



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.11.15>

Volume 6/2

2022 p. 330-363

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN ÖĞRETİME İLİŞKİN HAZIR BULUNUŞLUK VE MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' READINESS AND SATISFACTION LEVELS FOR DISTANCE EDUCATION

Tuğba ŞİMŞEK**
Ali İlker GÜMÜŞELİ***

ÖZ

Bu araştırmada İstanbul'daki vakıf üniversitelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan öğretim uygulamalarına hazır bulunuşluk düzeyleri ile süreçten duydukları genel memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren ve dört yıllık lisans programlarına ilk defa öğrenci alımının üzerinden 15 yıl geçen vakıf üniversitelerinin toplam 146.100 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği" ve "e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Gönüllülük esası ile doldurulan 548 adet anket formundan, araştırmanın örneklem grubuna uygun olmadığı tespit edilen 167 anket formu hesaplama dışında tutularak, toplam 381 anket formu işleme alınmıştır. Ardından veriler, paket istatistik

* Bu çalışma, Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ danışmanlığında yürütülen ve 2022 yılında tamamlanan "Covid-19 Pandemisi Sürecinde İstanbul'daki Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Uzaktan Öğretim Uygulamalarına İlişkin Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-9623-7373, İstanbul, Türkiye.

*** Prof. Dr., İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0003-1471-6766, İstanbul, Türkiye.

programları aracılığıyla; aritmetik ortalama, standart sapma, ANOVA Testi, Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile uzaktan öğretime ilişkin memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Bununla birlikte; ölçeklerin alt boyutları arasındaki en yüksek anlamlı ilişkinin “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği”, “Öğrenen Kontrolü” ve “İletim ve Kullanışlılık” boyutları arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu veriler, bilgisayar ve internet kullanımı becerisine sahip ve kendi öğrenme sürecini yönetebilen öğrencilerin, öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülen uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Uzaktan öğretime hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyi değişkenlerinin her bir alt boyutu arasında düşük-orta düzeyde ilişki bulunduğu, memnuniyet düzeyi üzerinde en etkili değişkenin ise “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” olduğu ortaya çıkmıştır. Bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin ilgi, beceri ve geçmiş başarılı deneyimlerin, uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin memnuniyet düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *COVID-19, Uzaktan öğretim, Öğrenci memnuniyeti, Hazır bulunuşluk, Pandemi.*

ABSTRACT

This study aims to reveal the views and expectations of individuals with obesity in Turkey about the issues they are discriminated against in the media, the forms of This study examined the relationship between readiness levels for the remote education applications in the COVID-19 pandemic process and the levels of overall satisfaction they have received from the process. The study was created by a total of 146,100 undergraduate students from the foundation universities (having 15 years of academic life after the first student acquisition of four-year undergraduate programs) in Istanbul in the 2019-2020 academic year. The research data was obtained through the “Ready to Learn Online Scale” and “Satisfaction Scale for the E-learning Process.” A total of 381 questionnaire forms were processed by excluding the calculation of 167 questionnaire forms found to be unsuitable for the survey sample group from 548 questionnaire forms filled on a voluntary basis. Then the data, through packet statistics programs; arithmetic mean, standard deviation, ANOVA Test, Correlation Analysis and Regression Analysis techniques were used for the purposes of the research.

There was no statistically significant relationship between the level of availability available to students online and the satisfaction levels for remote teaching. However, the highest meaningful relationship between the lower dimensions of the scales was found to be between the dimensions “Computer & Internet self-efficacy” “Learner control” and “Transmission and availability.” This data showed that students with the ability to use computers and the internet and manage their own learning process have higher levels of satisfaction with remote teaching applications through the learning management system.

It was revealed that the remote readiness and satisfaction level variables have a low to medium relationship between each sub-dimension, and the most influential variable on the satisfaction level is “Computer & Internet self-efficacy”. The interest, skills, and past successful experiences in computer and internet use have been found to have a positive impact on the level of satisfaction in remote teaching applications.

Keywords: *COVID-19, Distant learning, Student satisfaction, Readiness, Pandemic.*

Giriş

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19)’nın, Türkiye’de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak ilan edilmesi (WHO, 2020; Sağlık Bakanlığı, 2020) ile birlikte, birçok alan ve sektörde koruyucu tedbirler alınmaya başlanmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde, hastalığın öğrenciler arasında bulaşarak yayılmasını önleyebilmek amacıyla eğitim kurumlarının kapatılmasına karar verilmiştir (OECD, 2020). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından; Türkiye’de yükseköğretim faaliyetlerine 16 Mart 2020 tarihinden itibaren 3 hafta ara verileceği (YÖK, 2020a), 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan öğretim kapasitesine sahip olan bütün üniversitelerde dijital imkânlar ile uzaktan öğretim sürecinin başlayacağı ve bahsedilen uygulamaların lisansüstü düzeylerin tüm süreçlerinde de geçerli olacağı (YÖK, 2020b) belirtilmiştir.

