları ile ortaya çıkan örüntüler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada farklı final notu düzeyleriyle eşleşen dört farklı davranış kümesi tespit edildiği, final notlarıyla en çok ilişkili üç değişkenin görev zamanı, teslim günleri ve kelime forumları olduğu belirtilmiştir. Tespit edilen gruplar sırasıyla Görev Odaklı Olmayan veya Teori Odaklı Grup (ertelemeyenler), Görev Odaklı Grup (sosyal odaklı), Görev Odaklı Grup (bireysel odaklı) ve Görev Odaklı Olmayan Grup (erteleyenler) şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci ve üçüncü gruptaki öğrencilerin görev odaklı ve yüksek not alanlar olduğu, birinci ve dördüncü gruptaki öğrencilerin ise düşük not alanlar olduğu raporlanmıştır. Araştırmacılar ulaşılan sonuçları dikkate alarak öğrenen özellikleriyle birlikte öğrenme yönetim sistemindeki hareket kayıtlarının birlikte ele alınmasının öğrencileri desteklemek açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrenme yönetim sistemindeki hareket kayıtları, uzaktan eğitim öğrencilerinin dijital ayak izleri niteliğindedir. Çok sayıda hareket kaydı içeren büyük veri setleri kullanıcıların davranış örüntülerini ortaya çıkararak öğrenme performansıyla ilişkilendirilebilmektedir. Kullanıcı verileri üzerinden öğrencilerin başarılarını veya risk durumlarını tahminlemeye yönelik çalışmalar yürütülmüş olsa da söz konusu davranışların öğrenme performansı üzerindeki etki düzeyleri ve bu davranışları etkileyen öğrenen özellikleri araştırılması gereken konular olarak önem arz etmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme performanslarını etkileyen değişkenlerin modellenmesidir. Araştırma amacı kapsamında (i) öğrencilerin bireysel özelliklerini incelenmek, (ii) öğrencilerin öğrenme yönetim sistemindeki hareketlerini incelenmek, (iii) bireysel özelliklerin ve öğrenci hareketlerinin öğrenme performansı üzerindeki doğrudan etkilerini ve bireysel özelliklerin öğrenci hareketleri üzerinden öğrenme performansına dolaylı etkilerini incelemek hedeflenmiştir. Yapılan modelleme ile uzaktan eğitimde öğrenme performansını etkileyen faktörlere ilişkin bilgi birikimine katkı sunulması ve uzaktan eğitim alanında faaliyet gösteren araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler getirilmesi hedeflenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların
   a) Yaşantısal uzaklık düzeyleri
   b) Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri
   c) Özdüzenleyici öğrenme beceri düzeyleri
   d) Uzaktan eğitime yönelik tutumları

   nasıldır?
2. Katılımcıların öğrenme yönetim sistemindeki
   a) Ödev dosya gönderimi
   b) Ödev dosya güncelleme
   c) Ödev çevrimiçi metin gönderimi
   d) Ödev çevrimiçi metin güncelleme
   e) Ders görüntüleme
   f) Canlı ders katılım
   g) Canlı ders kayıt izleme
   h) Klasör tüm dosyaları indirme
   i) Klasör görüntüleme
   j) Forum görüntüleme
   k) Forum tartışma oluşturma
   l) Forum tartışma abone olma
   m) Forum tartışma görüntüleme

n) Forum tartışma yanıt oluşturma
o) Forum tartışma yanıt güncelleme
p) Sayfa görüntüleme
q) Anket yanıt gönderme
r) Kaynak görüntüleme
s) URL görüntüleme

sayıları nedir?

3. Kurulan modele göre aşağıda sıralanan hipotezler sağlanmakta mıdır?
   - H_1: Yaşantısal uzaklığın öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.
   - H_2: Yaşantısal uzaklığın ödev aktivitesi üzerinde etkisi vardır.
   - H_3: Yaşantısal uzaklığın ders takibi üzerinde etkisi vardır.
   - H_4: Yaşantısal uzaklığın öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.
   - H_5: Yaşantısal uzaklığın öğrenme performansı üzerinde ders takip değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.
   - H_6: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.
   - H_7: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun ödev aktivitesi üzerinde etkisi vardır.
   - H_8: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun ders takibi üzerinde etkisi vardır.
   - H_9: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.
   - H_{10}: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme performansı üzerinde ders takip değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.
   - H_{11}: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.
   - H_{12}: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin ödev aktivitesi üzerinde etkisi vardır.
   - H_{13}: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin ders takibi üzerinde etkisi vardır.
   - H_{14}: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.

- H_{15}: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin öğrenme performansı üzerinde ders takip değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.
- H_{16}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.
- H_{17}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun ödev aktivitesi üzerinde etkisi vardır.
- H_{18}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun ders takibi üzerinde etkisi vardır.
- H_{19}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.
- H_{20}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenme performansı üzerinde ders takip değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.
- H_{21}: Ödev aktivitesi değişkeninin öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.
- H_{22}: Ders takip değişkeninin öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.

Önem

Bu araştırmanın amaçları arasında yer alan uzaktan eğitimde öğrenme performansını etkileyen faktörleri açıklama isteği, eğitim teknolojisi alanının kuramsal bilgi birikimini ilerletmek (AECT, 2018) amacıyla paralellik gösterdiğinden, ortaya konulan yapısal modelin eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitim alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularına dayalı olarak, uzaktan eğitim konusunda faaliyet gösteren araştırmacılara ve uygulayıcılara sunulan önerilerin hem eğitim teknolojisi alanındaki paydaşlara hem de eğitim teknolojisi alanının öğrenmeyi ve performansı desteklemek ve geliştirmek (AECT, 2018) amacı doğrultusunda alanın kendisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, uzaktan eğitimde öğrenme performansının modellenmesinde dikkate alınan değişkenler, verilerin elde edildiği katılımcılar, eğitim sürecinde kullanılan yöntemler, teknikler, materyaller ve tercih edilen öğrenme yönetim sistemi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğrenme performansı: Uzaktan eğitimde öğrenci başarısını değerlendirmek amacıyla çeşitli akademik etkinliklerin birlikte kullanılmasıyla elde edilen başarı puanları (Wei ve Chou, 2020).

Yaşantısal Uzaklık: Uzaktan eğitimde eğitimci ve öğrenen arasında kopukluğa neden olan psikolojik ve iletişimsel boşluk hissi (Moore, 1993).

Özdüzenleyici Öğrenme: Öğrenenin kendi öğrenme sürecine üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılım düzeyidir (Zimmerman, 1989).

Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu: Öğrenenlerin; öğrenmeyi kontrol, öğrenme ihtiyaçlarını tanımlama, öğrenme stratejilerini belirleme, ilgi ve tutum gibi özelliklere sahip olmasının yanında öz güdümlü (öz-yönelimli) öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet özyeterliği ve çevrimiçi iletişim özyeterliği özelliklerini içermektedir (Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, 2013).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde Araştırmanın Modeli, Katılımcılar, Verilerin Toplanması ve Verilerin Çözümlenmesi başlıkları yer almaktadır. Aşağıda, sözü edilen başlıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme performanslarını modellemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın amacına ve araştırma problemlerine uygunluğu nedeniyle ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

Tarama modeliyle yürütülen araştırmalarda, herhangi bir araştırmacı müdahalesi olmadan, mevcut durum olduğu haliyle betimlenmeye çalışılmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde ise insan davranışlarını açıklamak ya da bu davranışların sonuçlarını yordamak amacıyla iki veya daha fazla nicel değişkenin birbirleriyle olan ilişki düzeyleri incelenmektedir (Creswell,2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi

Yabancı dil hazırlık eğitimi; Yabancı Diller Yüksekokulu (YDY) bünyesinde yürütülen, süresi bir akademik yıl olan, "*Pearson Assured Organization*" tarafından akredite edilmiş ve uluslararası geçerliliğe sahip sertifika alma imkanına sahip bir programdır. *Pearson Assured Organization*, kurumun kendi eğitim programlarının planlanmasını, ilgili yerlere ulaştırılmasını, kalite güvencesini ve/veya değerlendirmesini destekleyen süreçlerin kalitesini temin eden bir hizmettir. Programa kayıtlı öğrenciler akademik yılın başında uygulanan sınavdan aldıkları notlara göre temel düzey (Elementary), alt-orta düzey (Pre-Intermediate) ve ileri düzey (Advanced) olmak üzere gruplandırılarak sınıflara ayrılırlar. Her düzeyin öğretim etkinlikleri ve değerlendirme faaliyetleri dönem bazında farklılık göstermektedir. Eğitim düzeylerinin öğretim programları, haftalık ders saatleri, değerlendirme etkinlikleri ve puan dağılımları tablolar

halinde (Bkz. Tablo *2* - Tablo *7*) sunulmuştur. Öğrencilerin başarı notları tablolarda listelenen etkinliklerden elde edilen toplam puanların öğrenci bilgi yönetim sistemine girilerek yüzlük not sistemine dönüştürülmesiyle oluşmaktadır (YDY, 2021a; 2021b).

Tablo 2

Temel düzey güz dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri

Ders/Sınav	Haftalık Ders Saati	Ödev / Sınav Puanları	Toplam
Bütünleşik Dil Becerileri	16	10 + 10 + 10 (Ödev)	30
Okuma	4	10 + 20 (Ödev)	30
Yazma	4	10 + 10 (Ödev)	20
Dönem Sonu Sınavı		50 (İngilizce Kullanımı) + 50 (Okuma)	100
Toplam	24	180	180

YDY, 2021b, sayfa 11

Tablo 3

Temel düzey bahar dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri

Ders/Sınav	Haftalık Ders Saati	Ödev / Sınav Puanları	Toplam
Bütünleşik Dil Becerileri	14	10+ 10+ 10 (Ödev)	30
Okuma	4	10 + 20 (Ödev)	30
Yazma	4	10+ 10+ 10 (Ödev)	30
Dinleme ve Konuşma	2	10 + 10 (Ödev.	20
Dönem Sonu Sınavı		50 (İngilizce Kullanımı) + 50 (Okuma)	100
Toplam	24	210	210

YDY, 2021b, sayfa 12

Tablo 4

Orta düzey güz dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri

Ders/Sınav	Haftalık Ders Saati	Ödev / Sınav Puanları	Toplam
Bütünleşik Dil Becerileri	14	10 + 10 (Ödev)	20
Okuma	4	10 + 20 (Ödev)	30
Yazma	4	10 + 10 (Ödev)	20
Dinleme ve Konuşma	2	10 + 10 (Ödev)	20
Dönem Sonu Sınavı		50 (İngilizce Kullanımı) + 50 (Okuma)	100
Toplam	24	190	190

YDY, 2021b, sayfa 11

Tablo 5

Orta düzey bahar dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri

Ders/Sınav	Haftalık Ders Saati	Ödev / Sınav Puanları	Toplam
Bütünleşik Dil Becerileri	12	20 (Ödev)	20
Okuma	4	20 (Ödev)	20
Yazma	4	20 + 20 (Ödev)	40
Dinleme ve Konuşma	4	20 (Ödev)	20
Dönem Sonu Sınavı		50 (Büt. Dil Becerileri) + 50 (Okuma)	100
Toplam	24	200	200

YDY, 2021b, sayfa 12

Tablo 6

İleri düzey güz dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri

Ders/Sınav	Haftalık Ders Saati	Ödev / Sınav Puanları	Toplam
Bütünleşik Dil Becerileri	14	20 + 20 (Ödev)	40
Akademik Okuma	4	20 + 20 (Ödev)	40
Akademik Yazma	4	20 + 20 + 20 (Ödev)	60
Dinleme ve Konuşma	2	20 (Ödev)	20
Dönem Sonu Sınavı		50 (İngilizce Kullanımı) + 50 (Okuma)	100
Toplam	24	260	260

YDY, 2021b, sayfa 12

Tablo 7

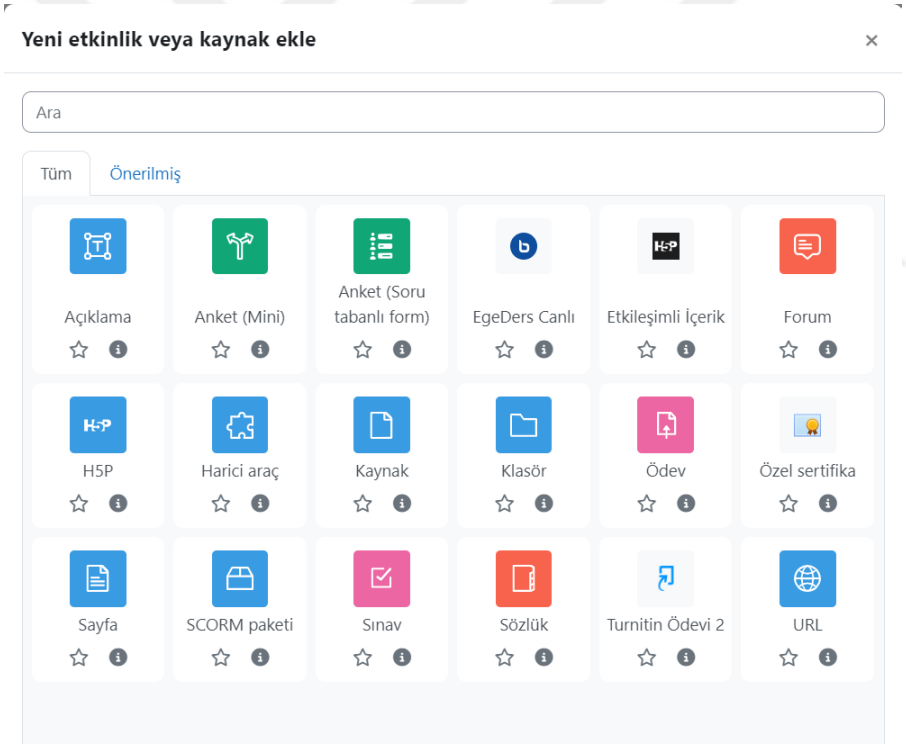
İleri düzey bahar dönemi öğretim ve değerlendirme faaliyetleri

Ders/Sınav	Haftalık Ders Saati	Ödev / Sınav Puanları	Toplam
Bütünleşik Dil Becerileri	12	20 (Ödev)	20
Akademik Okuma	4	20 (Ödev)	20
Akademik Yazma	4	20 + 20 (Ödev)	40
Dinleme ve Konuşma	4	20 (Ödev)	20
Dönem Sonu Sınavı		50 (Int. Skills) + 50 (Akademik Okuma)	100
Toplam	24	200	200

YDY, 2021b, sayfa 13

Uzaktan Eğitim Ortamı

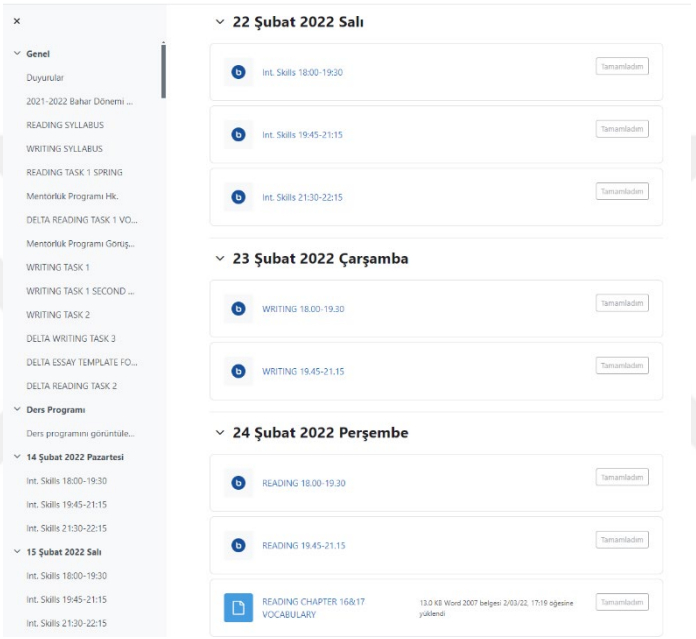
Uzaktan eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve verilerin toplanması süreçleri, kurumsal öğrenme yönetim sistemi olan EgeDers üzerinden yürütülmüştür. EgeDers sistemi, açık kaynak kodlu MOODLE öğrenme yönetim sistemi üzerinde yapılandırılmıştır (UZEM, 2021). Sistemde kurulu olan eklentiler aracılığıyla ders sayfasında canlı ders oturumları (MOODLE, 2022c), kaynak paylaşımı (MOODLE, 2022a), bağlantı (url) paylaşımı (MOODLE, 2023e), klasör paylaşımı (MOODLE, 2022b), forum etkinlikleri (MOODLE, 2023c), anket uygulamaları (MOODLE, 2021; 2023b), ödev uygulamaları (MOODLE, 2023a), sınav uygulamaları (MOODLE, 2023d) gibi çeşitli etkinlikler (Bkz. Şekil 2) oluşturulabilmektedir.



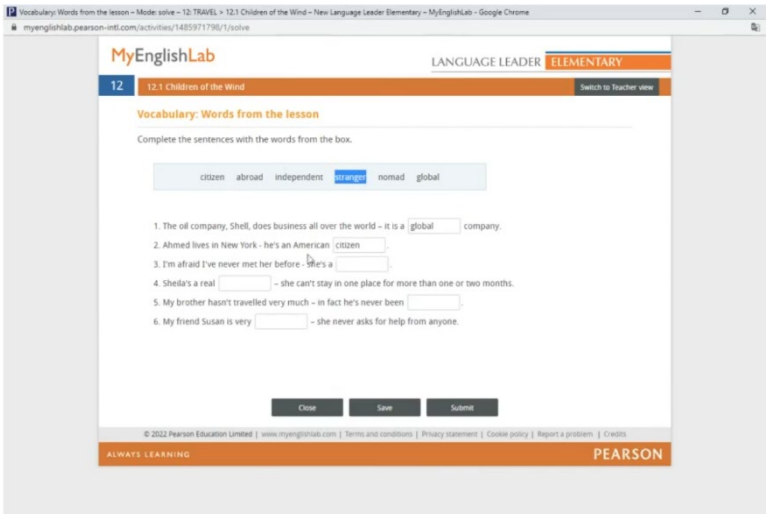
Şekil 2. Ders sayfasında oluşturulabilen etkinlik türleri

Uzaktan eğitim süreci, yüz yüze eğitimde olduğu gibi haftalık ders programı takip edilerek, 129 öğretim elemanı tarafından eşzamanlı canlı ders etkinlikleri ile yürütülmüştür. Canlı ders oturumları için öğrenme yönetim sisteminde bulunan BigBlueButton (MOODLE, 2022c) isimli sanal sınıf uygulaması kullanılmaktadır. Yabancı dil hazırlık eğitiminde telif hakları sebebiyle koruma altında olan materyaller

kullanıldığından ders içeriklerinde çoğunlukla canlı ders etkinliklerinin tercih edildiği (Bkz. Şekil 3), materyallerin öğrenme yönetim sistemine yüklenmeden canlı ders sırasında ekran paylaşımı yoluyla sunulduğu (Bkz. Şekil 4) görülmektedir. Şekil 4'te yer alan görünüm yalnızca sanal sınıf uygulamasındaki ekran paylaşımı alanını göstermektedir. Görselde görünen alana ek olarak canlı ders ekranının sol tarafında eğitimcinin kamera görüntüsü ve katılımcılara ait mesajların görüntülendiği sohbet paneli yer almaktadır. Kamera görüntüsü ve sohbet paneli kişisel verilerin korunması amacıyla görsele dahil edilmemiştir.