COVID-19’un, Türkiye’deki genel seyri doğrultusunda yapılan 26 Mart 2020 tarihli basın açıklamasında (YÖK, 2020c) 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonuna kadar yüz yüze eğitim faaliyetlerinin durdurulmasına karar verildiği duyurulmuştur. Yükseköğretim kurumlarının eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesine ilişkin, YÖK tarafından alınan kararlar doğrultusunda acil uzaktan

öğretime zorunlu bir geçiş yapılmıştır. Bu geçiş döneminde, birbirinden farklı düzeyde teknolojik altyapılara sahip üniversiteler tarafından yürütülen acil uzaktan öğretim faaliyetleri, araştırmacıların eğitimde uzaktan öğretim kavramına odaklanmasını ön plana çıkarmıştır (Can, 2020:43; Keskin ve Özer Kaya, 2020:66; Telli ve Altun, 2020:32-33; Zhou vd.,2020:513).

Bu çalışma, COVID-19 nedeniyle dünyada ve ülkemizde yaşanan olağandışı gelişmelerin eğitim sisteminde yarattığı zorunlu değişime, bu değişim öncesinde öğrencilerin uzaktan öğretime ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri ile süreçten memnun olma düzeylerine odaklanmaktadır.

Uzaktan Öğretim ve Acil Uzaktan Öğretim

Uzaktan öğretim; öğreten ile öğrenenin aynı mekanda bulunma zorunluluğu olmadan, öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknoloji sistemleri aracılığıyla planlandığı ve yürütüldüğü öğretim şekli olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenler ile öğretenin aynı ve/veya farklı zamanlarda öğrenme etkinliğine katılmasına imkan sağlamak ve buna bağlı olarak eş zamanlı ve eş zamansız olarak nitelendirilmektedir (YÖK, 2021). Uzaktan öğretim; yer, düzen ve zamanlama açısından öğreneni kısmen de olsa bağımsız kılan, kendi başına öğrenmesini sağlayan öğrenim materyallerine sahip, farklı toplumsal grupların öğretim faaliyetlerine katılımını kolaylaştıran bir öğretim metodu olarak görülmektedir (Özdil, 1986:6-7).

Uşun'a göre (2006:12) uzaktan öğretim; öğrenme zamanı, öğrenme yeri ve öğrenme hızı açısından öğrenenlere büyük esneklik sağlayan bir öğrenme etkinliğidir. Uzaktan öğretim, öğrenenlerin zaman ve mekan kısıtı olmadan, buldukları ortamlarda öğretim faaliyetlerine dahil olabilmelerini mümkün kılan, bireysel farklılıkları nedeniyle yavaş ve hızlı öğrenenlerin arasındaki çatışmayı ortadan kaldıran (Kruse, 2002; akt. Yıldırım, 2011:32) bir süreç olarak tanımlanır. Bu nedenle; toplumda okur-yazarlık oranının artırılmasında, temel eğitim sonrası mesleki eğitim faaliyetlerinin uygulanmasında, bireysel gelişimlerine katkı sağlamak isteyen kişilerin ve eğitim faaliyetlerine fiilen katılamayan dezavantajlı grupların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında tercih edilmektedir. Öğrenenlere sağlamış olduğu serbestlikler, kitlelerin eğitimini kolaylaştırmakta ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (İşman, 2005:17). Uzaktan öğretim, yukarıda bahsedilen fonksiyonları

nedeniyle, zaman ve mekandan bağımsız olarak nitelendirilen yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile de ilişkilendirilmektedir (Tufan, 2018:62).

Alan yazında birbirine yakın ifadelerle tanımlanan acil uzaktan öğretim ise; acil durum ya da kriz dönemlerini oluşturan etmenler ortadan kalktığında, var olan formatına geri dönerek yüz yüze gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetleri için, geçici olarak tamamen uzaktan öğretim metodlarının kullanılması anlamına gelmektedir (Bozkurt vd.,2020:2; Bozkurt ve Sharma, 2020:2; Erkut, 2020: 129; Hodges vd., 2020:7; Keskin ve Özer Kaya, 2020:60). Bu noktada, uzaktan öğretimi ilk kez deneyimleyen öğrenci ve akademisyenlerin karşılaşmaları muhtemel olan olumsuz durumların, uzaktan öğretime yönelik algıları olumsuz etkilememesi için uzaktan öğretim ve acil uzaktan öğretim kavramları arasındaki farkın açıklığa kavuşturulması ihtiyacı doğmaktadır (Bozkurt, 2020:116). Birbirlerine oldukça benzer gözükseler de iki kavram arasında ince ayrımlar bulunmaktadır (Bozkurt vd.,2020:2; Bozkurt ve Sharma, 2020:2; Hodges vd., 2020:7).

Yeni eğitim olanakları oluşturma, bireysel ve kitlesel eğitim, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin öğretime yönelik alternatifler geliştirme esasına dayanan uzaktan öğretim (Alkan,2005:192) ile acil uzaktan öğretim arasındaki farklar aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

- Uzaktan öğretim yüz yüze yapılan öğretimin güçlü bir alternatifi olarak ve öğrenenlerin katılmayı kendi iradeleri ile seçtikleri, acil uzaktan öğretim ise kriz dönemlerinde bir zorunluluk olarak uygulanan öğretim şeklidir (Bozkurt ve Sharma, 2020:2).
- Yaşam boyu öğrenmeyi esas alan (Uşun, 2006:17) uzaktan öğretim; tüm öğrenme araç ve materyallerini öğrenenlerin değişen talep ve ihtiyaçları doğrultusunda çevrim içi platformlara uygun olarak tasarlayarak kalıcı çözümler üretmeye çalışırken, acil uzaktan öğretim yüz yüze öğrenme ortamı için hazırlanan öğretim programları ile ders materyallerini sanal ortama aktararak mevcut kriz durumunu çözmeye yönelik geçici çözüm önerileri sunmaktadır (YÖKAK, 2021).
- Uzaktan öğretim disiplinlerarası bir kavram olarak teori ve uygulamaya ilişkin bilgileri harmanlayarak öğretim faaliyetlerini planlı bir şekilde

sürdürmeye çalışır ve öğrenmenin gerçekleştirilmesini amaçlar, acil uzaktan öğretimin amacı ise kriz dönemlerinde mevcut imkanlarla öğretim faaliyetlerini devam ettirmek (Bozkurt, 2020:117; Bozkurt vd.,2020:11) ve öğrenenlerin öğrenme sürecinden uzaklaşmalarını önlemektir (Yavuz vd., 2020:130). Kriz dönemi sonrasında, öğretim faaliyetleri daha önce planlandığı şekilde yürütülmeye devam edecektir.

- Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine dahil edilme yöntemlerinde de acil uzaktan öğretim ile uzaktan öğretim uygulamalarında farklılıklar görülür. Acil uzaktan öğretim geleneksel sınıf ortamının sanal ortama aktarılmış halidir. Öğrencilerden, kurumlar tarafından belirlenen zaman diliminde öğrenme etkinliklerine katılmaları beklenir. Uzaktan öğretim ise öğrenciye öğrenme zamanı konusunda esneklik sağlayan ve öğrenme zaman dilimini öğrencinin kendi tercihiyle bırakan bir yapıya sahiptir (YÖKAK, 2021).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, bu çalışma COVID-19 pandemisi dolayısıyla yüzyüze eğitime zorunlu olarak ara verilmesi sonunda üniversitelerin acil olarak uzaktan öğretimi devreye sokarak, eğitim ve öğretimi sürdürme faaliyetlerine yönelik yaptıkları acil uzaktan öğrenme sürecinin değerlendirilmesi kapsamında bir çalışma olarak görülebilir.

Uzaktan Öğretimde Öğrenci Memnuniyeti

Uzaktan öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde, öğrenci memnuniyeti; sürecin kalitesine ilişkin ipuçları veren ve başarı derecesini ortaya koyan en temel gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülbahar, 2021:283). Öğrenci memnuniyeti, uzaktan öğretim uygulamalarının başarı, etkileşim ve etkililik düzeyini belirleyen anahtar role sahip bir parametre olarak görülmektedir (Parlak, 2007:56).

Uzaktan öğretimde öğrenci memnuniyeti; öğrencilerin, deneyimledikleri öğrenme – öğretme etkinlikleri ile kendilerine sunulan tüm hizmetlerden memnun olma durumu olarak tanımlanabilir (Sener ve Humbert, 2003; akt. Çakır, 2014: 895). Yapılan araştırmalar, öğrenci memnuniyetinin; öğrencilerin uzaktan öğretim uygulamalarına katılım ve devam etme süreçleri üzerinde etkili bir faktör olduğunu (Arbaugh, 2000: 42), öğrenme ortamından memnun olmayan öğrencilerin %42'sinin uzaktan öğrenme sürecini

sonlandırdığını (Chyung vd., 1998:3) göstermektedir. Bilişim sistemlerinin verimliliğinin değerlendirilmesinde, kullanıcı memnuniyetinin en önemli kriterlerden biri olarak görülmesi (Chiu vd. 2007:271) ve uzaktan öğretim öğrenme sistemlerinde memnuniyeti etkileyen faktörlerin çeşitliliği nedeniyle, öğrenci memnuniyetinin mümkün oldukça geniş kapsamlı değerlendirilmesi zarureti doğmaktadır (Kantoğlu vd. 2013:124).