Şekil 3. Ders sayfası görünümü



Şekil 4. Canlı ders ekranı görünümü

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunda 499 üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Katılımcı grubu, bir devlet üniversitesinde, 2021 – 2022 akademik yılında, uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerden oluşmuştur. Tüm katılımcılar gönüllü katılım esasına dayalı olarak araştırmada yer almıştır. Veri toplamak amacıyla oluşturulan dersteki 1282 öğrenciden tüm formları yanıtlayanlar (n=500) katılımcı grubuna dahil edilmiştir. Tüm ölçek maddelerine 1 yanıtı veren bir katılımcıya ait veriler araştırma veri setinden çıkarılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri genel bilgi formu ile elde edilerek incelenmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Erkek	182	36.5
Kadın	313	62.7
Belirtmek istemiyorum	4	0.8
Toplam	499	100.0

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Tablo *8*'de sunulmuştur. Dört katılımcının cinsiyet sorusuna yanıt vermemeyi tercih ettiği görülmüştür. Bununla birlikte kadın katılımcı oranının (%62.7) erkek katılımcı oranından (%36.5) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların kayıtlı oldukları akademik birimlere göre dağılımı

Fakülte	Frekans	Yüzde (%)
Fen Fakültesi	131	26.3
Mühendislik Fakültesi	121	24.2
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	89	17.8
Edebiyat Fakültesi	65	13.0
Hemşirelik Fakültesi	45	9.0
Eğitim Fakültesi	21	4.2
Havacılık Meslek Yüksekokulu*	14	2.8

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Katılımcıların kayıtlı oldukları akademik birimlere göre dağılımı

Fakülte	Frekans	Yüzde (%)
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3	0.6
Diş Hekimliği Fakültesi	2	0.4
Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	2	0.4
İletişim Fakültesi	2	0.4
Ziraat Fakültesi	2	0.4
Belirtmek istemiyorum	2	0.4
Toplam	499	100.0

* Zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi olan ön lisans programları bulunmaktadır.

Katılımcıların kayıtlı oldukları fakülte ve yüksekokul dağılımları Tablo *9*'da sunulmuştur. İki katılımcı kayıtlı olduğu akademik birimle ilgili bilgi vermemeyi tercih etmiştir. Araştırmaya toplam 11 fakülte ve bir yüksekokuldan öğrencilerin katılım sağladığı tespit edilmiştir. Tablo *9* detaylı olarak incelendiğinde Fen ve Mühendislik fakültelerine kayıtlı öğrencilerin katılımcı grubunun yarısını oluşturduğu görülmüştür. Bu dağılım, söz konusu fakültelerdeki öğrenci sayılarının fazlalığı ve hazırlık eğitimi içeren program sayılarının bir yansıması olarak yorumlanabilir.

Tablo 10

Katılımcıların kayıtlı oldukları programa göre dağılımı

Program	Frekans	Yüzde (%)
Hemşirelik	45	9.0
İktisat	38	7.6
Uluslararası İlişkiler	30	6.0
Almanca Mütercim ve Tercümanlık	27	5.4
Biyoloji	27	5.4
Gıda Mühendisliği	27	5.4
Matematik	26	5.2
Alman Dili ve Edebiyatı	21	4.2
Biyokimya	21	4.2
İşletme	21	4.2
Kimya	20	4.0
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	20	4.0
Bilgisayar Mühendisliği	19	3.8
Kimya Mühendisliği	19	3.8

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

Katılımcıların kayıtlı oldukları programa göre dağılımı

Program	Frekans	Yüzde (%)
İstatistik	17	3.4
Makine Mühendisliği	16	3.2
Astronomi ve Uzay Bilimleri	14	2.8
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	14	2.8
Biyomühendislik	11	2.2
Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği	11	2.2
İnşaat Mühendisliği	10	2.0
Psikoloji	10	2.0
Fizik	6	1.2
Belirtmek istemiyorum	3	0.6
Diğer*	26	5.2
Toplam	499	100.0

* Katılımcı sayısı 5'ten düşük olan programlara ait toplam sayılar.

Katılımcıların kayıtlı oldukları programların dağılımı Tablo *10*'da sunulmuştur. Katılımcı sayısı 5'ten düşük olan programlar diğer başlığı altında toplanarak tabloya dahil edilmiştir. Tablo *10* detaylı olarak incelendiğinde, katılımcı grubundaki en çok öğrenci sayısına sahip ilk üç programın *Hemşirelik, İktisat ve Uluslararası İlişkiler* olduğu tespit edilmiştir. Üç katılımcının ise kayıtlı olduğu programı belirtmek istemediği görülmüştür.

Tablo 11

Katılımcıların yaşadıkları yere göre dağılımı

Yaşanılan Yer	Frekans	Yüzde (%)
Ailemin yanında	380	76.2
Kendi evimde	75	15.0
Öğrenci yurdu	38	7.6
Diğer	6	1.2
Toplam	499	100.0

Katılımcıların barınma imkanlarına yönelik dağılımları Tablo *11*'de sunulmuştur. Tek başına veya arkadaşlarıyla birlikte öğrenci evinde yaşadığını belirten katılımcılar kendi evimde seçeneği altında toplanmıştır. Tablo *11* incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%76.2) ailesinin yanında yaşadığı tespit edilmiştir. Bu durum yüksek öğretimin ilk yılı olan yabancı dil hazırlık sınıfı eğitiminin uzaktan eğitim yoluyla

yürütülmesi sebebiyle öğrencilerin ekonomik açıdan uygun barınma yöntemlerini tercih etmesi şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12

Yaşanılan yerde katılımcı haricindeki uzaktan eğitime katılan kişi sayısı

Kişi Sayısı	Frekans	Yüzde (%)
0	393	78.8
1	54	10.8
2	26	5.2
3	12	2.4
4	11	2.2
5	2	0.4
35	1	0.2
Toplam	499	100.0

Katılımcıların yaşadıkları ortamda uzaktan eğitime katılan diğer kişilerin sayısına ilişkin dağılımları

Tablo *12*'da sunulmuştur. Öğrenci yurdunda kalan katılımcıların aynı odada kaldıkları kişi sayısını belirtmeleri istenmiştir. Tablo *12* detaylı olarak incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%78.8) yaşadıkları yerde uzaktan eğitime katılan tek kişi oldukları görülmüştür. Bu soruya 35 yanıtı veren bir katılımcının yanıtları incelenmiş olup öğrenci yurdunda kaldığı görülmüştür.

Tablo 13

Katılımcıların internete sahip olma durumlarına göre dağılımı

		Aylık mobil internet paketi				
		Yok	0-5 GB	6-10 GB	10+ GB	Toplam
Yaşanılan yerde internet bağlantısı bulunma durumu	Var	22	106	164	193	485
	Yok	1	5	3	5	14
Toplam		23	111	167	198	499

Katılımcıların barındıkları yerde internet bağlantısına sahip olma durumları ile sahip oldukları aylık mobil internet paket bilgileri Tablo *13*'te birlikte sunulmuştur. Tablo *13* detaylı olarak incelendiğinde bir katılımcının ne yaşadığı yerde ne de mobilde internet

bağlantısı olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, yalnızca bir katılımcı haricindeki tüm katılımcılarının sabit internet hattı üzerinden veya mobil hat üzerinden internet erişimi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yaşanılan yerde internet bulunmadığını belirten katılımcı sayısı 14, mobil internet paketi bulunmadığını belirten katılımcı sayısı ise 23 olarak gözlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu başlıkta araştırma verilerinin toplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçlarına ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada incelenen değişkenlerin ölçümüne yönelik alanyazın incelemesi yapılmıştır. Veri toplama araçlarını geliştirmiş veya uyarlamış araştırmacılarla e-posta yoluyla iletişime geçilerek veri toplama aracının bu araştırmada kullanımı için izinleri alınmıştır. Araştırmanın değişkenleri ve bu değişkenlerin ölçümü amacıyla kullanılan veri toplama araçları Tablo *14*'te yer almaktadır.

Tablo 14

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Değişken	Veri Toplama Aracı
Yaşantısal Uzaklık	Karma Öğrenme Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği (Horzum, 2011)
Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu	Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği (Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, 2013)
Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi	Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği (Haşlaman ve Aşkar, 2015)
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği (Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan ve Altunkaynak, 2020)
Katılımcıların ÖYS Hareket Kayıtları	Öğrenme Yönetim Sistemi Veri Tabanı

Karma Öğrenme Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği

Karma Öğrenme Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği Horzum (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi dereceleme ile "Tamamen

Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1)" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte *Diyalog, Yapı Esnekliği, İçerik Organizasyonu, Öğretici Kontrolü* ve *Özerklik* olarak isimlendirilen beş faktör altında toplam 38 madde bulunmaktadır. Bu ölçekten en az 38 puan, en çok 190 puan alınabilmektedir. Ölçekte yer alan faktörler yaşantısal uzaklık kavramının Moore (1993) tarafından tanımlanan kuramsal temellerine dayanmaktadır. Geliştirilen ölçeğin geçerliği uyum indeksleri ($\chi 2/sd = 1.39$, RMSEA = .045, RMR = .07, SRMR = .05, CFI = .98, NFI = .93, NNFI = .98) ile, güvenirliği de hem ölçeğin hem de faktörlerin Cronbach α katsayıları (Ölçek = .92, Diyalog = .91, Yapı Esnekliği = .91, İçerik Organizasyonu = .91, Öğretici Kontrolü = .87, Özerklik = .82) ile açıklanmıştır.

Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği

Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilmiş, hem Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından hem de Demir Kaymak ve Horzum (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formunda *öz güdümlü (öz-yönelimli) öğrenme*, *öğrenme için motivasyon*, *öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet özyeterliği* ve *çevrimiçi iletişim özyeterliği* olmak üzere 5 farklı boyutta toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi dereceleme ile "Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1)" şeklinde puanlanmıştır. Her iki çalışmada da araştırmacılar elde edilen Türkçe ölçek formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından uyarlanmış form kullanılmıştır. Uyarlanan formun geçerliği uyum indeksleri ($\chi 2/sd = 4.63$, RMSEA= .074, CFI= .94 GFI= .94; NFI= .92) ile, güvenirliği de faktörlerin Cronbach α katsayıları (Bilgisayar ve internet özyeterliği = .92, Öz güdümlü öğrenme = .84, Öğrenici kontrolü = .85, Öğrenme için motivasyon = .80, Çevrimiçi iletişim özyeterliği = .91) ile açıklanmıştır.

Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği

Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği Haşlaman ve Aşkar (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri 10'lu likert tipi dereceleme ile "Beni hiç yansıtmıyor: 1" ve "Beni tam olarak yansıtıyor: 10" şeklinde puanlanmıştır. Ölçek 4 faktörlü bir yapıdan

oluşmaktadır. Ölçekte; *Öngörü evresinde* 17 madde, *Uygulama evresinin* alt boyutları olan *Kontrol etme* boyutunda 21 madde, *İzleme boyutunda* 11 madde, *Özyansıma evresinde* 10 madde olmak üzere toplamda 59 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan faktörler Zimmerman (2000) tarafından yapılan özdüzenleme tanımına dayanmaktadır. Geliştirilen ölçeğin geçerliği uyum indeksleri ($\chi 2/sd$= 2.75 RMSEA= .046, CFI= .98 GFI= .85, NNFI= .98) ile, güvenirliği de hem ölçeğin hem de faktörlerin Cronbach α katsayıları (Ölçek = .97, Öngörü = .90, Kontrol etme = .91, İzleme = .90, Özyansıma = .90) ile açıklanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında (Haşlaman ve Aşkar, 2015) katılımcı grubu 498 lise ve 357 ilköğretim öğrencisinden oluşan ölçeğin üniversite öğrencileriyle uyarlama çalışması Kaynarca (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin üniversite öğrencileriyle kullanımına ilişkin yapılan çalışmada uyum indeksleri ($\chi 2/sd$ = 2.95, RMSEA = .060, TLI = .87, CFI = .88, NFI = .83) ve Cronbach α katsayıları (Öngörü = .95, Kontrol etme = .96, İzleme = .93, Özyansıma = .96) incelenerek var olan model tekrar test edilmiş, ölçeğin üniversite öğrencileriyle kullanıma uygun olduğu belirtilmiştir (Kaynarca, 2019).

Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği

Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan ve Altunkaynak (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi dereceleme ile "Tamamen Katılıyorum (5), Çoğunlukla Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Az Katılıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1)" şeklinde puanlanmıştır. Ölçek, *Teknik* ve *Öğrenme Süreci* olarak isimlendirilmiş iki faktörden ve 15 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin geçerliği uyum indeksleri ($\chi 2/df$ = 2.844, CFI = .96 GFI = .90, AGFI = .86 IFI = .96, RMSEA = .077, TLI = .95, NFI = .96) ile, güvenirliği de hem ölçeğin hem de faktörlerin Cronbach α katsayıları (Ölçek = .96, Teknik = .96, Öğrenme Süreci = .89) ile açıklanmıştır. Araştırmacılar ölçme aracını değerlendirme ölçeği olarak isimlendirmiştir. Bu nedenle ölçek maddeleri detaylı olarak incelenmiş olup bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki üç uzmandan görüş alınarak ölçeğin tutum ölçebilecek nitelikte olduğu teyit edilmiştir.

Öğrenme Yönetim Sistemi Veri Tabanı Kayıtları

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise öğrenme yönetim sistemi tarafından oluşturulan veri tabanı kayıtlarıdır. Kullanıcıların öğrenme yönetim sistemiyle olan tüm etkileşimleri -sistem içerisinde gezinirken tıkladıkları her bağlantı, gerçekleştirdikleri her işlem- *log* adıyla kayıt altına alınmaktadır (MOODLE, 2020).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecini başlatabilmek için öncelikle ilgili kurumların etik kurullarına başvuru yapılarak etik kurul onayları alınmıştır. Etik kurul onayı sonrasında veri toplanacak yüksekokul yönetiminden yazılı başvuru ile uygulama izni alınmıştır. Tüm izinler alındıktan sonra öğrenme yönetim sisteminde araştırma amacıyla bir ders oluşturularak katılımcıların bu dersteki araştırma formlarını yanıtlamaları istenmiştir. Veri toplama süreci yasal izinlerin alınmasından hemen sonra başlatılmıştır. Veri toplama araçlarında yer alan maddelerin fazlalığı dikkate alınarak sağlıklı bir veri toplama süreci yürütebilmek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda etkinlik ayarları katılımcıların formları farklı zamanlarda yanıtlamalarına ve herhangi bir form yanıtlama işlemini tamamlamadan sistemden çıkılması durumunda yanıtları kaydederek sonraki girişlerinde devam edebilmelerine imkan tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır.

Araştırma verileri katılımcıların öğrenim gördüğü öğrenme yönetim sisteminde bulunan *Anket (Soru Tabanlı Form)* eklentisi (MOODLE, 2021) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında seçilen tüm ölçekler öğrenme yönetim sisteminde ayrı birer form olarak eklenmiştir. Veri toplama araçlarının öğrenme yönetim sistemi üzerinden uygulanmasıyla katılımcıların ölçme araçlarına verdiği yanıtlar ile kullanıcı hareket kayıtları eşleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Analiz işlemleri gerçekleştirilmeden önce araştırma verilerini analize uygun hale getirmek için veri setinde düzenlemeler yapılmıştır. Veri setini düzenlemek amacıyla gerçekleştirilen işlemler aşağıdaki başlıklarda detaylı olarak açıklanmıştır. Veri seti düzenleme işlemlerinden sonra verilerin çözümlenmesi aşamasına geçilmiştir.

Katılımcılara ilişkin betimsel bilgilerin, bağımsız değişkenlerle ilişkili ölçek puanlarının ve öğrenme analitiklerinin sunulmasında frekans, yüzde, ortalama ve toplam istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmada önerilen kuramsal model yapısal eşitlik modeli analizi ile test edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sırasında frekans, yüzde, ortalama ve toplam istatistikleri için SPSS istatistik paket programı, yapısal eşitlik modeli analizi için ise LISREL yazılımı kullanılmıştır.

Araştırma Veri Tabanının Oluşturulması

Öğrenme yönetim sistemi tarafından saklanan hareket kayıtları kullanıcıların her bir etkileşimini ayrı olarak kaydettiğinden araştırma amacıyla kullanıma uygun bir yapıya dönüştürülmesi gerekmiştir. Elde edilmesi hedeflenen etkileşim sayıları veri tabanı kayıtlarında doğrudan bulunmadığından bu sayıları hesaplamak için SQL dilinde yazılan veri tabanı sorguları kullanılmıştır. Bu işlem sırasında elde edilen sayılar, kullanıcılara ilişkin kişisel veri içermeyecek şekilde, sistem tarafından üretilen tanımlayıcı kullanıcı numarası (UserID) ile ilişkilendirilerek kodlanmıştır.

Hareket Kayıtlarının Düzenlenmesi

Öğrenme yönetim sistemi veri tabanından elde edilen hareket kayıtları incelenmiştir. Yabancı dil hazırlık sınıfı eğitimindeki öğrenci gruplarının dönemlik olarak oluşturulması nedeniyle her öğrencinin güz ve bahar dönemlerinde açılan iki farklı derste hareket kaydı bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının görevlendirme, izin vb. çeşitli sebeplerle görevden ayrılmaları nedeniyle bazı grupların kapatılarak öğrencilerin diğer gruplara aktarıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle her öğrenci için en az iki farklı derse ilişkin hareket kaydı bulunmaktadır. Hareket kayıtlarının anlamlı veriye dönüştürülmesi sırasında aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

1. Dönemlik olarak hazırlık sınıf kapsamında açılan derslerin tespit edilerek sistemdeki tanımlayıcı ders kodlarının (courseID) belirlenmesi.
2. Seçilen derslerdeki hareket kayıtlarının dinamik veriye dayalı sanal tablolara (view) aktarılması.
3. Seçilen derslerdeki kullanıcılara ait hareket kayıt türlerinin belirlenmesi.
4. Kullanıcı bazında her bir hareket türündeki dönemlik kayıt sayılarının toplanarak yeni sanal tablolara aktarılması.

5. Kullanıcı bazlı dönemlik hareket sayılarının birleştirilerek akademik yıl boyunca gerçekleşen toplam hareket sayılarının elde edilmesi.
6. Kullanıcı bazlı hareket sayıları ile ölçek yanıtlarının ve başarı notlarının eşleştirilmesi.

Aşama 1: Derslerin seçilmesi

Öğrenme yönetim sisteminde bulunan dersler içerisinden yabancı dil hazırlık eğitimi için oluşturulan kategorilerdeki dersler listelenmiştir. Dönemlik olarak İngilizce ve Almanca hazırlık eğitimi kapsamında açılan ders sayıları Tablo *15*'te sunulmuştur.

Tablo 15

Hareket kayıtları elde edilen dönemlik ders sayıları

	İngilizce	Almanca	Toplam
Güz	85	5	90
Bahar	81	4	85
Toplam	166	9	175

Aşama 2: Ders bazlı hareket kayıtlarının sanal tablolara aktarılması

Verilerin işlenmesi sürecinde hem işlemleri daha hızlı gerçekleştirmek hem de veri tabanı sunucusu üzerinde oluşacak yükü azaltmak amacıyla araştırma kapsamında kullanılacak hareket kayıtları view olarak isimlendirilen sanal tablolara kopyalanmıştır. İlgili hareket kayıtlarının sanal tabloya aktarılmasıyla öğrenme yönetim sisteminde bulunan yaklaşık 385 milyon adet hareket kaydı yerine 5 milyon adet hareket kaydı ile işlem yapılması sağlanmıştır. Sanal tablolara aktarılan dönemlik hareket kaydı sayıları Tablo *16*'da sunulmuştur.

Tablo 16

Dönemlik hareket kaydı sayıları

	İngilizce	Almanca	Toplam
Güz	2.650.846	199.485	2.850.331
Bahar	1.995.547	190.704	2.186.251
Toplam	4.646.393	390.189	5.036.582

Aşama 3: Hareket kaydı türlerinin belirlenmesi

İlk aşamada aynı dönem içerisinde, grup değişimi nedeniyle çoklu ders kaydı bulunan öğrencilerin hareket kayıtları derlenmiştir. Bu bağlamda belli bir haftaya kadar bir derste, sonrasında başka derste hareket kayıtları olan öğrencilerin kayıtları birleştirilerek dönemlik hareket kaydı dökümleri oluşturulmuştur. Daha sonra dönemlik hareket kaydı dökümleri incelenerek katılımcılara ait ne tür işlemlerin kaydedildiği listelenmiştir. Hareket kaydı dökümlerinden elde edilen hareket türleri araştırma kapsamında kullanılmak amacıyla tercüme edilmiştir. Öğrenme yönetim sistemi tarafından kaydedilen kullanıcı hareketleri ve Türkçe'ye çevrilmiş hareket isimleri Tablo *17*'de sunulmuştur.

Tablo 17

Sistem tarafından kaydedilen kullanıcı hareketleri

Katılımcılara ait hareket kaydı türü	Türkçe isimlendirmesi
\assignsubmission_file\event\submission_created	ödev_dosya_gönderimi
\assignsubmission_file\event\submission_updated	ödev_dosya_güncelleme
\assignsubmission_onlinetext\event\submission_created	ödev_çevrimiçi_metin_gönderimi
\assignsubmission_onlinetext\event\submission_updated	ödev_çevrimiçi_metin_güncelleme
\core\event\course_viewed	ders_görüntüleme
\mod_bigbluebuttonbn\event\meeting_joined	canlı_ders_katılım
\mod_bigbluebuttonbn\event\recording_viewed	canlı_ders_kayıt_izleme
\mod_folder\event\all_files_downloaded	klasör_tüm_dosyaları_indirme
\mod_folder\event\course_module_viewed	klasör_görüntüleme
\mod_forum\event\course_module_viewed	forum_görüntüleme
\mod_forum\event\discussion_created	forum_tartışma_oluşturma
\mod_forum\event\discussion_subscription_created	forum_tartışma_abone_olma
\mod_forum\event\discussion_viewed	forum_tartışma_görüntüleme
\mod_forum\event\post_created	forum_tartışma_yanıt_oluşturma
\mod_forum\event\post_updated	forum_tartışma_yanıt_güncelleme
\mod_page\event\course_module_viewed	sayfa_görüntüleme
\mod_questionnaire\event\attempt_submitted	anket_yanıt_gönderme
\mod_resource\event\course_module_viewed	kaynak_görüntüleme
\mod_url\event\course_module_viewed	url_görüntüleme

Tablo *17*'de yer alan her bir hareket kaydı türü katılımcıların öğrenme yönetim sistemindeki bir etkileşim şekline karşılık gelmektedir. *Ödev dosya gönderimi* etkinliği bir katılımcının dersteki ödev etkinliği için dosya gönderdiğini gösterirken *ödev dosya güncelleme* etkinliği ise aynı ödev için daha önceden yüklediği bir dosya yerine yeniden dosya gönderimi yaptığını göstermektedir. Benzer şekilde *ödev çevrimiçi metin gönderimi* ve *ödev çevrimiçi metin güncelleme* etkinlikleri de bir ödev etkinliği içerisindeki metin giriş alanından yapılan yanıt gönderimi ve güncelleme işlemlerini göstermektedir. *Ders görüntüleme* etkinliği katılımcının ders sayfasını ziyaret ettiğini gösterirken *forum görüntüleme, sayfa görüntüleme, kaynak görüntüleme, url görüntüleme* gibi etkinlikler ders içerisinde paylaşılmış çeşitli içeriklerin tıklanma sayısını göstermektedir. Öğrenme yönetim sisteminde yer alan canlı ders modülü üzerinden gerçekleştirilen ders oturumuna katılmak *canlı ders katılım* etkinliği olarak kaydedilirken, önceden gerçekleşmiş bir canlı ders oturumunun video kaydını izlemek *canlı ders kayıt izleme* etkinliği olarak kaydedilmektedir. Sistemdeki forum modülü içerisinde *forum tartışma oluşturma, forum tartışma abone olma, forum tartışma görüntüleme, forum tartışma yanıt oluşturma, forum tartışma yanıt güncelleme* gibi etkinlikler ayrı hareket kaydı türleri olarak kaydedilmektedir. *Klasör görüntüleme* ve *klasör tüm dosyaları indirme* etkinlikleri ders içerisinde klasör yapısı oluşturularak eklenmiş kaynakların görüntülendiğini veya tek seferde indirilmesine olanak sağlayan sistem özelliğinin kullanıldığını göstermektedir.

Aşama 4: Hareket kayıtlarının dönemlik sayılara dönüştürülmesi

Tablo *17*'de listelenen hareket kayıtlarının kullanıcı bazında toplam sayılara dönüştürülmesi amacıyla yeni sanal tablolar oluşturulmuştur. Toplam sayıları elde etmek amacıyla oluşturulan sanal tablolar; tüm kullanıcılar için her hareket türünün kaç defa tekrar ettiğini sayan veri tabanı sorgularıyla oluşturulmuştur.

Aşama 5: Dönemlik hareket sayılarının birleştirilmesi

Dönem bazında elde edilen katılımcı hareket sayıları eşleştirilerek her katılımcı için yıllık toplam hareket sayıları elde edilmiştir. Bu aşamada elde edilen sayılar, öğrenme yönetim sistemi veri tabanı içerisinde oluşturulan 8 farklı sanal tablonun derlenmesiyle oluşturulmuştur.

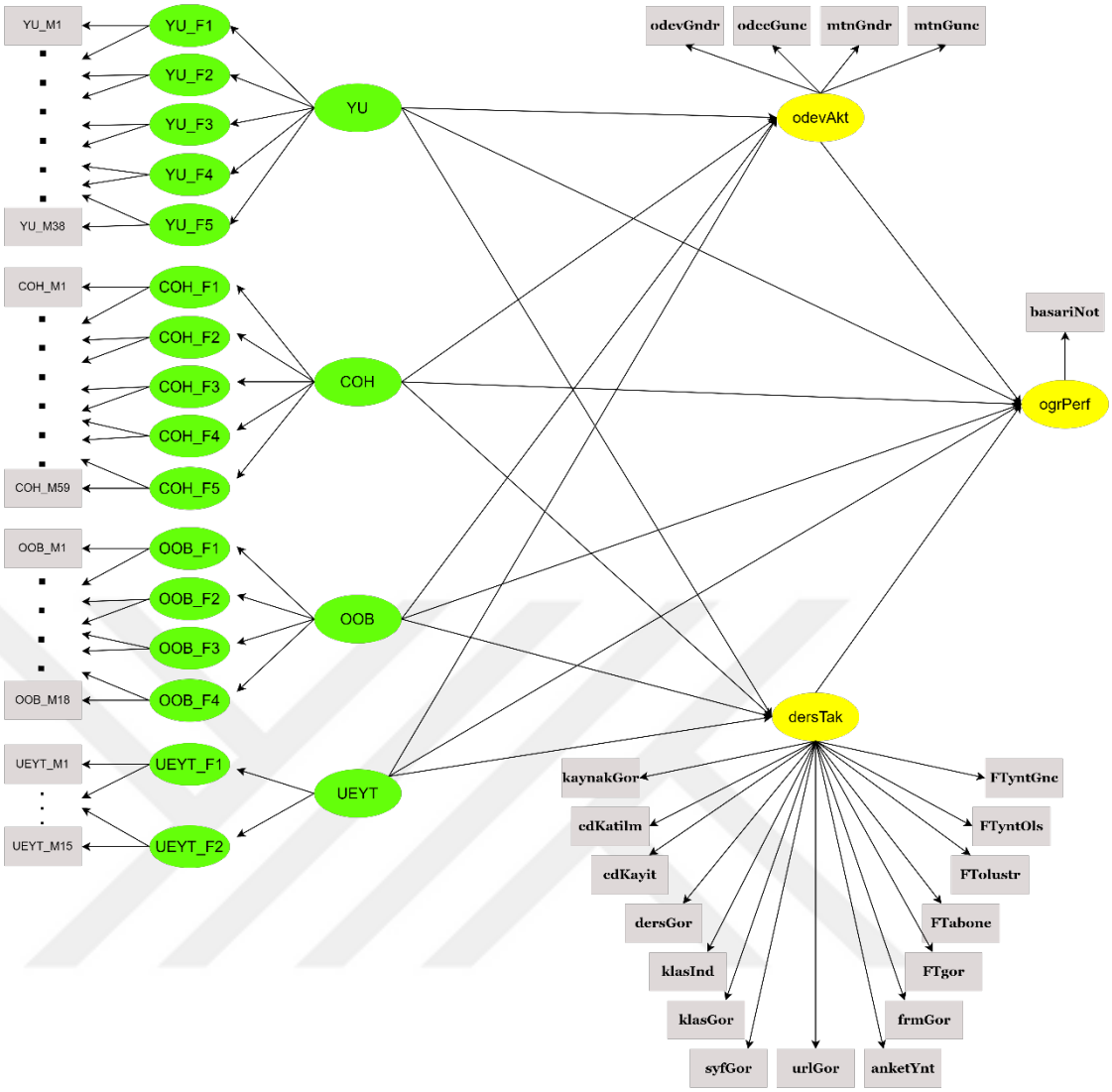
Aşama 6: Araştırma veri tabanının bütünleştirilmesi

İlk beş aşamada elde edilen katılımcı bazlı hareket sayıları tablosu, katılımcıların veri toplama araçlarına verdiği yanıtlar ve başarı notlarıyla eşleştirilmiştir. Katılımcıların hareket kayıtları, ölçek yanıtları ve notlarının birleştirilmesiyle araştırma veri tabanı tamamlanmıştır. Son olarak, araştırma veri tabanında oluşturulan veriler elektronik tabloya aktarılarak araştırma veri seti elde edilmiştir.

Yapısal Eşitlik Modellemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modeli analizi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli; gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkileri tahmin etmek amacıyla hem yol modellerinin hem de doğrulayıcı faktör modellerinin birlikte kullanıldığı istatistiksel modeldir. Yapısal eşitlik modeli gözlemlenen değişkenler arasındaki lineer ilişkileri gösteren yol diyagramlarını ve yol katsayılarını kullanır. Gözlemlenebilen ve gözlemlenemeyen değişkenleri analize dahil etmesi nedeniyle güçlü bir modeldir. Temel istatistiklerin yetersiz kaldığı, birden fazla ölçme yöntemiyle elde edilen değişkenleri içeren, gözlemlenen değişkenlerde ölçüm hatası veya kontrolsüz değişkenlik olan, karmaşık teori geliştirme çalışmalarında yapısal eşitlik modeli kullanılmaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Ursavaş, 2014).

Araştırma amaçları doğrultusunda önerilen kuramsal model Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Araştırmada Önerilen Model

Önerilen modelde yaşantısal uzaklık algısı (YU), özdüzenleyici öğrenme becerisi (OOB), çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu (COH) ve uzaktan eğitime yönelik tutum (UEYT) değişkenlerinin öğrenme performansı (ogrPerf) üzerindeki hem doğrudan etkileri hem de dolaylı etkileri dikkate alınmıştır. Bu sayede öğrenen davranışlarının (odevAkt, dersTak) öğrenme performansı üzerindeki etkisiyle birlikte bireysel özelliklerin hem öğrenme performansı üzerindeki hem de öğrenen davranışları üzerindeki etkisini birlikte açıklamak amaçlanmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

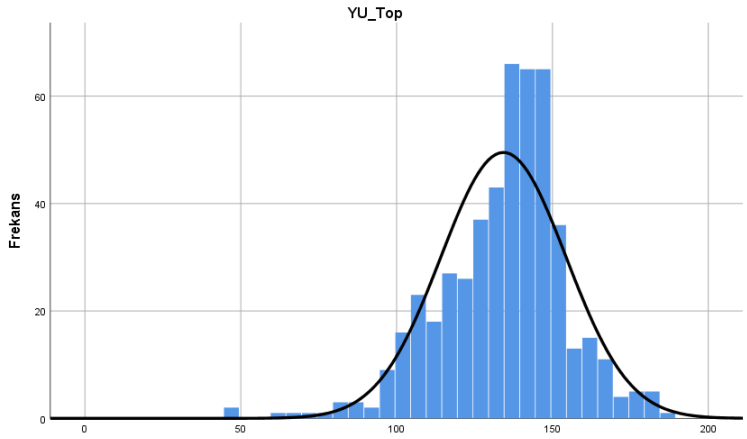
Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi neticesinde elde edilen araştırma bulguları, araştırma problemleriyle ilişkilendirilerek alt başlıklar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öncelikle katılımcıların veri toplama araçlarından elde ettiği puanlar ve öğrenme yönetim sistemindeki hareket kayıtlarının dağılımı sunulmuştur. Verilerin analizinin ilk aşamasında ölçüm modelinin uygunluğu istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri incelenmiştir. Ölçüm modelinin nihai hali belirlendikten sonra yapısal eşitlik modeli analizine geçilmiştir.

Katılımcıların Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın birinci araştırma problemi *Katılımcıların a) Yaşantısal uzaklık düzeyleri, b) Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, c) Özdüzenleyici öğrenme beceri düzeyleri, d) Uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?* şeklinde tanımlanmıştır. Birinci araştırma problemine ilişkin araştırma bulguları alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Katılımcıların Yaşantısal Uzaklık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaşantısal uzaklık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği 5'li likert tipi 38 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten en az 38 puan, en çok 190 puan alınabilmektedir. Katılımcıların öğretim ortamlarında algılanan uzaklık ölçeği toplam puanlarına ilişkin istatistikler Tablo *18*'de, ölçek toplam puan (YU_Top) dağılımları ise Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği Toplam Puan Dağılımları

Tablo 18

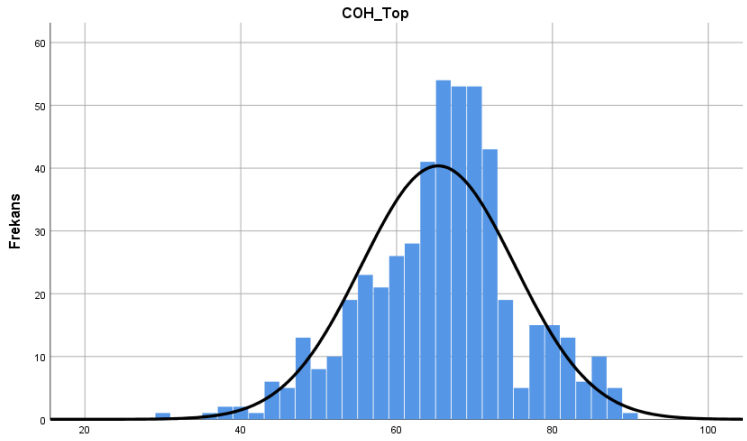
Öğretim ortamlarında algılanan uzaklık ölçeği toplam puan istatistikleri

X̄	Madde Ort.	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
134.29	3.53	47	186	-0.67	1.504

Tablo *18*'de yer alan istatistikler ve Şekil 6 detaylı bir şekilde incelendiğinde, ölçek toplam puan ortalaması ($\bar{x}$=134.29) temel alınarak katılımcıların ortalamanın üzerinde bir yaşantısal uzaklık algısına sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların yüksek düzeyde yaşantısal uzaklık algısına sahip olmaları derslerin aşırı yapılandırılmış şekilde yürütülmesi ve etkileşim sağlayacak etkinliklerin sınırlı olmasıyla açıklanabilir.