Alan yazında öğrenci memnuniyetinin, araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir. Volery ve Lord (2000) tarafından yapılan araştırmada öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler; teknoloji, öğrenenlerin ve öğretmenlerin karakteristik özellikleri olarak belirlenmiştir. Arbaugh (2000:33-38) öğrenci memnuniyetini; algılanan kullanılabilirlik ve kullanım kolaylığı, algılanan esneklik, algılanan etkileşim düzeyi, öğrenci deneyimi ve yaş kriterleri açısından ele almışken, Piccoli vd. (2001:406) bu kavramı insan ve tasarım boyutları ile öğrenci, öğretmen, öğrenme modeli, teknoloji, öğrenen kontrolü, içerik ve etkileşim alt boyutlarında incelemiştir. Yine Stokes (2001:35) öğrenci memnuniyetini, öğrencilerin karakteristik özellikleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Roca vd. (2006) yaptıkları araştırmada öğrenci memnuniyetini; sistemin kullanılabilirliği ve kalitesi ile ilişkilendirmişlerdir. Sun vd. (2008:1184) ise öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörleri incelemiş ve bu faktörleri öğrenen, öğretmen, ders içeriği, teknoloji, sistem tasarımı ve öğrenme ortamı boyutlarında gruplandırmışlardır. Paechter vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenci memnuniyeti; öğrenme yönetim sistemi, öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşim, kendi kendine öğrenme süreci ve ders çıktıları açısından ele alınmıştır. Kuo vd. (2014) uzaktan öğretimde öğrenci memnuniyetini; etkileşim, kendi kendine öğrenme becerisi ve internet öz-yeterliliği boyutlarında incelemiştir. Yurt içinde yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Ilgaz (2008) öğrenci memnuniyetini öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğreten etkileşimi, teknik destek, çevrim içi dersler, yüz yüze etkinlikler ve basılı materyaller olmak üzere altı boyutta incelemiştir. Gülbahar (2012:135) tarafından geliştirilen memnuniyet ölçeğinde, uzaktan öğretimde öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler; iletim ve kullanılabilirlik, öğretim süreci, öğretim içeriği, etkileşim ve değerlendirme olmak üzere 4 başlık altında toplanmıştır. Kantoğlu vd. (2013:126) ise öğrenci memnuniyetini; öğrenci ilgi ve tutumu, sisteme erişim sorunları ve kullanım kolaylığı, ders materyal kalitesi ve kişisel gelişimin

izlenebilirliği, materyal kullanılabilirliği ve güncelliği ile destek hizmetleri kalitesi açısından ele alınmıştır. Geçer ve Topal (2015:1283) öğrenci memnuniyetini; ders içeriği ve öğretim süreci, kullanılan materyaller ve iletişim araçları, e-öğrenmeye karşı tutum, ortam tasarımı ve öğrenen-öğreten etkileşimi boyutlarında incelemişlerdir.

Uzaktan Öğretimde Hazır Bulunuşluk

Etkin bir uzaktan öğretim sürecinde, bugüne kadar örgün öğretim yoluyla öğrenim gören öğrencilerin çevrim içi öğrenme yöntemlerine hazır bulunuşluklarının da belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Vonderwell ve Savery, 2004:38; Yakar ve Yakar, 2021:2). Çevrim içi öğrenmenin ilk adımı olarak görülen hazır bulunuşluk (Moftakhari, 2013) bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanmaya istekli olma (Dada, 2006:1) ve bireyin çevrim içi öğrenme için gerekli ön bilgi ve beceriler ile duyuşsal niteliklere sahip olma durumu (Yurdugül ve Demir, 2017:897) olarak tanımlanmakta ve uzaktan öğretim faaliyetlerinin öğrenenler tarafından değerlendirilmesinde belirleyici nitelik taşımaktadır. Öğrenenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, bu özellikleri nedeniyle, öğrenme ortamlarının öğrenen ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda geliştirilmesine imkan tanımaktadır (Adnan ve Boz-Yaman, 2017: 234, Gülbahar, 2012:122). Ayrıca, öğrenen-öğreten memnuniyetinin artırılması ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi üzerinde de etkili olduğu görülmektedir (Davis, 2006).