Katılımcıların Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği 5'li Likert tipi 18 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten en az 18 puan, en çok 90 puan alınabilmektedir. Katılımcıların Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği toplam puanlarına ilişkin istatistikler Tablo *19*'da, ölçek toplam puan (COH_Top) dağılımları ise Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği Toplam Puan Dağılımları

Tablo 19

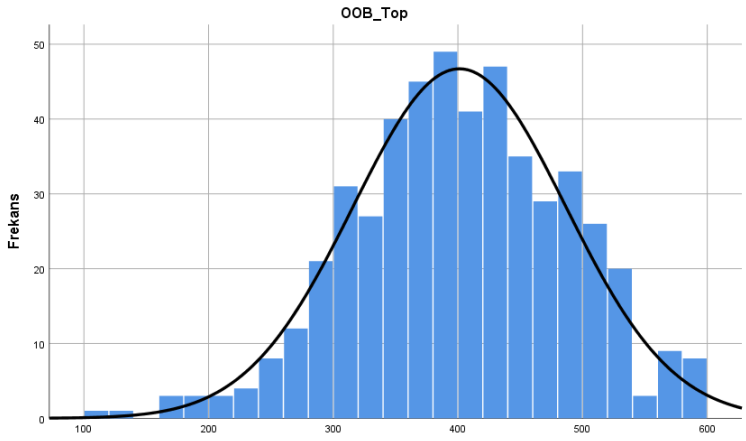
Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk ölçeği toplam puan istatistikleri

X̄	Madde Ort.	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
65.33	3.63	30	90	-0.259	0.354

Tablo 19'da yer alan istatistikler ve Şekil 7 detaylı bir şekilde incelendiğinde, ölçek toplam puan ortalaması ($\bar{x}$=65.33) dikkate alınarak katılımcıların ortalamanın üzerinde çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların hazır bulunuşluklarının yüksek düzeyde olması; büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecine ev ortamında, uzaktan eğitime katılan başka kimse olmadan, hem mobil hem de sabit internet bağlantı imkanlarına sahip olarak katılmalarından ve koronavirüs salgını sebebiyle uzaktan eğitim süreçlerini daha önce tecrübe etmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcıların Özdüzenleyici Öğrenme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların özdüzenleyici öğrenme beceri düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği 10'lu Likert tipi 59 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten en az 59 puan, en çok 590 puan alınabilmektedir. Katılımcıların Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği toplam puanlarına ilişkin istatistikler Tablo *20*'de, ölçek toplam puan (OOB_Top) dağılımları ise Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği Toplam Puan Dağılımları

Tablo 20

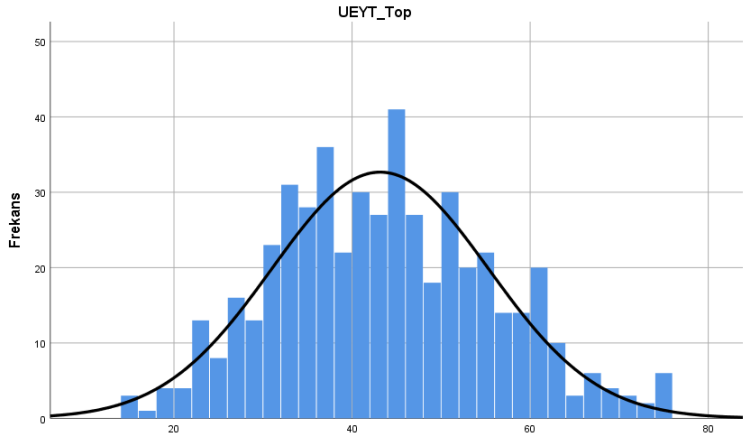
Özdüzenleyici Öğrenme ölçeği toplam puan istatistikleri

X̄	Madde Ort.	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
401.23	6.80	118	590	-0.182	0.002

Tablo *20*'de yer alan istatistikler ve Şekil 8 detaylı bir şekilde incelendiğinde, ölçek toplam puan ortalaması (x̄=401.23) dikkate alınarak katılımcıların özdüzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Katılımcıların özdüzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin yüksek olması önceki uzaktan eğitim deneyimlerinden veya üniversiteye hazırlık sürecinde bu becerileri iyileştirmeye yönelik çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcıların Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği 5'li Likert tipi 15 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten en az 15 puan, en çok 75 puan alınabilmektedir. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarına ilişkin istatistikler Tablo *21*'de, ölçek toplam puan (UEYT_Top) dağılımları ise Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği Toplam Puan Dağılımları

Tablo 21

Eğitim Değerlendirme ölçeği toplam puan istatistikleri

X̄	Madde Ort.	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
43.15	2.88	15	75	0.23	-0.329

Tablo *21*'de yer alan istatistikler ve Şekil 9 detaylı bir şekilde incelendiğinde, ölçek toplam puan ortalaması ($\bar{x}$=43.15) dikkate alınarak katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde oldukları söylenebilir. Bu duruma yabancı dil hazırlık eğitiminde yürütülen uzaktan eğitim sürecinin sınırlı diyalog içermesi, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-eğitmen arasındaki etkileşimleri sağlayacak etkinliklerin yetersiz olması, eğitim ortamına veya kapsamına ilişkin beklentilerin karşılanamaması, sosyal doyum sağlayacak kampüs ortamının koronavirüs salgını sebebiyle deneyimlenememesi gibi faktörlerin sebep olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların Öğrenme Yönetim Sistemindeki Hareket Kayıtlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmanın ikinci araştırma problemine ilişkin araştırma bulguları sunulmuştur. Çalışmanın ikinci araştırma problemi şu şekilde tanımlanmıştır: *Katılımcıların öğrenme yönetim sistemindeki a) Ödev dosya gönderimi, b) Ödev dosya güncelleme, c) Ödev çevrimiçi metin gönderimi, d) Ödev çevrimiçi metin güncelleme, e)*

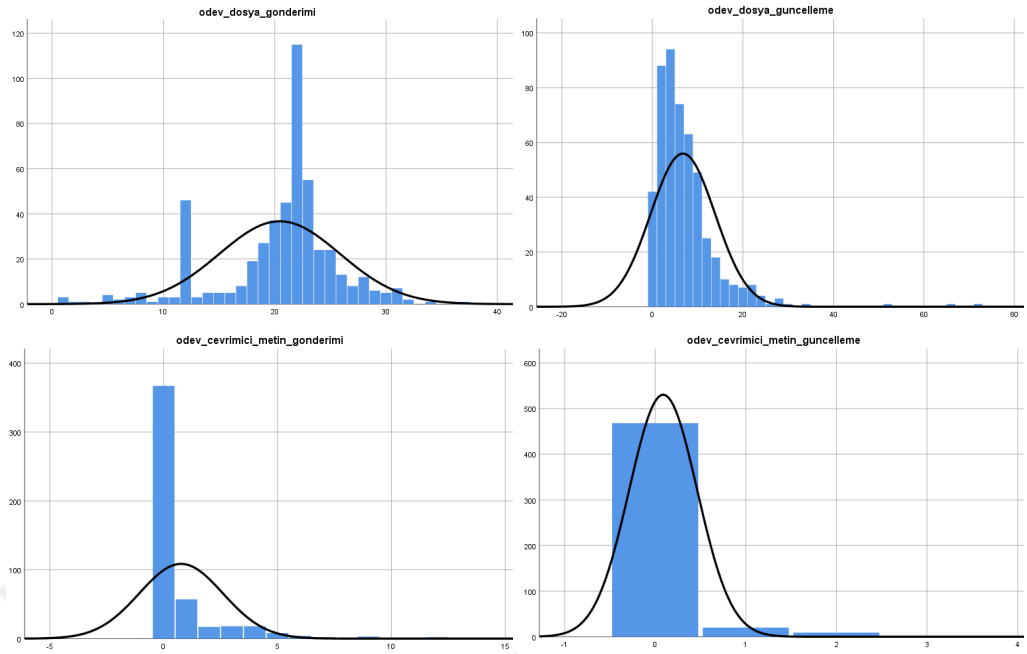
Ders görüntüleme, f) Canlı ders katılım, g) Canlı ders kayıt izleme, h) Klasör tüm dosyaları indirme, i) Klasör görüntüleme, j) Forum görüntüleme, k) Forum tartışma oluşturma, l) Forum tartışma abone olma, m) Forum tartışma görüntüleme, n) Forum tartışma yanıt oluşturma, o) Forum tartışma yanıt güncelleme, p) Sayfa görüntüleme, q)Anket yanıt gönderme, r) Kaynak görüntüleme, s) URL görüntüleme sayıları nedir?

Tablo 22

Katılımcıların hareket kayıtlarına ilişkin istatistikler

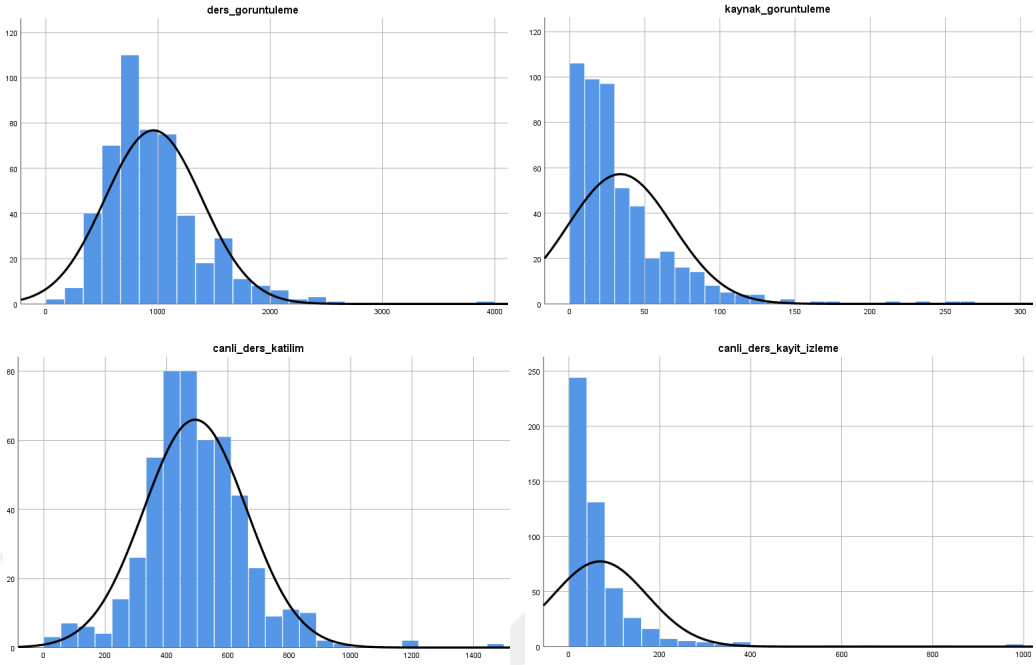
	X̄	Minimum	Maksimum	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
odev_dosya_gonderimi	20.44	1.00	37.00	36.00	-0.89	1.43
odev_dosya_guncelleme	6.74	0.00	71.00	71.00	3.74	24.81
odev_cevrimici_metin_gonderimi	0.76	0.00	14.00	14.00	3.61	16.02
odev_cevrimici_metin_guncelleme	0.09	0.00	3.00	3.00	4.85	25.47
ders_goruntuleme	959.03	63.00	3837.00	3774.00	1.42	4.49
canli_ders_katilim	493.41	28.00	1451.00	1423.00	0.63	3.32
canli_ders_kayit_izleme	68.97	0.00	977.00	977.00	4.84	32.75
klasor_tum_dosyalari_indirme	0.97	0.00	39.00	39.00	6.45	48.24
klasor_goruntuleme	5.73	0.00	149.00	149.00	4.69	30.13
forum_goruntuleme	1.87	0.00	131.00	131.00	17.63	358.01
forum_tartisma_olusturma	0.00	0.00	2.00	2.00	22.34	499.00
forum_tartisma_abone_olma	0.02	0.00	4.00	4.00	15.15	247.21
forum_tartisma_goruntuleme	0.16	0.00	17.00	17.00	10.16	110.95
forum_tartisma_yanit_olusturma	0.01	0.00	2.00	2.00	12.82	162.98
forum_tartisma_yanit_guncelleme	0.00	0.00	1.00	1.00	22.34	499.00
sayfa_goruntuleme	0.08	0.00	10.00	10.00	11.94	176.45
anket_yanit_gonderme	0.01	0.00	1.00	1.00	11.07	120.98
kaynak_goruntuleme	33.68	0.00	269.00	269.00	2.72	11.60
url_goruntuleme	0.81	0.00	18.00	18.00	3.58	17.42

İkinci araştırma probleminin yanıtı niteliğindeki istatistikler Tablo *22*'de sunulmuştur. Her bir hareket kayıt türüne ait dağılım grafikleri aşağıdaki şekillerde paylaşılmıştır.



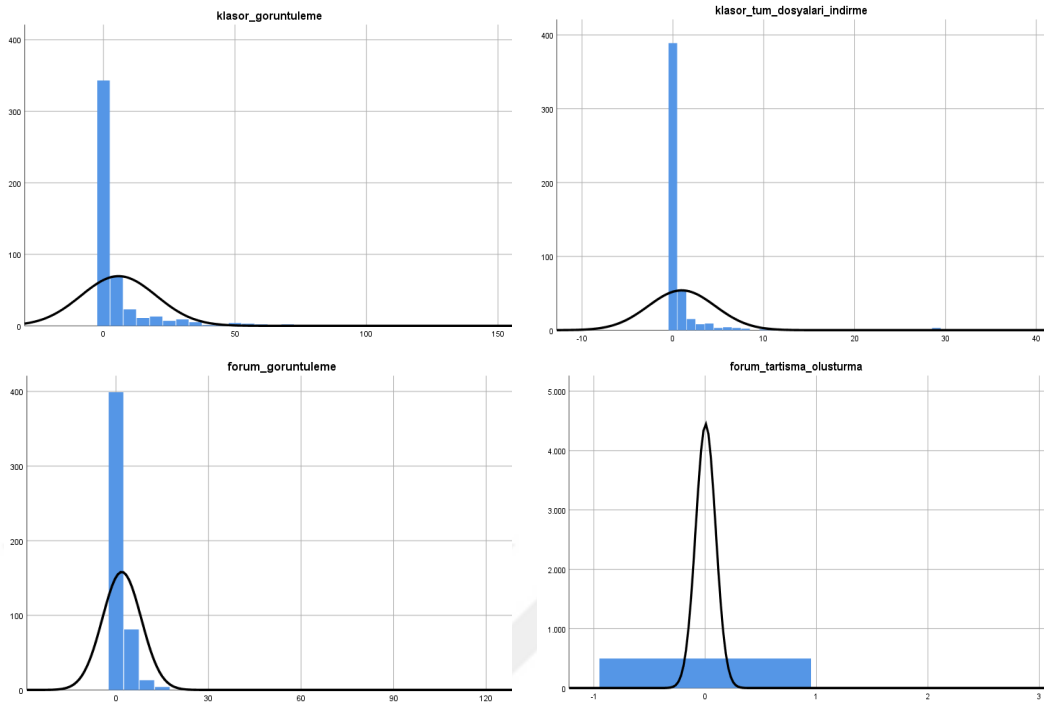
Şekil 10. Ödev Aktivitesiyle İlişkili Hareket Kayıtları

Şekil 10'da yer alan grafiklerde *ödev dosya gönderimi, ödev dosya güncelleme, ödev çevrimiçi metin gönderimi* ve *ödev çevrimiçi metin güncelleme* etkinliklerine ait hareket kayıt sayılarının frekansları sunulmuştur. Grafikler ve bu değişkenlere ait frekans tabloları detaylı olarak incelendiğinde *ödev dosya gönderimi* ve *ödev dosya güncelleme* etkinliklerinin gerçekleşme sayılarında bir dağılım söz konusuyken *ödev çevrimiçi metin gönderimi* (f_0=367) ve *ödev çevrimiçi metin güncelleme* (f_0=468) etkinliklerinin büyük oranda sıfıra yığılmış olduğu görülmektedir.



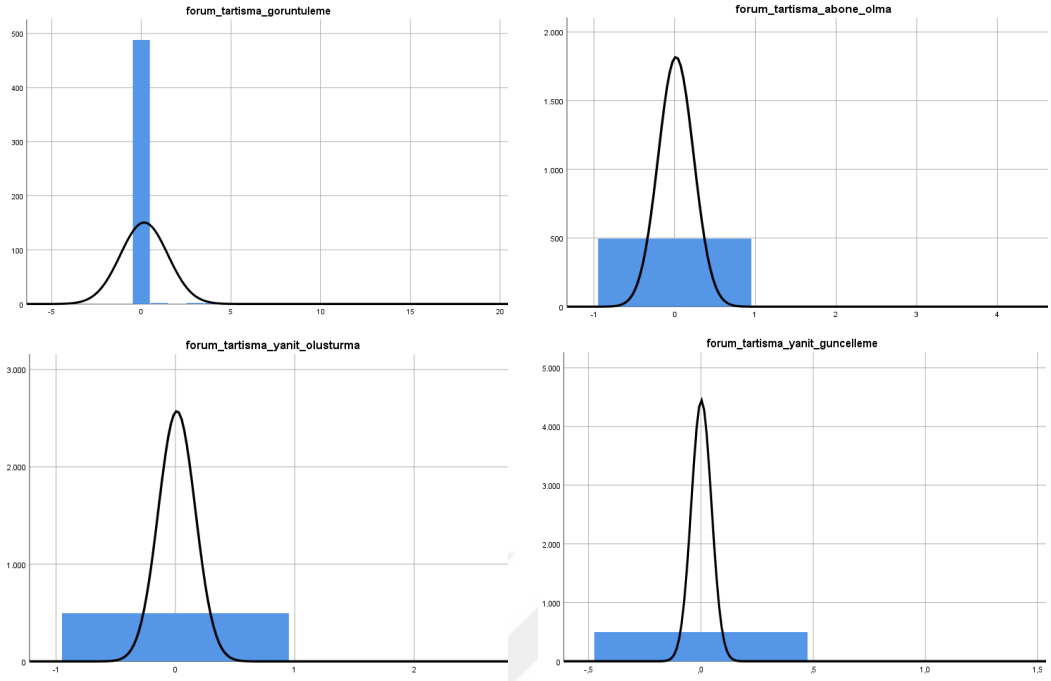
Şekil 11. Ders Görüntüleme, Kaynak Görüntüleme, Canlı Ders Katılım ve Kayıt İzleme Hareket Kayıtları

Şekil 11'de yer alan grafiklerde *ders görüntüleme, kaynak görüntüleme, canlı ders katılım* ve etkinliklerine ait hareket kayıt sayılarının frekansları sunulmuştur. Grafikler incelendiğinde *ders görüntüleme, kaynak görüntüleme* ve *canlı ders katılım* değişkenlerinde bir dağılım gözlenirken *canlı ders kayıt izleme* değişkenine ait grafik sağa çarpık ve sıfıra yığılmış olarak görünmektedir. Bu değişkene ait frekans tabloları ve Tablo *22* detaylı olarak incelendiğinde katılımcıların *canlı ders kayıt izleme* sayılarının ortalaması ($\bar{X}$ = 68.97) ve frekansı en yüksek beş katılımcıya ait değerler (977, 975, 821, 665, 567) dikkate alınarak grafikteki çarpıklığın sebebi açıklanabilir.



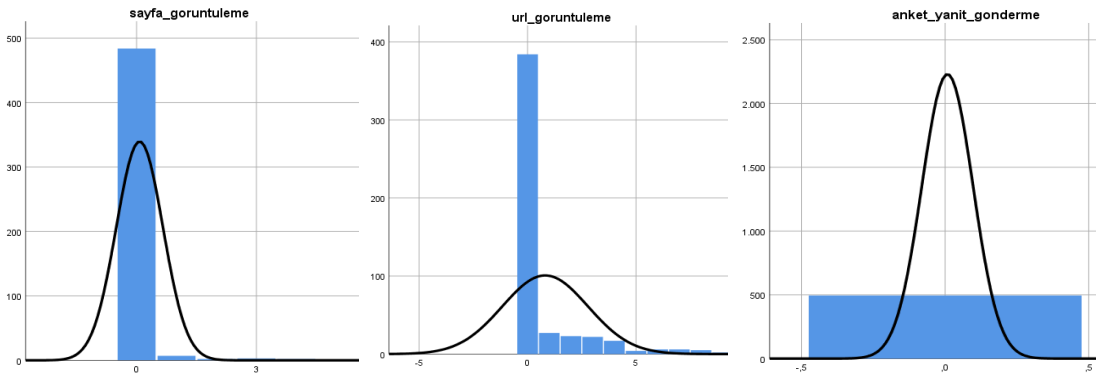
Şekil 12. Klasör Görüntüleme, Klasör İndirme, Forum Görüntüleme ve Tartışma Oluşturma Hareket Kayıtları

Şekil 12'de yer alan grafiklerde *klasör görüntüleme* (f_0= 271), *klasör tüm dosyaları indirme* (f_0= 389), *forum görüntüleme* (f_0= 187) ve *forum tartışma oluşturma* (f_0= 498) etkinliklerine ait hareket kayıt sayılarının frekansları sunulmuştur. Grafikler ve bu değişkenlere ait frekans tabloları detaylı olarak incelendiğinde bu etkinliklerin büyük oranda sıfıra yığılmış olduğu görülmektedir.



Şekil 13. Forum Tartışma Görüntüleme, Abone Olma, Yanıt Oluşturma ve Güncelleme Hareket Kayıtları

Şekil 13'te yer alan grafiklerde *forum tartışma abone olma* (f_0= 496), *forum tartışma görüntüleme* (f_0= 488), *forum tartışma yanıt oluşturma* (f_0= 496) ve *forum tartışma yanıt güncelleme* (f_0 = 498) etkinliklerine ait hareket kayıt sayılarının frekansları sunulmuştur. Grafikler ve bu değişkenlere ait frekans tabloları detaylı olarak incelendiğinde bu etkinliklere ait frekansların neredeyse tüm katılımcılar için sıfır olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, söz konusu hareket kayıt türleri yalnızca birkaç katılımcı tarafından gerçekleştirilmiştir.



Şekil 14. Sayfa ve Url Görüntüleme, Anket Yanıt Gönderme Hareket Kayıtları

Şekil 14'te yer alan grafiklerde *sayfa görüntüleme* (f_0 = 484)*, url görüntüleme* (f_0= 384) ve *anket yanıt gönderme* (f_0 = 495) etkinliklerine ait hareket kayıt sayılarının frekansları sunulmuştur. Grafikler ve bu değişkenlere ait frekans tabloları detaylı olarak incelendiğinde bu etkinliklerin büyük oranda sıfıra yığılmış olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın ikinci araştırma problemini yanıtlamak amacıyla yürütülen analizlerden elde edilen bulgularda bazı hareket kayıtlarının yalnızca birkaç katılımcı tarafından oluşturulduğu gözlenmiştir. Bu nedenle birçok hareket kaydı türündeki gerçekleşme sayıları sıfıra yığılmış olarak elde edilmiştir. Verilerin bu şekilde olmasının sebebi, yabancı dil hazırlık sınıfı eğitiminin uzaktan eğitim yoluyla eşzamanlı canlı ders etkinlikleri üzerinden yürütülmesi şeklinde açıklanabilir.

Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Bulguları

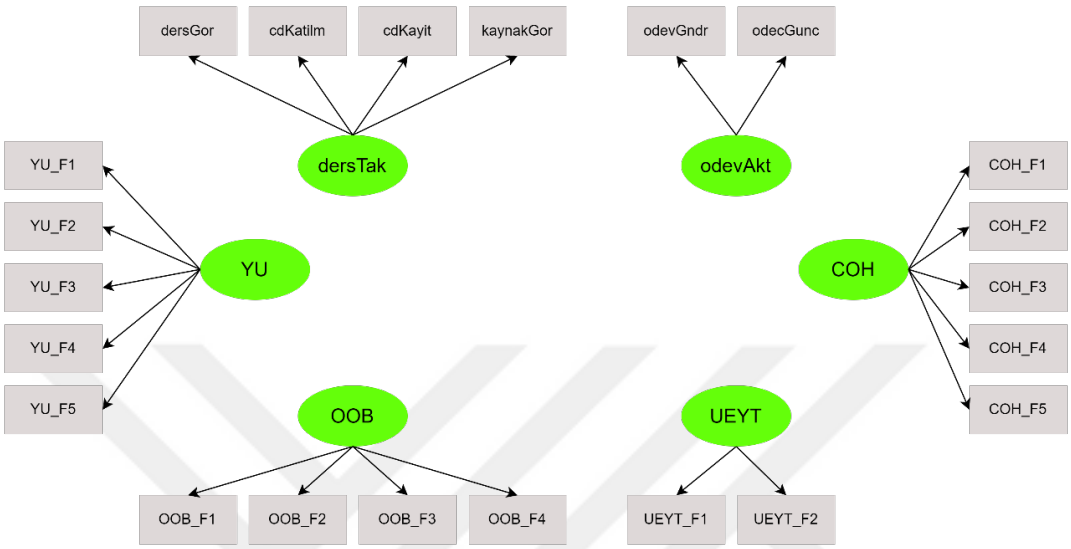
Bu çalışmanın üçüncü araştırma problemi, önerilen kuramsal modeldeki hipotezlerin sağlanıp sağlanmadığının test edilmesine dayanmaktadır. Yapısal eşitlik modeli analizi öncesinde Şekil 5'te önerilen kuramsal modeldeki değişkenlere ilişkin ölçüm modeli değerlendirilmiştir. Uyum indeksleri dikkate alınarak ölçüm modeli revize edildikten ve doğrulandıktan sonra yapısal eşitlik modeli analizine geçilmiştir.

Ölçüm Modelinin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında önerilen kuramsal modelin (Bkz. Şekil 5) değerlendirilmesinden önce ölçüm modeli analiz edilmiştir. Ölçüm modeli analiz işlemleri sırasında kuramsal modelin veriyle olan uyumu, uyum iyiliği indeksleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Kuramsal modele dayalı yapılan analizlerde elde edilen uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir uyum düzeyinde olmadığından model revize edilmiştir.

İlk olarak, önceki başlıklarda değinilen, katılımcıların hareket kayıt türleri içerisinden sıfıra yığılmış olan değişkenler modelden çıkarılmıştır. Kuramsal modelde yer alan *ders takip (dersTak)* gizil değişkeni; *ders görüntüleme (dersGor), kaynak görüntüleme (kaynakGor), canlı ders katılım (cdKatilim)* ve *canlı ders kayıt izleme (cdKayit)* gözlenen değişkenlerinden oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Benzer

şekilde ödev aktivitesi (odevAkt) gizil değişkeni *ödev dosya gönderimi (odevGndr)* ve *ödev dosya güncelleme (odevGunc)* gözlenen değişkenlerinden oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. İkinci olarak, kuramsal modelde bulunan 130 adet ölçek maddesi yerine ölçek faktörlerine ait toplam puanlar hesaplanarak modele dahil edilmiştir.



Şekil 15. Ölçüm Modeli

Gözlenen değişken sayısının azaltılması her bir değişken için modele dahil edilen hata varyanslarının da azalmasını sağladığından model uyum iyiliği indeksleri açısından olumlu bir etki yaratmıştır. Yapılan düzenlemeler neticesinde oluşan ölçüm modeli Şekil 15'te sunulmuştur. Ölçüm modeli üzerinde yapılan düzenlemelerden sonra elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo *23*'te paylaşılmıştır.

Tablo 23

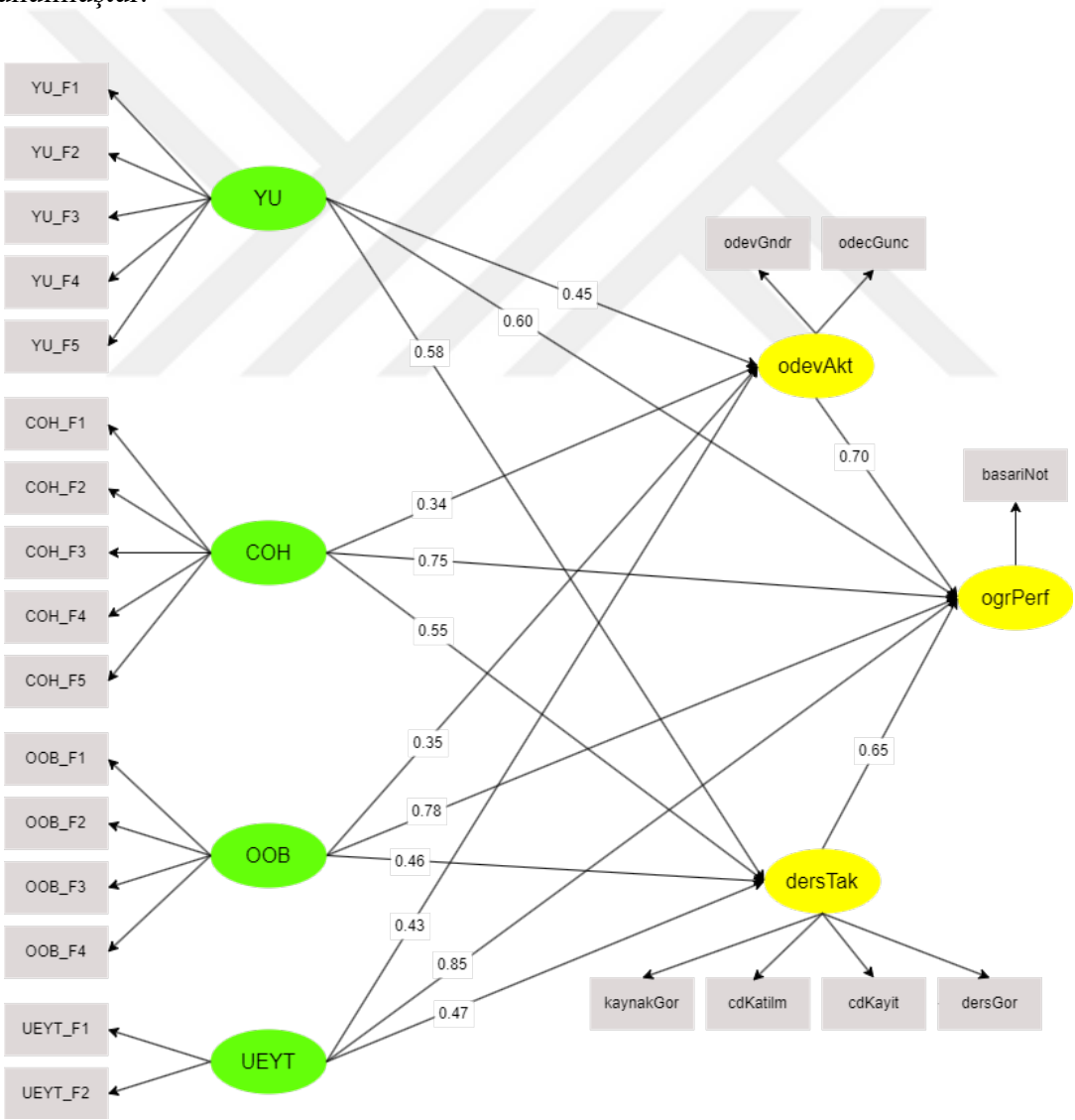
Ölçüm Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli İndeks Değerleri
$\chi 2$			203.00
Sd			677.85
Ki-Kare Uyum Testi ($\chi 2$/sd)	≤ 3	≤ 5	3.33
RMSEA	≤.05	≤.09	0.07
SRMR	≤.05	≤.10	0.06
GFI	≥.95	≥.90	0.90
AGFI	≥.90	≥.85	0.86
PGFI	≥. 95	≥.50	0.66
PNFI	≥. 95	≥.50	0.71

Ölçüm modeline ait Tablo *23*'te yer alan uyum iyiliği indeksleri detaylı olarak incelendiğinde tüm indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçüm modelinin doğrulanması neticesinde yapısal eşitlik modelinin değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Yapısal Eşitlik Modelinin Değerlendirilmesi

Yapısal eşitlik modeli; doğrulanan ölçüm modeli (Bkz. Şekil 15) üzerinden değişkenler arası etkileri gösteren yol diyagramı ile oluşturulmuştur. Doğrulanmış ölçüm modeline dayalı olarak oluşturulan yapısal eşitlik modeli yol diyagramı Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Yapısal Eşitlik Modeli Yol Diyagramı

Kurulan yapısal eşitlik modelinin değerlendirilmesinde analizden elde edilen uyum iyiliği indeksleri dikkate alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo *24*'te sunulmuştur.

Tablo 24

Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Yapısal Eşitlik Modeli İndeks Değerleri
$\chi 2$			241.00
Sd			336.32
Ki-Kare Uyum Testi ($\chi 2$/sd)	≤2	≤3	1.39
RMSEA	≤.05	≤.08	0.04
SRMR	≤.05	≤.10	0.06
GFI	≥.95	≥.90	0.93
AGFI	≥.90	≥.85	0.92
PGFI	≥. 95	≥.50	0.81
PNFI	≥. 95	≥.50	0.58

Yapısal eşitlik modeline ait Tablo *24*Tablo *24*'te yer alan uyum iyiliği indeksleri detaylı olarak incelendiğinde RMSEA (Kenny ve Kaniskan, 2015), AGFI ve $\chi 2$/sd (Kline, 2011) indekslerine ait değerlerin mükemmel uyum, SRMR (Hu ve Bentler, 1999), GFI (Bentler ve Bonett, 1980), PGFI ve PNFI (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003) indekslerine ait değerlerin ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle bu araştırma kapsamında kuramsal olarak kurulan model, elde edilen verilerin analizi neticesinde doğrulanmıştır.

Yapısal Eşitlik Modelindeki Hipotezlerin Sınanması

Yapısal eşitlik modeli için oluşturulan yol diyagramındaki değişkenler arası etkiyi gösteren her yol, bir araştırma hipotezine karşılık gelmektedir. Bu hipotezler vasıtasıyla katılımcıların bireysel özelliklerinin ve davranışlarının öğrenme performansları üzerinde etkili olup olmadığı ve hangi düzeyde etkili olduğu değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki etki büyüklüğünün belirlenmesinde Cohen (1988) tarafından tanımlanan ETA (η) değerleri referans alınmıştır. Cohen'e (1988) göre ETA katsayıları temelinde değişkenlerin etki düzeyleri Tablo *25*'te sunulmuştur.

Tablo 25

Etki büyüklüğü referans değerleri (Cohen, 1988)

Etki Büyüklüğü	ETA (η) Değeri
Küçük Etki	≥|.10|
Orta Etki	≥|.24|
Büyük Etki	≥|.37|
Oldukça Büyük Etki	≥|.45|

Üçüncü araştırma problemi bağlamında tanımlanan araştırma hipotezleri ve hipotezlerde belirtilen değişkenlerin etki büyüklüğünü gösteren katsayılar Tablo *26*'da sunulmuştur.

Tablo 26

Araştırma hipotezleri ve etki büyüklükleri

Hipotez	ETA katsayıları		
	Doğrudan etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
H_1: Yaşantısal uzaklığın öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.	0.60		1.29
H_2: Yaşantısal uzaklığın ödev aktivitesi üzerinde etkisi vardır.	0.45		
H_3: Yaşantısal uzaklığın ders takibi üzerinde etkisi vardır.	0.58		
H_4: Yaşantısal uzaklığın öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.		0.315	
H_5: Yaşantısal uzaklığın öğrenme performansı üzerinde ders takip değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.		0.377	
H_6: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.	0.78		1.32
H_7: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin ödev aktivitesi üzerinde etkisi vardır.	0.35		
H_8: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin ders takibi üzerinde etkisi vardır.	0.46		
H_9: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.		0.245	
H_{10}: Özdüzenleyici öğrenme becerisinin öğrenme performansı üzerinde ders takip değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.		0.299	
H_{11}: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.	0.75		1.35
H_{12}: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun ödev aktivitesi üzerinde etkisi vardır.	0.34		
H_{13}: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun ders takibi üzerinde etkisi vardır.	0.55		
H_{14}: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.		0.238	

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

Araştırma hipotezleri ve etki büyüklükleri

Hipotez	ETA katsayıları		
	Doğrudan etki	Doğrudan etki	Toplam etki
H_{15}: Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme performansı üzerinde ders takip değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.		0.358	
H_{16}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.	0.85		1.46
H_{17}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun ödev aktivitesi üzerinde etkisi vardır.	0.43		
H_{18}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun ders takibi üzerinde etkisi vardır.	0.47		
H_{19}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.		0.301	
H_{20}: Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenme performansı üzerinde ders takip değişkeni üzerinden dolaylı etkisi vardır.		0.305	
H_{21}: Ödev aktivitesi değişkeninin öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.	0.70		
H_{22}: Ders takip değişkeninin öğrenme performansı üzerinde etkisi vardır.	0.65		

Tablo *26*'da sunulan her bir hipotez Şekil 16'da yer alan yol diyagramındaki değişkenler arası yollar üzerinden sınanmıştır. Yapısal eşitlik modeli analizi ile elde edilen yollara ait etki büyüklükleri Tablo *25*'te sunulan ölçütler ile kıyaslanarak hipotezlerin doğrulanıp doğrulanamadığına karar verilmiştir.

Yaşantısal uzaklık değişkeninin etkileri H_1, H_2, H_3, H_4 ve H_5 hipotezlerinin sınanması ile değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede H_1, H_2 ve H_3 hipotezlerinin *oldukça büyük etki* düzeyinde ($\eta \geq |.45|$), H_5 hipotezinin *büyük etki* düzeyinde ($\eta \geq |.37|$), H_4 hipotezinin *orta etki* düzeyinde ($\eta \geq |.24|$) olduğu görülmüştür. Hipotezlere ait etki büyüklükleri dikkate alınarak bu hipotezlerin tamamı doğrulanmıştır.

Özdüzenleyici öğrenme becerisi değişkeninin etkileri H_6, H_7, H_8, H_9 ve H_{10} hipotezlerinin sınanması ile değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede H_6 ve H_8 hipotezlerinin *oldukça büyük etki* düzeyinde ($\eta \geq |.45|$); H_7, H_9 ve H_{10} hipotezlerinin *orta etki* düzeyinde ($\eta \geq |.24|$) olduğu görülmüştür. Hipotezlere ait etki büyüklükleri dikkate alınarak bu hipotezlerin tamamı doğrulanmıştır.

Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu değişkeninin etkileri H_{11}, H_{12}, H_{13}, H_{14} ve H_{15} hipotezlerinin sınanması ile değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede H_{11} ve H_{13} hipotezlerinin *oldukça büyük etki* düzeyinde ($\eta \geq |.45|$); H_{12}, H_{14} ve H_{15} hipotezlerinin *orta*

etki düzeyinde (η≥|.24|) olduğu görülmüştür. Hipotezlere ait etki büyüklükleri dikkate alınarak bu hipotezlerin tamamı doğrulanmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum değişkeninin etkileri H_{16}, H_{17}, H_{18}, H_{19} ve H_{20} hipotezlerinin sınanması ile değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede H_{16} ve H_{18} hipotezlerinin *oldukça büyük etki* düzeyinde (η≥|.45|), H_{17} hipotezinin *büyük etki* düzeyinde (η≥|.37|), H_{19} ve H_{20} hipotezlerinin *orta etki* düzeyinde (η≥|.24|) olduğu görülmüştür. Hipotezlere ait etki büyüklükleri dikkate alınarak bu hipotezlerin tamamı doğrulanmıştır.

Katılımcıların öğrenme yönetim sistemindeki davranışları temelinde tanımlanan ödev aktivitesi ve ders takip değişkenlerinin öğrenme performansı üzerindeki etkileri H_{21} ve H_{22} hipotezlerinin sınanması ile değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede her iki hipotezin de *oldukça büyük etki* düzeyinde (η≥|.45|) olduğu görülmüştür. Hipotezlere ait etki büyüklükleri dikkate alınarak iki hipotez de doğrulanmıştır.

Özet olarak, üçüncü araştırma problemin altında yer verilen tüm hipotezler doğrulanmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında kurulan kuramsal model, yapısal eşitlik modeli analizinden elde edilen uyum indeksleri gözetilerek kabul edilmiştir. Yapısal modelde kullanılan tüm değişkenlerin öğrenme performansı üzerindeki etki büyüklükleri Tablo *27*'de özetlenmiştir.