Alanyazında hazır bulunuşluk kavramından ilk kez Edward Lee Thorndike tarafından, öğrenme kuramının temel yasalarından biri olarak bahsedilmiştir. Hazır bulunuşluk yasası; bireyin herhangi bir davranışı yapmaya hazır olduğunda davranışı gerçekleştirmesinin memnuniyet sağladığı, davranışı yapmaya hazır olmasına rağmen yapmasına izin verilmediğinde kızgınlığa neden olduğu ve bir davranışı yapmaya hazır olmadan yapmaya zorlandığında ise bu durumun kızgınlık ve kaygıya neden olduğu esasına dayanmaktadır (Senemoğlu, 2020:139). Bu doğrultuda, öğrencilerin çevrim içi öğrenme yöntemiyle öğrenim görmeye kendilerini hazır hissetmelerinin, uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Hazır bulunuşluk kavramına ilişkin, alan yazında araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Eastmond (1994:144) hazır bulunuşluğu; öğrenme deneyimini etkileyen kişisel ve çevresel faktörler olarak tanımlarken, Lopes (2007: 1) çevrim içi öğrenme ortamlarında hazır bulunuşluğu, bir organizasyonun uzaktan öğretim

faaliyetlerinin avantajlarından yararlanabilme becerisi olarak ifade etmektedir. Yenilmez ve Kakmacı (2008:530) hazır bulunuşluğu; öğrenenin yeni bir kavram öğrenmeye hazır olma düzeyi olarak açıklamaktadır. Koloğlu (2016) ise hazır bulunuşluğu; öğrenme ve olgunlaşmanın etkileşiminin bir sonucu olarak nitelendirmektedir. Bireyin, belirli bir süre içerisinde kendiliğinden gerçekleşen olgunlaşma süreci ve edindiği öğrenimleri bir araya getirerek yeni öğrenmelere hazır olma durumunu hazır bulunuşluk olarak ifade etmektedir.

Öğrenenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri, uzaktan öğretimde sahip olmaları beklenen özellikler aracılığıyla da açıklanabilmektedir. Dabbagh (2007:221) çevrim içi öğrenmede, öğrenenlerin; bilgi ve iletişim teknolojilerini özellikle de etkileşimli iletişim araçlarını etkin kullanabilmesi, çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi, kendi akademik durumunu iyi analiz edebilmesi, işbirlikçi öğrenme anlayışının gerektirdiği becerilere sahip olabilmesi, kendi öğrenmesini ve zamanı yönetebilmesi gerektiğini savunur. Radovan (2011: 221); kendi öğrenmesine değer veren ve hedeflerini belirleyebilen, akademik sorumluluklarını yerine getirebileceğine inanan, güçlü bir konsantrasyon ile dikkat dağıtıcı unsurların üstesinden gelebilen öğrenenlerin uzaktan öğretim faaliyetlerinde daha başarılı olacağını ifade etmektedir. Uzaktan öğretimde başarılı bir öğrenenin özellikleri, Hong ve Jung (2011:31-32) tarafından; çalışma vizyonuna sahip olmak, öğrenen kimliğine sahip olmak, yönetim becerileri, etkileşim becerileri, bilişsel ve meta-bilişsel beceriler olarak sıralanmaktadır. Özbek (2015:182-183), uzaktan öğretimde öğrenenlerin sahip olması gereken özellikleri; üst bilişsel, bilişsel, teknolojik ve duyuşsal beceriler olarak sınıflandırmaktadır. Uzaktan öğretimde başarılı bir öğrenen olabilmek için yerine getirilmesi gereken roller ise Canlı (2021:139) tarafından; kendi kendine öğrenme, işbirlikçi, teknik, etkileşim ve araştırmacı rolü olmak üzere beş grupta incelenmektedir.

Öğrenci memnuniyetinde olduğu gibi çevrim içi öğrenmede de hazır bulunuşluğun, alan yazında araştırmacılar tarafından farklı açılardan incelendiği görülmektedir. Warner vd. (1998:16) çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu; çevrim içi öğrenme yoluyla öğrenim görmeye istekli olma durumu, çevrim içi ortamda bağımsız öğrenme yeteneği ve bunun için gerekli iletişim araçlarını kullanabilme becerileri boyutlarında değerlendirmişlerdir. Watkins vd. (2004:78-79) bu kavramı;