Tablo 27

Modelde yer alan değişkenlerin etki büyüklükleri

Değişken	Doğrudan etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Yaşantısal Uzaklık	0.60	0.69	1.29
Özdüzenleyici Öğrenme Becerisi	0.78	0.54	1.32
Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğu	0.75	0.60	1.35
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	0.85	0.61	1.46
Ödev Aktivitesi	0.70		0.70
Ders Takip	0.65		0.65

Modelde yer alan değişkenlerin dolaylı etkilerine ilişkin etki büyüklükleri hesaplanırken değişkenler arası yolların etki büyüklükleri çarpımı kullanılmıştır. Değişkenlerin öğrenme performansı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin etki

büyüklükleri toplanarak toplam etki büyüklükleri elde edilmiştir. Tablo *27* detaylı olarak incelendiğinde modeldeki tüm değişkenlerin öğrenme performansı üzerinde oldukça büyük etki düzeyinde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlar ile araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları, bulgulara dayalı olarak araştırma problemleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Sırasıyla; katılımcıların bireysel özelliklerine, katılımcıların öğrenme yönetim sistemindeki davranışlarına, araştırma hipotezlerine ve kurulan yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar maddeler halinde derlenmiştir.

- Katılımcıların yaşantısal uzaklık algıları yüksek düzeydedir.
- Katılımcıların özdüzenleyici öğrenme beceri düzeyleri yüksektir.
- Katılımcıların çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri yüksektir.
- Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları orta düzeydedir.
- Katılımcılar öğrenme yönetim sisteminde en çok ders görüntüleme, canlı ders katılım, canlı ders kayıt izleme davranışlarını gerçekleştirmişlerdir.
- Yaşantısal uzaklık algısı katılımcıların öğrenme performansı üzerinde doğrudan oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Yaşantısal uzaklık algısı katılımcıların ödev aktivitesi üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Yaşantısal uzaklık algısı katılımcıların ders takip aktivitesi üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Yaşantısal uzaklık algısı katılımcıların öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı orta düzeyde etkiye sahiptir.
- Yaşantısal uzaklık algısı katılımcıların öğrenme performansı üzerinde ders takip aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı büyük etkiye sahiptir.
- Özdüzenleyici öğrenme becerisi katılımcıların öğrenme performansı üzerinde doğrudan oldukça büyük etkiye sahiptir.

- Özdüzenleyici öğrenme becerisi katılımcıların ödev aktivitesi üzerinde orta düzeyde etkiye sahiptir.
- Özdüzenleyici öğrenme becerisi katılımcıların ders takip aktivitesi üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Özdüzenleyici öğrenme becerisi katılımcıların öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı orta düzeyde etkiye sahiptir.
- Özdüzenleyici öğrenme becerisi katılımcıların öğrenme performansı üzerinde ders takip aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı orta düzeyde etkiye sahiptir.
- Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu katılımcıların öğrenme performansı üzerinde doğrudan oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu katılımcıların ödev aktivitesi üzerinde orta düzeyde etkiye sahiptir.
- Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu katılımcıların ders takip aktivitesi üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu katılımcıların öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı orta düzeyde etkiye sahiptir.
- Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu katılımcıların öğrenme performansı üzerinde ders takip aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı orta düzeyde etkiye sahiptir.
- Uzaktan eğitime yönelik tutum katılımcıların öğrenme performansı üzerinde doğrudan oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Uzaktan eğitime yönelik tutum katılımcıların ödev aktivitesi üzerinde büyük etkiye sahiptir.
- Uzaktan eğitime yönelik tutum katılımcıların ders takip aktivitesi üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Uzaktan eğitime yönelik tutum katılımcıların öğrenme performansı üzerinde ödev aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı orta düzeyde etkiye sahiptir.

- Uzaktan eğitime yönelik tutum katılımcıların öğrenme performansı üzerinde ders takip aktivitesi değişkeni üzerinden dolaylı orta düzeyde etkiye sahiptir.
- Ödev aktivitesi katılımcıların öğrenme performansı üzerinde doğrudan oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Ders takip aktivitesi katılımcıların öğrenme performansı üzerinde doğrudan oldukça büyük etkiye sahiptir.
- Araştırmada önerilen kuramsal model, yapısal eşitlik analizi ile doğrulanmıştır.

Araştırma sonuçları katılımcıların yüksek düzeyde yaşantısal uzaklık algısına sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç yabancı dil eğitimi alan lisans öğrencileri ile çalışan Kara (2021)'nın bulgularıyla paralellik gösterirken katılımcıların orta düzeyde yaşantısal uzaklık algısına sahip olduğunu bulgulayan Bolliger ve Halupa (2018) ve Özaydın-Özkara (2023)'nın sonuçlarından farklılaşmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların yüksek düzeyde yaşantısal uzaklık algısına sahip olmaları derslerin sınırlı etkileşim içermesiyle açıklanabilir. Diğer taraftan Kara (2021) tarafından da yabancı dil eğitimi bağlamında yaşantısal uzaklığın yüksek olduğunun bulgulanması dikkat çekicidir. Araştırmada elde edilen sonuçlar uzaktan eğitimde yaşantısal uzaklık algısının öğrenenlerin öğrenme performansları, ödev aktiviteleri ve ders takip aktiviteleri üzerinde oldukça büyük etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Alanyazında yer alan yaşantısal uzaklığın öğrenci katılımını (Bolliger ve Halupa, 2018; Doo, Bonk, Shin ve Woo, 2020) ve öğrenme çıktılarını (Chen, 2023; Kara, 2021) etkilediği yönündeki bulgular araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Horzum (2011) sisteme giriş sayısı değişkeninin yaşantısal uzaklık algısı üzerinde anlamlı etki yaratmadığını, Özaydın-Özkara (2023) ise derse devam durumlarının ilişkili olmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmada farklı bir bakış açısı kullanılmış, yaşantısal uzaklığın öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Huang ve diğerleri (2016) canlı sesli/görüntülü iletişim kuran, canlı yazılı iletişim kuran ve ses/video kaydı izleyen öğrenci grupları arasında algılanan yaşantısal uzaklık bakımından farklılaşma olmadığını belirtse de, bu çalışmada, yaşantısal uzaklık algısının öğrencilerin ders takip aktiviteleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Özdüzenleyici öğrenme becerisi değişkenine ilişkin yapılan incelemeler katılımcıların yüksek düzeyde bu beceriye sahip olduğunu; özdüzenleyici öğrenme

becerisinin öğrenme performansı ve ders takip aktivitesi üzerinde oldukça büyük etkiye, ödev aktivitesi üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar; özdüzenlemenin öğrenmeye katılımı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği (Doo vd., 2020), özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenci performansıyla ilişkili olduğu (Kaynarca, 2019; Senler ve Sungur-Vural, 2014; Puzziferro, 2008) yönündeki alanyazın tarafından desteklenmektedir. Buna karşın özdüzenleyici öğrenme becerisi ile akademik başarı (Matuga, 2009) veya cinsiyet (Yükseltürk ve Bulut, 2009) arasında ilişki bulunmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu değişkenine ilişkin elde edilen araştırma sonuçları; katılımcıların hazır bulunuşluklarının yüksek olduğunu, bu değişkenin öğrenme performansı ve ders takip aktivitesi üzerinde oldukça büyük etkiye, ödev aktivitesi üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Economic Intelligence Unit (2009 akt. Gülbahar, 2012) kuruluşunun Türkiye'nin e-hazır bulunuşluk konusundaki değerlendirmesi araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu durum örneklemin tüm ülkeyi temsil etmemesiyle açıklanabileceği gibi aradan geçen zamanda ülkemizdeki eğitim sisteminin ve paydaşlarının teknolojiye uyumu olarak da değerlendirilebilir. Alanyazında çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun öğrenme performansını (Ngah vd., 2022; Yavuzalp ve Bahçıvan, 2021) ve ders takip aktivitesini (Çebi, 2023; Fırat ve Bozkurt, 2020) etkilediği yönündeki araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte Hirata (2022) tarafından raporlanan İngilizce yabancı dil eğitiminde üniversite öğrencilerinin hazır bulunuşluklarıyla ilgili bir sorun gözlenmezken yabancı dil becerilerinin gelişmediği bulgusu ve cinsiyetin hazır bulunuşluğa etkisi konusundaki çelişkili bulgular (Bubou ve Job, 2022; Çakır ve Horzum 2015) dikkat çekicidir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum değişkenine ilişkin yapılan incelemeler bu çalışmadaki katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Eroğlu'nun (2023) çalışması bu sonuçla paralellik gösterirken Yessenova ve diğerleri (2023) katılımcılarının yüksek düzeyde tutum sahibi olduklarını, Doğan ve diğerleri (2022) ise katılımcılarının düşük düzeyde tutum sahibi olduklarını raporlamıştır. Ek olarak, bazı çalışmalarda (Ismaili, 2021; Ninsiana vd., 2022; Zhu vd., 2020) katılımcılar uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sahibi iken bazı çalışmalarda (Alqudah, Barakat, Muflih ve Alqudah, 2023; Güllü, Kara ve Akgün, 2024) yer alan katılımcıların olumsuz tutum sahibi oldukları belirtilmiştir. Wang ve diğerleri (2021) de memnuniyet bağlamında inceleme yaparak, araştırma sonuçlarını destekler nitelikte,

akademik başarıyı etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutum değişkenin öğrenme performansı ve ders takip aktivitesi üzerinde oldukça büyük etkiye, ödev aktivitesi üzerinde ise büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında araştırma sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalar (Ferrer, Ringer, Saville, Parris ve Kashi, 2022; Singh ve Tewari 2021; Wang vd., 2021; Wei, Saab ve Admiraal, 2024) olduğu görülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları dikkate alınarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

- Çevrimiçi derslerin öğretim tasarımı aşamasında öğrencilerin yaşantısal uzaklık algılarını azaltmak amacıyla öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-eğitimci arasındaki etkileşimi artırıcı etkinliklere yer verilmesinin fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Özdüzenleyici öğrenme becerisinin öğrenme performansı üzerindeki etkisi dikkate alınarak performans sorunu yaşayan öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyabileceklerinin göz önünde bulundurulması ve faydalanabilecekleri rehberlik hizmetleri hakkında bilgilendirmeler yapılması önerilmektedir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olması amacıyla öğretim süreci öncesinde, sırasında ve sonrasında geribildirimler alınarak öğrenci beklentilerine ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin incelemeler yapılabilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu teknik destek ihtiyacını karşılamak amacıyla canlı destek hizmeti, yardımcı materyaller ve kılavuzlar sunulması önerilmektedir.
- Çevrimiçi derslerde öğrencilerin canlı derse katılım veya kayıt izleme gibi pasif alıcı konumunda olduğu etkinliklerin haricinde; forum tartışmalarına katılım, özdeğerlendirme raporu sunma, portfolyo hazırlama ve sunma, akran değerlendirmesi, grup çalışmaları yürütme ve raporlama gibi etkinlik çeşitleri kullanılabilir.

- Boylamsal bir araştırma süreci yürütülerek öğrencilerin öğrenim sürecinin belli dönemlerindeki yaşantısal uzaklık, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu, özdüzenleyici öğrenme becerisi ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ve değişimleri incelenebilir.
- Karma yöntemle yürütülecek bir çalışma ile öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri derinlemesine incelenebilir.
- Lisansüstü eğitim düzeyinde veya yabancı dil öğretimi dışındaki bağlamlarda modelin tekrar değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Alqudah, I., Barakat, M., Muflih, S. M. ve Alqudah, A. (2023). Undergraduates' perceptions and attitudes towards online learning at Jordanian universities during COVID-19. *Interactive Learning Environments, 31*(9), 5781-5798, https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2018617

Association for Educational Communications and Technology [AECT]. (2018). *The definition and terminology committee has issued a new definition for Educational Technology*. Erişim adresi: https://aect.org

Bentler, P. M., ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-600.

Bolliger, D.U. ve Halupa, C. (2018). Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education, 39* (3), 299-316. https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476845

Bubou, G. M., ve Job, G. C. (2022). Individual innovativeness, self-efficacy and E-learning readiness of students of yenagoa study centre, national open university of nigeria. *Journal of Research in Innovative Teaching, 15*(1), 2-22. https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2019-0079

Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M., Paule-Ruiz, M. P., ve Núñez, J. C. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42-54. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006

Chen, L. (2023). Transactional distance and college students' learning engagement in online learning: the chain mediating role of social presence and autonomous motivation. *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 2085-2100. http://dx.doi.org/10.2147/PRBM.S409294

Cohen, J. (1988). *Statistical power and analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.

Conijn, R., Snijders, C., Kleingeld, A., ve Matzat, U. (2017). Predicting student performance from LMS data: A comparison of 17 blended courses using Moodle LMS. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 10*(1), 17–29.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Çakır, Ö., ve Horzum, M. B. (2015). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(1), 1-15.

Çebi, A. (2023). How e-learning readiness and motivation affect student interactions in distance learning? *Education and Information Technologies, 28(3),* 2941-2960. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11312-0

Demir, O. (2015). *Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Demir Kaymak, Z. ve Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyleri, Algıladıkları Yapı ve Etkileşim Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(3), 1783-1797.

Doğan, M., Koç, N. ve Saraç, M. (2022). Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (26), 765-781. https://doi.org/10.29000/rumelide.1074059

Doo, M.Y., Bonk, J.B., Shin, C. H. ve Woo, B.D. (2020). Structural relationships among self-regulation, transactional distance, and learning engagement in a large university class using flipped learning, Asia Pacific Journal of Education. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1832020

Ekwunife-Orakwue, K.C.V. ve Teng,T.L. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers & Education*, 78, 414-427. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.011.

Eroğlu, A. (2023). Turkish teacher candidates' attitudes towards distance turkish teaching in terms of some variables. *International Journal of Education and Literacy Studies, 11*(2), 64.

Fırat, M., ve Bozkurt, A. (2020). Variables affecting online learning readiness in an open and distance learning university. *Educational Media International, 57* (2), 112–127. https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1786772

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th Ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., A Parris, M. ve Kashi, K. (2022). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. Higher Education, 83(2), 317-338. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5

Gerritsen, L. (2017). *Predicting student performance with Neural Networks* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tilburg Üniversitesi, Tilburg, Hollanda.

Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *45* (2), 119-138. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001256

Güllü, A., Kara, M. ve Akgün, Ş. (2024). Determining attitudes toward e-learning: what are the attitudes of health professional students?. *J Public Health (Berl.) 32*, 89–96. https://doi.org/10.1007/s10389-022-01791-3

Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2015). Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenmelerinin ve Öğretmenlerin Özdüzenleyici Öğrenmeyi Destekleyen Davranışlarının Ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 30* (1): 106-121.

Hirata, Y. (2022). Are japanese university students ready for remote language learning? *Interactive Technology and Smart Education, 19*(1), 75-86. https://doi.org/10.1108/ITSE-10-2020-0218

Horzum, M. B. (2011). Transaksiyonel Uzaklık Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1571-1587.

Horzum, M. B. (2015). Interaction, Structure, Social Presence, and Satisfaction in Online Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(3), 505-512. https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1324a

Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1 55.

Huang, X., Chandra, A., DePaolo, C. A., ve Simmons, L. L. (2016). Understanding transactional distance in web-based learning environments: An empirical study. British Journal of Educational Technology, 47(4), 734–747. https://doi.org/10.1111/bjet.12263

Hung, M.,Chou, C., Chen, C., ve Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, *Computers & Education*, 55, 1080–1090.

Ismaili, Y. (2021), Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (Covid-19): a case study of ELTE university, *On the Horizon, 29(*1), pp. 17-30. https://doi.org/10.1108/OTH-09-2020-0032

Jones, C. (2015). *Networked learning: An educational paradigm for the age of digital networks*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific software international.

Kara (2021). Transactional distance and learner outcomes in an online EFL context. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 36*(1), 45-60. https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1717454

Karataş, S. (2003). The Equivalency of Learning Experiences in Distance and Face to Face Education. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 2(3), 92–104.

Kaynarca, İ. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Görev Davranışları ve Çoklu Görev Algıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Kenny, D. A., Kaniskan, B., ve McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, *44*, 486-507. https://doi.org/10.1177/0049124114543236

Keramati, A., Afshari-Mofrad, M., ve Kamrani, A. (2011). The role of readiness factors in E-learning outcomes: An empirical study. Computers & Education, 57(3), 1919-1929. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.005

Kline, R. B. (2011). Principles And Practice Of Structural Equation Modeling (3. Baskı). New York: The Guilford Press.

Matuga, J. M. (2009). Self-Regulation, Goal Orientation, and Academic Achievement of Secondary Students in Online University Courses. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 4–11. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.3.4

MOODLE. (2020). *Logs.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/Logs

MOODLE. (2021). *Questionnaire.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/Questionnaire_module

MOODLE. (2022a). *File resource.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/File_resource

MOODLE. (2022b). *Folder resource.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/Folder_resource

MOODLE. (2022c). *BigBlueButtonBN.* Erişim adresi: https://moodle.org/plugins/mod_bigbluebuttonbn

MOODLE. (2023a). *Assignment activity.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/Assignment_activity

MOODLE. (2023b). *Choice activity.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/Choice_activity

MOODLE. (2023c). *Forum activity.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/Forum_activity

MOODLE. (2023d). *Quiz activity.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/Quiz_activity

MOODLE. (2023e). *URL resource.* Erişim adresi: https://docs.moodle.org/403/en/URL_resource

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education, 3*(2), 1-6. https://doi.org/10.1080/08923648909526659

Moore, M. G. (1993). Theoretical principles of distance education. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education.* (ss. 20-35). London New York: Routledge.

Moore, M. G., ve Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Ngah, A. H., Kamalrulzaman, N. I., Mohamad, M. F. H., Rashid, R. A., Harun, N. O., Ariffin, N. A., ve Osman, N. A. A. (2022). The sequential mediation model of students' willingness to continue online learning during the COVID-19 pandemic. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 17*(1), NA.

Ninsiana, W., Gabidullina, F. I., Widodo, M., Patra, I., Pallathadka, H., Alkhateeb, Dhulfiqar Ali Abdulhussein Mousa, Zainal, A. G., ve Gheisari, A. (2022). High school students' attitudes towards E-learning and impacts of online instruction on their general english learning: Challenges and issues. *Education Research International*, 1-10. https://doi.org/10.1155/2022/9103862

Özaydın-Özkara, B. (2023). The relationship between the perception of transactional distance, perceived learning and course attendance. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi, 5*(1), 75-91.

Özkul, R., Kırnık D., Dönük, O., Altunhan, Y., & Altunkaynak, Y. (2020). Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Ölçek çalışması. *Turkish Studies*, 15(8), 3655-3667. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.46557

Özbey, M ve Kayri, M. (2023). Investigation of factors affecting transactional distance in E-learning environment with artificial neural networks. *Education and Information Technologies, 28*, 4399–4427. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11346-4

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 6*(1), 21–40. http://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1870

Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning aspredictors offinal grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal of Distance Education*, *22*, 72–89. http://doi.org/10.1080/08923640802039024

Riestra-González, M., Paule-Ruíz, M. P. ve Ortin, F. (2021). Massive LMS log data analysis for the early prediction of course-agnostic student performance. *Computers & Education*, 163. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104108

Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. Erişim adresi: https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf

Senler, B. ve Sungur-Vural, S. (2014) Pre-service science teachers' use of self-regulation strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152,* 551 – 556.

Singh, R. ve Tewari, A. (2021), Modeling factors affecting online learning adoption: mediating role of attitude. *International Journal of Educational Management, 35* (7), 1405-1420. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2021-0198

Stein, D. S., Wanstreet, C. E., Calvin, J., Overtoom, C., ve Wheaton, J. E. (2005). Bridging the transactional distance gap in online learning environments. *American Journal of Distance Education, 19*, 105-118.

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

TEDMEM. (2020). *COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tsai, C. W. (2016). Research papers in online learning performance and behaviour. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(1), 1-5.

Ursavaş, Ö. F. (2014). *Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Davranışlarının Modellenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Usta, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Kuramlarından "Transactional Distance"ın Türkçeleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 75-87

Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UZEM). (2021). *Öğrenme Yönetim Sistemleri.* Erişim adresi: https://uzem.ege.edu.tr/tr-5120/ogretim_teknolojileri.html

Üstüner, Y. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45 (45), 109-127. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10352/126771

Wang, C.-H., Shannon, D. M., ve Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology selfefficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302–323. https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779

Wang, J., Zheng, H., Jiang, H., ve Liu, S. (2021). The determinants of student attitude toward E-learning academic achievement during the COVID-19 pandemic. International Journal of Distance Education Technologies, 19(4), 37-53. https://doi.org/10.4018/IJDET.286740

Watkins, R., Leigh, D., ve Triner, D. (2004). Assessing Readiness for E-Learning. Performance Improvement Quarterly, 17(4), 66-79. https://www.proquest.com/scholarly-journals/assessing-readiness-e-learning/docview/218567680/se-2

Wei, H. C., ve Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter? *Distance Education, 41*(1), 48–69. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768

Wei, X., Saab, N. ve Admiraal, W. (2024). What rationale would work? Unfolding the role of learners' attitudes and motivation in predicting learning engagement and perceived learning outcomes in MOOCs. *Int J Educ Technol High Educ, 21*(5). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00433-2

Yabancı Diller Yüksekokulu (YDY). (2021a). *E.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu Akreditasyonu*. Erişim adresi: https://ydy.ege.edu.tr/tr-10721/e_u__yabanci_diller_yuksekokulu_akreditasyonu.html

Yabancı Diller Yüksekokulu (YDY). (2021b). *E.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfı Programı Öğrenci El Kitabı 2021-2022*. Erişim adresi: https://ydy.ege.edu.tr/tr-1308/ogrenci_el_kitabi.html

Yavuzalp, N., ve Bahcivan, E. (2021). A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 16(1)*, 1-17. httpsdoi.org10.1186s41039-021-00162-y

Yessenova, K., Baltabayeva, Z., Amirbekova, A., Koblanova, A., Sametova, Z., ve Ismailova, F. (2023). Investigating competencies and attitudes towards online education in language learning/teaching after COVID-19. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST), 11*(4), 862-880. https://doi.org/10.46328/ijemst.3348

Yılmaz, R. ve Keser, H. (2015). İşlemsel Uzaklık Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education],* 30(4), 91-105.

Yükseltürk, E., ve Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Educational Technology & Society, 12* (3), 12–22.

Yurdugül, H. ve Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 391-406.

Zheng, J., Huang, L., Li, S., Lajoie, S. P., Yuxin, C., Hmelo-Silver, C. E. (2021). Self-regulation and emotion matter: A case study of instructor interactions with a learning analytics dashboard. Computers & Education 161, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104061

Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W., ve Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: a self-regulated learning perspective. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1485.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In M.Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EKLER

EK 1. Uygulama İzni

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü
Öğrenci İşleri

Sayı : E-26887894-302.08.01-702193
Konu : Araştırma İzni (Melih KARASU)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi 699502 sayılı yazı.

İlgi yazınızda belirtilen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Melih KARASU'nun Doç. Dr. Özlem ÇAKIR danışmanlığında yürüttüğü "Uzaktan Eğitimde Öğrenme Performansının Modellenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğümüz bünyesindeki hazırlık sınıfı öğrencileri ile çalışma yapması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hakan ATILGAN
Müdür V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSDP8R46U3 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/ege-universitesi-ebys

Adres:Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü E.Ü.Kampüsü 35100 Bornova /İzmir
Telefon:+90 (232) 388 67 59 Faks:+90 (232) 311 31 20
e-Posta:ydiller@mail.ege.edu.tr Web:ydiller.ege.edu.tr
Kep Adresi:egeuniversitesi@egeuniversitesi.hs03.kep.tr

Bilgi için: Özlem BÜYÜR
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 3113106

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi	**: 21/03/2022**
Toplantı Sayısı	**: 8**
Karar Sayısı	**: 94**

94-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Melih Karasu**'nun "Uzaktan Eğitimde Öğrenme Performansının Modellenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Melih Karasu**'nun "Uzaktan Eğitimde Öğrenme Performansının Modellenmesi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
21/03/2022

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 3. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu

Sayfa 1

1 * Cinsiyetiniz

- ○ Erkek
- ○ Kadın
- ○ Belirtmek istemiyorum

2 * Hangi fakülteye kayıtlısınız? (Örn; Ziraat Fakültesi, Fen Fakültesi, Mühendislik Fakültesi)

3 * Hangi lisans programına kayıtlısınız? (Örn; Tarla Bitkileri, Matematik, Bilgisayar Mühendisliği, Gazetecilik)

4 * Aylık mobil internet paketinizi seçiniz

- ○ Yok
- ○ 0-5 GB
- ○ 6-10 GB
- ○ 10+ GB

5 * Yaşadığınız yeri seçiniz

- ○ Kendi evimde
- ○ Ailemin yanında
- ○ Öğrenci yurdunda
- ○ Diğer (lütfen belirtiniz)

Sayfa 2

6 * Yaşadığınız yeri belirtiniz:

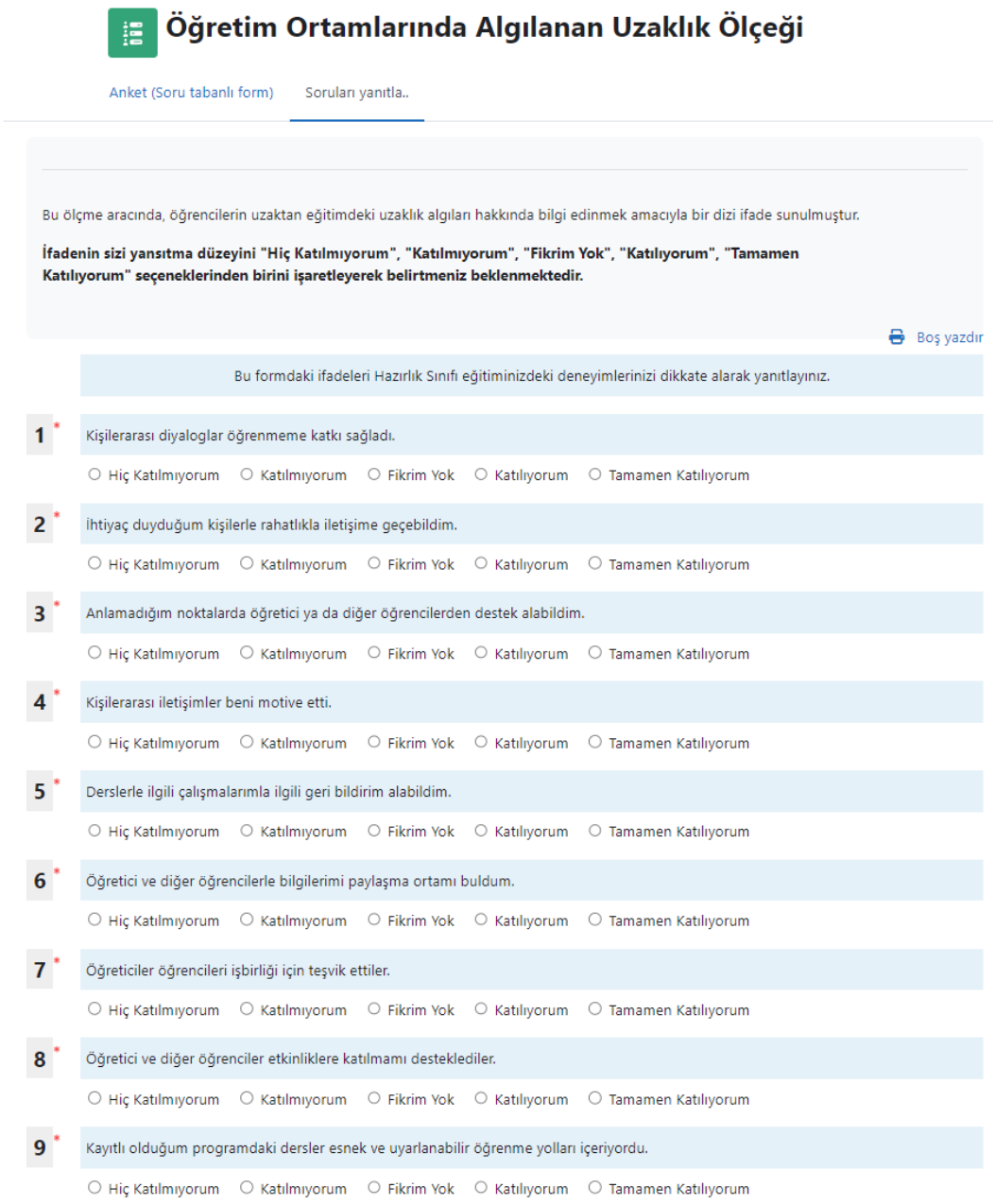
Sayfa 3

7 * Yaşadığınız yerde internet bağlantısı var mı?

- ○ Evet
- ○ Hayır

8 * Yaşadığınız yerde sizin dışınızda uzaktan eğitime katılan kişi sayısı kaçtır? (Yurtta kalıyorsanız aynı odada kaldığınız kişi sayısını belirtiniz)

EK 4. Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği



Öğretim Ortamlarında Algılanan Uzaklık Ölçeği

Anket (Soru tabanlı form) Soruları yanıtla..

Bu ölçme aracında, öğrencilerin uzaktan eğitimdeki uzaklık algıları hakkında bilgi edinmek amacıyla bir dizi ifade sunulmuştur.

İfadenin sizi yansıtma düzeyini "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Fikrim Yok", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.

Boş yazdır

Bu formdaki ifadeleri Hazırlık Sınıfı eğitiminizdeki deneyimlerinizi dikkate alarak yanıtlayınız.

1 * Kişilerarası diyaloglar öğrenmeme katkı sağladı.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

2 * İhtiyaç duyduğum kişilerle rahatlıkla iletişime geçebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

3 * Anlamadığım noktalarda öğretici ya da diğer öğrencilerden destek alabildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

4 * Kişilerarası iletişimler beni motive etti.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

5 * Derslerle ilgili çalışmalarımla ilgili geri bildirim alabildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

6 * Öğretici ve diğer öğrencilerle bilgilerimi paylaşma ortamı buldum.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

7 * Öğreticiler öğrencileri işbirliği için teşvik ettiler.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

8 * Öğretici ve diğer öğrenciler etkinliklere katılmamı desteklediler.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

9 * Kayıtlı olduğum programdaki dersler esnek ve uyarlanabilir öğrenme yolları içeriyordu.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

10 * Derslere istediğim zaman tekrar tekrar erişebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

11 * Öğrenme içeriklerini istediğim sırada takip edebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

12 * Kayıtlı olduğum programda yüz yüze ve online derslerin öğretim akışı iyi organize edilmişti.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

13 * Yüz yüze dersler istediğim zaman öğrenmeme engel oldu.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

14 * Kayıtlı olduğum programın yapısı anlaşılabilir olduğu için öğrenmelerimi olumlu etkiledi.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

15 * Dönemin tüm içeriğine her an erişebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

16 * Ders içeriğinin sunumu, öğrenirken izlediğim yollara uygundu.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

17 * Ders içeriğinin karmaşıklığı seviyeme uygundu.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

18 * Ders içerikleri ve sunulduğu ortam iyi organize edilmişti.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

19 * Ders içeriğinde yeterli derecede etkinlik, uygulama ve test vardı.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

20 * Ders içerikleri ihtiyaçlarımı karşılayabilecek nitelikteydi.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

21 * İhtiyaç duyduğum tüm kaynaklara sistemde erişebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

22 * Derslere (yüz yüze, online) katıldığımda hep ne yapacağım kaygısını taşıdım.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

23 * Ders içeriği öğrenme sürecine etkin olarak katılmama olanak sağladı.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

24 * İhtiyaç duyduğum çalışma becerilerine sahibim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

25 * Görevlerimi bitirme zamanımı kendim belirlerim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

26 * Öğrenme grubumu seçerek grupta sorumluluk aldım.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

27 * Kendi kendimi motive ederek öğrenebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

28 * Öğrenmek istediklerim hakkında öğreticiye ısrar edebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

29 * Kayıtlı olduğum programı istediğim sürede bitirebilirim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

30 * Kişisel çalışma planı oluşturarak takip edebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

31 * Kişilerarası iletişime ihtiyaç kalmadan öğrenebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

32 * Amaçlarıma ulaşabileceğim bir süreç geçirdim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

33 * Öğrenmelerimi kendi kendime gerçekleştirebildim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

34 * Kendi ilerleme hızımda ilerleme olanağı buldum.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

35 * Programda çok fazla yönlendirmeye ihtiyaç duymadım.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

36 * Yardım kısmı sayesinde başkasına ihtiyacım kalmadı.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

37 * Yüz yüze eğitimler bağımsız çalışmama engel oldu.

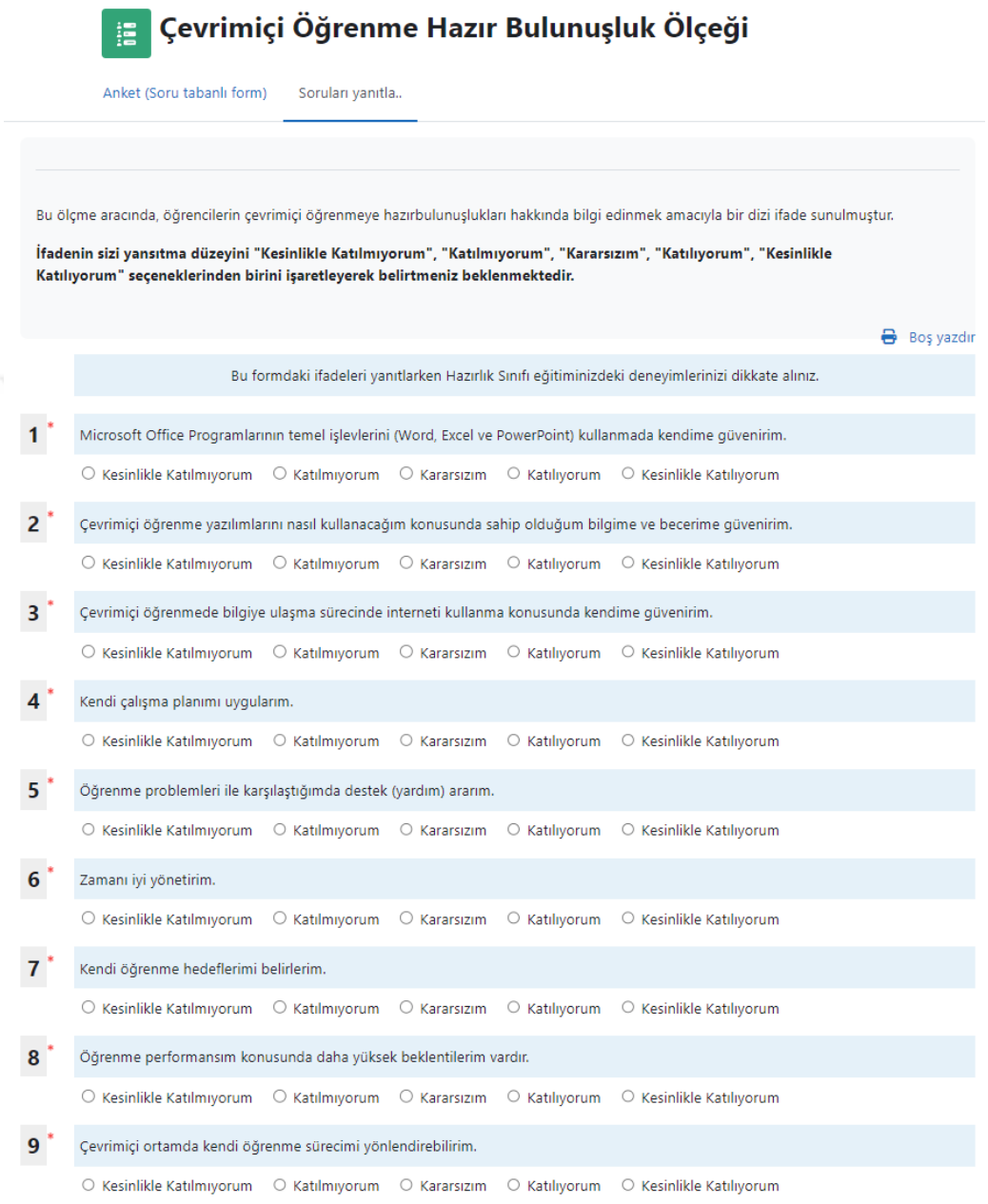
○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

38 * Sistem bana bağımsız çalışma olanağı sundu.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Fikrim Yok ○ Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

Kaydet ve çık Anketi gönder

EK 5. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği



Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği

Anket (Soru tabanlı form) Soruları yanıtla..

Bu ölçme aracında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları hakkında bilgi edinmek amacıyla bir dizi ifade sunulmuştur.

İfadenin sizi yansıtma düzeyini "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.

Boş yazdır

Bu formdaki ifadeleri yanıtlarken Hazırlık Sınıfı eğitiminizdeki deneyimlerinizi dikkate alınız.

1 * Microsoft Office Programlarının temel işlevlerini (Word, Excel ve PowerPoint) kullanmada kendime güvenirim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

2 * Çevrimiçi öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda sahip olduğum bilgime ve becerime güvenirim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

3 * Çevrimiçi öğrenmede bilgiye ulaşma sürecinde interneti kullanma konusunda kendime güvenirim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

4 * Kendi çalışma planımı uygularım.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

5 * Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

6 * Zamanı iyi yönetirim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

7 * Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

8 * Öğrenme performansım konusunda daha yüksek beklentilerim vardır.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

9 * Çevrimiçi ortamda kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

10 * Çevrimiçi öğrenirken diğer çevrimiçi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

11 * İhtiyaçlarıma göre çevrimiçi öğretim materyallerini tekrar ettim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

12 * Çevrimiçi ortamda yeni fikirlere açığım.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

13 * Çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik güdülerim vardır.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

14 * Çevrimiçi ortamda hatalarımdan ders alırım.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

15 * Çevrimiçi ortamda düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

16 * Diğerleri ile etkili iletişim kurmak için çevrimiçi araçları (e-mail, tartışma ortamları) kullanma konusunda kendime güvenirim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

17 * Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede(duygular ve espri) kendime güvenirim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

18 * Çevrimiçi tartışma ortamlarında soru yöneltmekte kendime güvenirim.