başarının önemi, teknolojiye erişim, çevrim içi beceriler ve ilişkiler, internet tartışmaları, motivasyon ve çevrim içi videolar/sesler başlıkları altında incelemiştir. Bernard vd. (2004: 37) öğretene ve diğer öğrenenlerle etkileşim içerisinde olmaya istekli olma durumu, kendi kendine öğrenme, çevrim içi öğrenmeye olumlu yaklaşım ve çevrim içi öğrenme ortamı için gerekli becerilere sahip olma boyutlarında ele almışlardır. Smith ise (2005:8) çevrim içi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluğu; kendi kendine öğrenme becerisi ve çevrim içi öğrenme ortamında rahat olma durumu ile açıklamıştır. Pillay vd. (2007: 223) benzer biçimde çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu; teknik beceriler, bilgisayar öz-yeterliliği, öğrenme stilleri ve bilgisayara yönelik tutum olmak üzere dört boyut ile ilişkilendirmiş, Hung vd. (2010: 1081-1083) ise; bilgisayar ve internet kullanımı öz-yeterliliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu, çevrim içi iletişim öz-yeterliliği boyutlarında değerlendirmiştir. Bazı yazarlar ise bu kavramı teknik, kurumsal ve sosyal yeterlikler olarak ele almışlardır (Keramati vd. (2011: 1921). Türkiye’de yapılan bir araştırma da ise çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluğu kişisel özellikler, teknolojiye erişim, motivasyon ve tutum, teknik beceriler ve başarıyı etkileyen faktörler olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır (Gülbahar (2012:126).

Çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluğunun uzaktan öğrenme sürecinde temel faktörlerden birisi olarak öne çıkmasındaki en büyük sebep, hiç kuşkusuz öğrencinin öğrenmeden aldığı doyum ve buna bağlı olarak başarı hazzı elde etmesidir. Nitekim Davis (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları, yüksek düzeydeki hazır bulunuşluğun, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci başarısı ile öğrenen ve öğretene memnuniyetini arttırdığını göstermektedir. Yine benzer biçimde Kırmızı (2015: 140-141), yükseköğretimde çevrim içi öğrenme uygulamalarında öğrenen hazır bulunuşluğu ile öğrenci memnuniyeti düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Konuya bir başka açıdan yaklaşıldığında; yukarıdaki ve onlara benzer çok sayıda araştırma sonuçları aynı zamanda çevrim içi öğrenme ortamlarında memnuniyet düzeyinin düşük olmasının en önemli nedenleri arasında, öğrenenlerin çevrim içi öğrenmeye hazır olmamasının yer aldığını gösterdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu bulgular aynı zamanda uzaktan öğretim sürecinin hedeflenen öğrenim çıktılarına ulaşabilmesi için, öğrencilere sağlanan destekler arasında hazır bulunuşluk eksikliğini gidermeye yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır (Yurdugül ve Demir, 2017:897). Yüz yüze öğrenmeye göre uzaktan

öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğu yüksek oranda öğrenene aittir (Bozkurt, 2020:130; Canlı, 2021:139; Günbatar, 2017:263; Hung vd., 2010: 1081; Pillay vd., 2007:220) ve başarılı olmak için öğrenenin kendine güveni en temel faktörlerden birisidir (Uşun, 2006:21). Bu iki önkoşul da bize yüzyüze öğrenme uygulamasından uzaktan öğrenme uygulamasına geçiş sürecinde, öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olmasının büyük önem taşıdığını göstermektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, COVID-19 Pandemisi sürecinde YÖK, süreci koordine ve kontrol etmek, üniversitelerde zorunlu uzaktan öğretimin, eğitim ve öğretimin kalitesinden ödün verilmeden yürütülebilmesi için önemli kararlar almıştır. Bu konuda yapılan birçok araştırmada (Altuntaş vd., 2020; Bahadır, 2020; Buluk ve Eşitti, 2020; Can, 2020; Demir, 2021; Karadağ ve Yücel, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Pullu ve Gömleksiz, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Uyar ve Karakuyu, 2020; Uzun vd., 2020; Yakar ve Yakar, 2021; Yılmaz, 2020; Zan ve Zan, 2020) öğrencilerin uzaktan öğretime ilişkin doyum düzeyleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve uzaktan öğretimde etkili olan faktörlere ilişkin önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ancak yapılan alan taramasında bu çalışmaların büyük bir kısmının Vakıf üniversiteleri dışındaki eğitim kurumlarında yapıldığı ve neredeyse tamamının öğrenci doyumuna yönelik çalışmalardan oluştuğu görülmüştür. Diğer yandan COVID-19 Pandemisi sürecinde Vakıf Üniversitelerinde uygulanan uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin çalışmalar ise genel nitelikte öğrenci doyumunu, uzaktan öğretim sisteminin işleyişi ve sorunları vb. konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla doğrudan vakıf üniversitelerindeki lisans öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle; İstanbul ilindeki vakıf üniversitelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, COVID-19 sürecindeki uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak bu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

Vakıf üniversitesi öğrencilerinin, COVID-19 sürecindeki uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin incelenmesinin, var olan problemlerin belirlenmesi ve sürecin iyileştirilerek geliştirilmesine yönelik

çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmanın sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri ile memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2019:111-112). Çalışmanın, öğrencilerin uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri ile memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını açıklamaya yönelik amacı, ilişkisel tarama yöntemiyle ifade edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren ve dört yıllık lisans programlarına ilk defa öğrenci alımının üzerinden 15 yıl geçen vakıf üniversiteleri oluşturmuştur. Bu üniversitelerde öğrenim gören toplam 146.100 lisans öğrencisi bulunmakta olup, üniversite bazında kayıtlı öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Örnekleme belirlemek için evreni oluşturan ve araştırmaya başlandığı 2021 yılı itibariyle 15 yıl geçmişi olan İstanbul’daki vakıf üniversiteleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Koç Üniversitesi (1992),
- Işık Üniversitesi (1996),
- İstanbul Bilgi Üniversitesi (1996),
- Sabancı Üniversitesi (1996),
- Yeditepe Üniversitesi (1996),
- Kadir Has Üniversitesi (1997),

- Beykent Üniversitesi (1997),
- Doğuş Üniversitesi (1997),
- İstanbul Kültür Üniversitesi (1997),
- Maltepe Üniversitesi (1997),
- Bahçeşehir Üniversitesi (1998),
- Haliç Üniversitesi (1998),
- İstanbul Okan Üniversitesi (1999),
- İstanbul Ticaret Üniversitesi (2001),
- Demirođlu Bilim Üniversitesi (2006).

Demirođlu Bilim Üniversitesi akademik faaliyetlerine 2007-2008 eğitim-öğretim yılında öğrenci olarak başladığından (WEB_ 1, 2021), örnekleme dahil edilmemiştir.

Tablo 1: 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında İstanbul İlinde Faaliyet Gösteren Son 15 Yıl Öncesinde Kurulan Vakıf Üniversitelerinin Lisans Öğrenci Sayıları

Sıra No	Üniversite	Öğrenci Sayısı
1	Beykent Üniversitesi	19.522
2	Yeditepe Üniversitesi	19.271
3	Bahçeşehir Üniversitesi	18.593
4	İstanbul Bilgi Üniversitesi	15.995
5	İstanbul Kültür Üniversitesi	11.141
6	İstanbul Okan Üniversitesi	9.871
7	Maltepe Üniversitesi	9.148
8	Haliç Üniversitesi	8.430
9	Koç Üniversitesi	6.694
10	Doğuş Üniversitesi	6.527
11	İstanbul Ticaret Üniversitesi	6.359
12	Işık Üniversitesi	5.415
13	Kadir Has Üniversitesi	4.966
14	Sabancı Üniversitesi	4.168
Toplam		146.100

Kaynak: www.istatistik.yok.gov.tr (WEB_ 2, 2020) ile Vakıf Yükseköğretim Kurumları 2020 Raporu'ndan (YÖK, 2020ç) uyarlanmıştır.

Araştırmanın örneklem sayısına ulaşmak için öncelikle anakütle belirlenmiştir. Tablo 1'de adı geçen 14 üniversite içerisinde toplam sekiz adet üniversite (Bahçeşehir

Üniversitesi, Beykent Üniversitesi, Doğu Üniversitesi, Haliç Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi) ankete uygunluk vermiştir. İzin yazıları Ek-1’de sunulmuştur. Araştırmanın nicel örneklem büyüklüğü, 146.100 (çalışma evrenindeki öğrenci) sayısı için aşağıdaki formül ile hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007).

$$n = \frac{N t^2 (p q)}{d^2(N-1) + t^2(p q)} = \frac{146100.(1,96)^2(0,5 \cdot 0,5)}{(0,05)^2(146100-1) + (1,96)^2(0,5 \cdot 0,5)} = \frac{146100.(3,84).(0,25)}{(0,0025 \cdot 146099) + (3,84).(0,25)} = 383$$

Formülde kullanılan sembollerin anlamları şöyledir:

n= Örneklem alınacak birey sayısı

N= Evrendeki birey sayısı

p= İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı) (0,5)

q= İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (1-p)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1,96)

d= Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen + sapma olarak simgelenmiştir (0,05).