○ Kesinlikle Katılmıyorum ○ Katılmıyorum ○ Kararsızım ○ Katılıyorum ○ Kesinlikle Katılıyorum

Kaydet ve çık

Anketi gönder

EK 6. Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği

Özdüzenleyici Öğrenme Ölçeği

Anket (Soru tabanlı form) Soruları yanıtla..

Bu ölçme aracında, öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme davranışları hakkında bilgi edinmek amacıyla bir dizi ifade sunulmuştur.

İfadenin sizi tam olarak yansıttığını düşünüyorsanız 10'u, ifadenin sizi hiç yansıtmadığını düşünüyorsanız 1'i ; bu iki durum dışında ise 1 ile 10 arasında sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı işaretlemeniz beklenmektedir.

Boş yazdır

Bu formdaki ifadeleri yanıtlarken Hazırlık Sınıfı eğitiminizdeki deneyimlerinizi dikkate alınız.

1 * Verilen ödev ya da proje de belirtilen hedefleri anlamaya çalışırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

2 * Hedeflerime ulaşmak için hangi öğrenme stratejilerini kullanacağımı önceden belirlerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

3 * Ödevi/projeyi yapabilmek için gerekli olan çalışma zamanını, yararlanabileceğim kaynakları ve çalışma ortamının özelliklerini anlamaya çalışırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

4 * Öğrenme etkinliğine başlamadan önce kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

5 * Her öğrenme etkinliğine başlamadan önce bu konuyu neden öğreneceğimi sorgularım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

6 * Her derse başlarken öğrenmeyi hedeflediğim konular ile önceden öğrendiklerimi ilişkilendiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

7 * Yeni bir konuya başlarken bu konu hakkında neler bildiğimi hatırlamaya çalışırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

8 * Yeni bir konuya başlarken, konuyu nasıl çalışacağıma dair ipuçları bulurum.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

9 * Yeni bir konuda çalışmaya başlarken ya da ödevlerimi yaparken uygun stratejileri seçerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

10 * Her ders ya da konu için çalışma planı (çalışma ortamının bileşenleri, zamanın düzenlenmesi, kaynakların ve yardım isteyeceğim kişilerin belirlenmesi vb.) hazırlarım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

11 * Yeni bir konuda çalışmaya başlarken, bu konu hakkında düşündüklerimi kendi kendime anlatırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

12 * Bir konuda öğrendiklerimi başka bir konuda nasıl kullanabileceğimi arkadaşlarımla tartışırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

13 * Ders çalışırken karşılaştığım problemleri çözebileceğime inanıyorum.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

14 * Herhangi bir öğrenme etkinliğine başlamadan önce bunu en iyi şekilde yapabileceğime inanıyorum.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

15 * İyi not almayı beklemekle birlikte mutluluk duyduğum projelerde çalışmayı tercih ederim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

16 * Öğrendiklerimle günlük yaşantım arasında bağlantı kurarım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

17 * Sınavlardan aldığım yüksek notların genel not ortalamamı yükselttiğini ve bu durumun da gelecek yıllardaki okul yaşantıma olumlu yönde katkıda bulunacağını göz önünde bulundururum.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

18 * Ders çalışırken, hedeflere ulaşma düzeyimi sıklıkla kontrol ederim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

19 * Ders çalışırken ya da ödevlerimi yaparken, gerekli olduğu durumlarda kullandığım stratejileri başka stratejilerle değiştiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

20 * Ders çalışırken ya da ödevlerimi yaparken, yapabileceğime olan inancımı kaybetmemeye çalışırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

21 * Konuya daha iyi odaklanabilmek için öğrendiklerimi zihnimde görüntülerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

22 * Öğrenme sürecinde zorluklarla karşılaştığımda, öncelikle kendi kendime çözüm yolları ararım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

23 * Sınıfta, arkadaşlarıma öğretici gibi davranarak; öğrendiklerimi daha iyi pekiştiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

24 * Ders çalışırken, kendi kendime konuya odaklanmama yardımcı olabilecek sorular sorarım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

25 * Herhangi bir öğrenme etkinliğini ya da ödevlerimi yapmaya başlamadan önce en uygun yeri, zamanı ve çalışma ortamını hazırlarım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

26 * Herhangi bir konuyu okurken, ana hatlarını çıkarırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

27 * Herhangi bir öğrenme etkinliğine başlamadan önce öğrenmeyi hedeflediğim konuları alt bölümlere ayırırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

28 * Ders çalışırken anlamadığım bir yerle karşılaştığımda, önceki notlarımı gözden geçiririm ve varsa eksiklerimi belirlerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

29 * Ders çalışmak için ayırdığım zamanı iyi kullanırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

30 * Ders çalışırken, daha iyi anlamak için basit şemalar, tablolar, kavram haritaları ya da diyagramlar çizerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

31 * Farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri (kitap, ders notları, sınıf tartışmaları, internet vb.) bir araya getiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

32 * Öğrendiklerimi pekiştirebilmek amacı ile bol bol uygulama yaparım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

33 * Herhangi bir öğrenme etkinliğinde ya da ödevlerimi yaparken bir zorlukla karşılaştığımda yardım isterim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

34 * Herhangi bir metni okurken, önemli gördüğüm fikirlerin ve kelimelerin altlarını çizerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

35 * Herhangi bir konuyu sınıfta anlatırken ya da özetini çıkarırken kendi kelimelerimi kullanırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

36 * Öğrenme etkinliğinde, farklı kaynaklar kullanırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

37 * Ders çalışırken kendimi güdülemeye çalışırım. (Örneğin; bugün 20 soru çözeceğimi ya da 20 sayfa okuyacağımı kendi kendime söylemem gibi)

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

38 * Ders çalışmak istemediğim zaman; mutlu olduğum bir ortamda ders çalışmayı tercih ederim ya da kendimi ödüllendiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

39 * Öğrenme etkinliğinde çözüme adım adım yaklaşırken karşılaştığım zorlukları ve uyguladığım çözüm yollarını not alırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

40 * Derse ya da sınava nerede çalıştığımı kaydederim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

41 * Derse ya da sınava ne kadar süre çalıştığımı kaydederim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

42 * Problem çözerken yaptığım hataları listelerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

43 * Kendi uyguladığım çözüm yolları ile arkadaşlarımın uyguladığı çözüm yollarını karşılaştırırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

44 * Sınavda aldığım notları, uyguladığım stratejileri, çalışma zamanımı, çalıştığım mekanı yazarım ve sınav sonuçları ile bu durumları karşılaştırırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

45 * Her gün öğrendiğim bilgileri yazarım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

46 * Ders çalışırken ya da ödevlerimi yaparken; öğretmen, arkadaş yardımına/işbirliğine ihtiyacımın olup olmadığını izlerim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

47 * Kendi kendime sorular hazırlayıp, sınav olurum.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

48 * Kendi kendime çalıştığım zaman mı yoksa arkadaşlarımla birlikte çalıştığım zaman mı daha başarılı olduğumu karşılaştırırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

49 * Öğrenme etkinliğini gerçekleştirirken dikkatimi dağıtan unsurları ve aldığım önlemleri kaydederim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

50 * Öğrenme etkinliğinin sonunda, hedeflerime ulaşıp ulaşmadığımı kontrol ederim.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

51 * Sınavlardan beklediğim notları alamadıysam uyguladığım öğrenme stratejilerini değerlendiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

52 * Öğrenme sürecinin hangi aşamasında hedeflerime ulaşmakta zorlandığımı ve hedeflerime ulaşmak için yaptığım değişiklikleri değerlendiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

53 * Öğrenme etkinliği sonunda, öğrenme sürecininin (çalışma ortamının bileşenleri, zaman, kaynak yönetimi, yardım arama, yardım alınan kişiler vb.) bileşenlerini değerlendiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

54 * Öğretmenlerimden ve arkadaşlarımdan aldığım geribildirimleri değerlendiririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

55 * Sınavlardan aldığım notların nedenlerini sorgularım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

56 * Belirlediğim hedeflerle öğrenme süreci sonunda elde ettiklerimi karşılaştırırım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

57 * Öğrenme etkinliklerine katılım düzeyimden memnun olup olmadığımı sorgularım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

58 * Öğrenme sürecinden sonra, kullandığım stratejileri gözden geçiririm ve gelecek uygulamalar için tekrar kullanıp kullanamayacağıma karar veririm.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

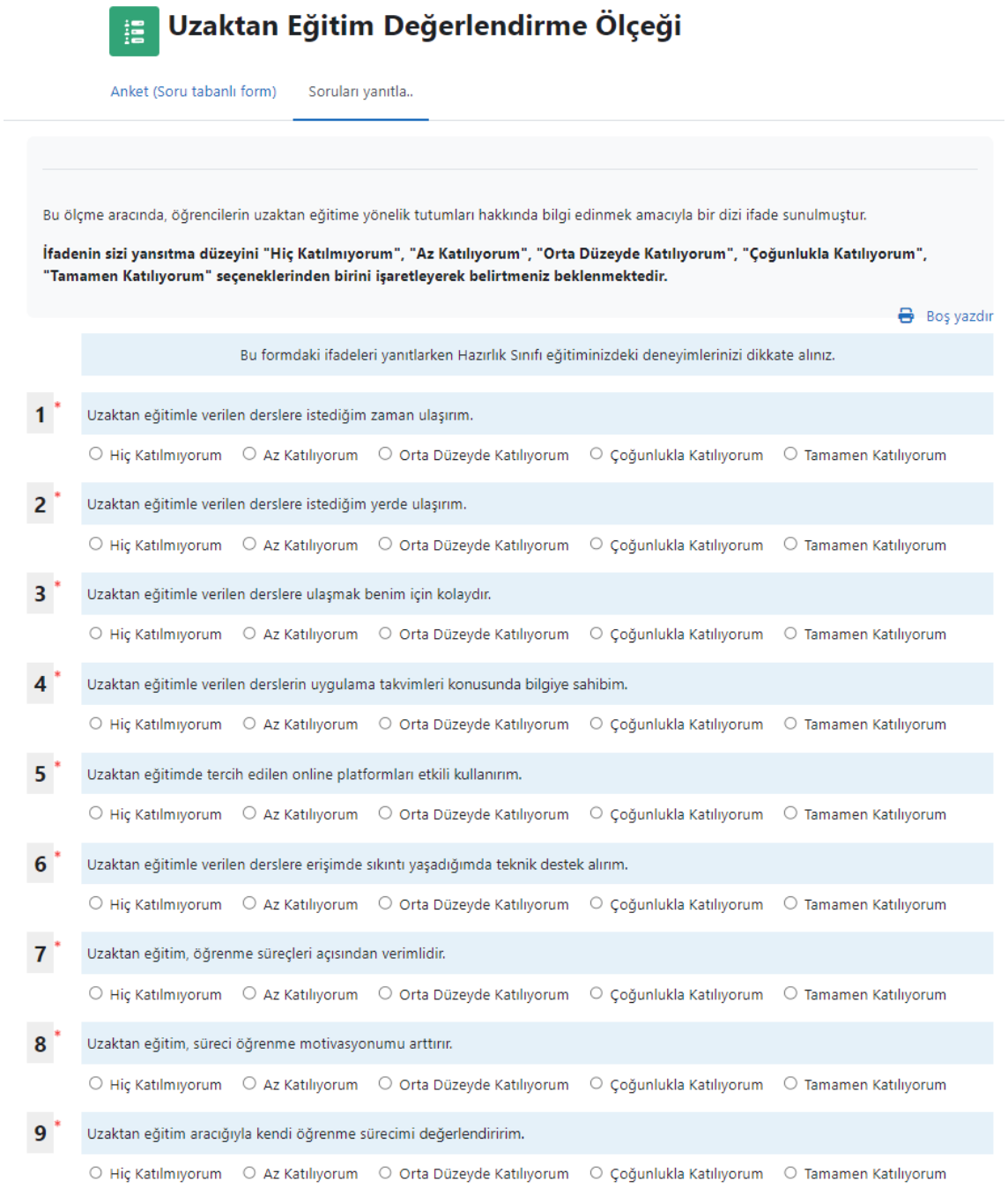
59 * Öğrenme etkinliği sonunda, bu etkinliği en iyi şekilde yapıp yapmadığıma dair inancımı sorgularım.

○ 1 (beni hiç yansıtmıyor) ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ○ 6 ○ 7 ○ 8 ○ 9 ○ 10 (beni tam olarak yansıtıyor)

Kaydet ve çık

Anketi gönder

EK 7. Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği



Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği

Anket (Soru tabanlı form) Soruları yanıtla..

Bu ölçme aracında, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları hakkında bilgi edinmek amacıyla bir dizi ifade sunulmuştur.

İfadenin sizi yansıtma düzeyini "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Çoğunlukla Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.

Boş yazdır

Bu formdaki ifadeleri yanıtlarken Hazırlık Sınıfı eğitiminizdeki deneyimlerinizi dikkate alınız.

1 * Uzaktan eğitimle verilen derslere istediğim zaman ulaşırım.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

2 * Uzaktan eğitimle verilen derslere istediğim yerde ulaşırım.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

3 * Uzaktan eğitimle verilen derslere ulaşmak benim için kolaydır.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

4 * Uzaktan eğitimle verilen derslerin uygulama takvimleri konusunda bilgiye sahibim.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

5 * Uzaktan eğitimde tercih edilen online platformları etkili kullanırım.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

6 * Uzaktan eğitimle verilen derslere erişimde sıkıntı yaşadığımda teknik destek alırım.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

7 * Uzaktan eğitim, öğrenme süreçleri açısından verimlidir.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

8 * Uzaktan eğitim, süreci öğrenme motivasyonumu arttırır.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

9 * Uzaktan eğitim aracığıyla kendi öğrenme sürecimi değerlendiririm.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

10 * Uzaktan eğitim, öğrenme özelliklerime uygundur.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

11 * Uzaktan eğitim süreci, beni yeni öğrenmelere teşvik eder.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

12 * Uzaktan eğitim kalıcı öğrenmemi kolaylaştırır.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

13 * Uzaktan eğitimle verilen dersler, kişisel ve mesleki gelişimime katkı sunar.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

14 * Uzaktan eğitimle verilen derslerin öğretim tasarımı etkilidir.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

15 * Uzaktan eğitim öğrenme sürecimi zenginleştirir.

○ Hiç Katılmıyorum ○ Az Katılıyorum ○ Orta Düzeyde Katılıyorum ○ Çoğunlukla Katılıyorum ○ Tamamen Katılıyorum

Kaydet ve çık

Anketi gönder

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Uzaktan Eğitimde Öğrenme Performansının Modellenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 21.05.2024
Gönderim Numarası	: 2384691551
Sayfa Sayısı	: xiv + 94
Sözcük Sayısı	: 14088
Karakter Sayısı	: 106072
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 10.06.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Melih KARASU

Tarih: 21.05.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Melih Karasu

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi

- Öğretim Görevlisi, Ege Üniversitesi / Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi 2019-Devam ediyor.
- Öğretim Görevlisi, İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu / Bilgisayar Teknolojileri Bölümü 2018-2019
- Robotik Öğretmeni, Bahçeşehir Okulları Bornova Kampüsü, 2017-2018
- Araştırma Görevlisi, Ege Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı 2014-2016

Eğitim bilgileri

- Doktora, Ankara Üniversitesi, 2018-Devam ediyor, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye, Türkçe
- Yüksek Lisans, 2012 - 2017, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye, Türkçe
- Lisans, 2008 - 2012, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, Türkçe

Projeler

1. Uzaktan Eğitimde Mobil Cihazların Kullanılabilirliği ve İletişime Etkisi, 2015-2018, Yükseköğretim Kurumları Destekli Proje, Tamamlandı.
2. Üniversite Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerini Telif Haklarına Uygun Kullanım Durumları: Ege Üniversitesi Örneği, 2014-2018, Yükseköğretim Kurumları Destekli Proje, Tamamlandı.

Makaleler

1. Karasu, M., Kışla, T., & İpek, J. (2016). Investigation of mobile assesment environment design studies., *Turkish Online Journal Of Educatıonal Technology*, SCI Expanded İndekslerine Giren Dergi, Uluslararası, Education Index; ERIC, 2016, cilt 2016, ss 355-361.
2. Arıkan, Y. D., ve Karasu, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Durumları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549-566. https://doi.org/10.12984/egeefd.280757

Kitapta Bölümler

1. Keser, H., Karasu, M., Karataş, A., Sinap, V. ve Korkmaz, S. (2019). Eğitim Teknolojileri Okumaları Kitaplarının İncelenmesi. A. İşman, H.F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Editörler), Eğitim Teknolojileri Okumaları 2019. (ss. 240-256). Ankara: Pegem Yayıncılık. DOI 10.14527/9786050370614
2. Sarsar, F., Kışla, T., Karasu, M., Arıkan, Y. D., & Kılıç, M. (2020). The Usability of Mobile Devices in Distance Learning. In G. Durak & S. Çankaya (Eds.), Managing and Designing Online Courses in Ubiquitous Learning Environments (pp. 262-278). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9779-7.ch014

Bildiriler

1. Bilişim Teknolojilerinin Telif Haklarına Uygun Kullanımı Üzerine Bir inceleme, 5th International Instructional Technologies Teacher Education Symposium, Uluslararası, Sözlü Sunum, Özet Bildiri, 2017
2. Nomofobi çalışmalarında sosyal istenirlik etmeni, 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Türkiye, Malatya, Uluslararası, Sözlü Sunum, Özet Bildiri, 2017, ss 1136-1137
3. Investıgating Prevalence and Indicators of Nomophobia Among Undergraduate Pre-Service Teachers, EDULEARN 2017, İspanya, Uluslararası, Sözlü Sunum, Özet Bildiri, 2017, ss 6947-6947
4. Mobil Ölçme Sistemi Geliştirilmesi ve Kullanılabilirlik Analizinin Yapılması, 5th International Instructional Technologies Teacher Education Symposium, Uluslararası, Sözlü Sunum, Özet Bildiri, 2017, cilt 1, ss 250-250
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının E öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının Değerlendirilmesi, World Congress on Lifelong Education- WCLE, Türkiye, Uluslararası, Sözlü Sunum, Tam Metin Bildiri, 2016
6. Investigation Of Mobile Assesment Environment Design Studies, 16th International Educational Technology Conference, Uluslararası, Sözlü Sunum, Özet Bildiri, 2016
7. Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ve Sosyal Medya Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 10th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2016), Uluslararası, Sözlü Sunum, Özet Bildiri, 2016
8. Üniversite Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerini Telif Haklarına Uygun Kullanım Durumları Ege Üniversitesi Örneği, 3rd International Conference on New Trends in Education, Uluslararası, Sözlü Sunum, Özet Bildiri, 2016
9. Mobil Değerlendirme için Bir Ortam Tasarımı, 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Türkiye, İzmir, Uluslararası, Özet Bildiri, 2015

10. Mesleki ve Teknik Eğitimde Büyük Ölçekli Bir Uzaktan Eğitim Uygulaması: Manisa Ümmehan Elginkan Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi Örneği., 17. Akademik Bilişim Konferansı, Türkiye, Eskişehir, Ulusal, Sözlü Sunum, Tam Metin Bildiri, 2015, cilt 2, ss 770-777
11. Inspection of Techno-pedagogical Educational Qualifications of Mathematics Teacher Candidates., 4th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership 2013, Uluslararası, Sözlü Sunum, Tam Metin Bildiri, 2013