Araştırmada örneklem tekniği olarak, tesadüfi örneklem türlerinden kolay örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin, COVID-19 pandemisine yönelik koruyucu ve önleyici tedbirlerin uygulandığı ve eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan öğretim yoluyla gerçekleştirildiği bir zaman dilimine denk gelmesi nedeniyle araştırmada bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Frekans-Yüzde Dağılımı

	Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Üniversite	Bahçeşehir Üniversitesi	25	6,56
	Beykent Üniversitesi	84	22,05
	Doğu Üniversitesi	57	14,96
	Haliç Üniversitesi	23	6,04
	İstanbul Kültür Üniversitesi	63	16,54
	İstanbul Okan Üniversitesi	41	10,76
	İstanbul Ticaret Üniversitesi	52	13,65
	Maltepe Üniversitesi	36	9,44
	Toplam	381	100,00

Alan	Fen ve Mühendislik	95	24,93
	Güzel Sanatlar	55	14,44
	Sağlık	74	19,42
	Sosyal Bilimler	157	41,21
	Toplam	381	100,00
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	28	7,35
	2. Sınıf	125	32,81
	3. Sınıf	95	24,93
	4. Sınıf	133	34,91
	Toplam	381	100,00

Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlayan öğrencilerin 25'i Bahçeşehir Üniversitesi'nde (% 6,56), 84'ü Beykent Üniversitesi'nde (%22,05), 57'si Doğu Üniversitesi'nde (%14,96), 23'ü Haliç Üniversitesi'nde (% 6,04), 63'ü İstanbul Kültür Üniversitesi'nde (%16,54), 41'i İstanbul Okan Üniversitesi'nde (%10,76), 52'si İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde (%13,65), 36'sı Maltepe Üniversitesi'nde (%9,44) öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 55'i Güzel Sanatlar (% 14,44), 74'ü Sağlık (% 19,42), 95'i Fen ve Mühendislik (% 24,93), 157'si Sosyal Bilimler (% 41,21) alanında öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 28'i 1. sınıf (%7,35), 125'i 2. sınıf (% 32,81), 95'i 3. sınıf (% 24,93), 133'ü 4. sınıf (% 34,91) düzeyinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan öğretim uygulamalarında öğrencilerin hazır bulunuşluk ile memnuniyet düzeylerine ilişkin veriler; Hung vd. (2010) tarafından geliştirilerek İlhan ve Çetin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği” ve Gülbahar (2012) tarafından geliştirilen “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir.

İlhan ve Çetin (2013) tarafından uyarlanan ve toplam 5 boyut ile 18 maddeden oluşan “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği”; “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-yeterliği”, “Kendi Kendine Öğrenme”, “Öğrenen Kontrolü”, “Öğrenme Motivasyonu”, “Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği” boyutlarını içermektedir. “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-yeterliği” boyutu 3, “Kendi Kendine Öğrenme”

boyutu 5, “Öğrenen Kontrolü” boyutu 3, “Öğrenme Motivasyonu” boyutu 4, “Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği” boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde düzenlenen ölçeğin madde seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) olarak derecelendirilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık derecesini gösteren Cronbach Alpha katsayısı bilgisayar ve internet kullanımı öz-yeterliği boyutunda .87, kendi kendine öğrenme boyutunda .89, öğrenen kontrolü boyutunda .76, öğrenme motivasyonu boyutunda .89, çevrim içi iletişim öz-yeterliği boyutunda .84 ve ölçek genelinde .95 olarak ölçülmüştür.

Gülbahar (2012) tarafından geliştirilen ve toplam 4 boyut ile 29 maddeden oluşan “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” ise “İletim ve Kullanışlılık”, “Öğretim Süreci”, “Öğretim İçeriği” ve “Etkileşim ve Değerlendirme” boyutlarını içermekte ve “İletim ve Kullanışlılık” boyutu 7, “Öğretim Süreci” boyutu 8, “Öğretim İçeriği” boyutu 4 ve “Etkileşim ve Değerlendirme” boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde düzenlenen ölçeğin madde seçenekleri “ile “Hemen Hemen Her Zaman” (5), “Sık Sık” (4), “Zaman Zaman” (3), “Nadiren” (2), “Hemen Hemen Hiçbir Zaman” (1) olarak derecelendirilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık derecesini gösteren Cronbach Alpha katsayısı iletim ve kullanışlılık boyutunda .91, öğretim süreci boyutunda .93, öğretim içeriği boyutunda .94, etkileşim ve değerlendirme boyutunda .96 ve ölçek genelinde .97 olarak ölçülmüştür.

Likert tipi derecelendirme ölçeklerinde güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha (α) değeri ile ölçülmekte olup, katsayı değerinin yorumlanmasına ilişkin yaygın değerlendirme aralıkları aşağıda belirtilmiştir (George ve Mallery, 2003; akt. Kılıç, 2016: 48):

$\alpha \geq 0,9$	– Mükemmel
$0,7 \leq \alpha < 0,9$	– İyi
$0,6 \leq \alpha < 0,7$	– Kabul Edilebilir
$0,5 \leq \alpha < 0,6$	– Zayıf
$\alpha < 0,5$	– Kabul Edilemez

Cronbach Alpha değerlerinin, “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği” geneli için $\alpha=0,95$, “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” geneli için $\alpha=0,97$ olarak hesaplanmış olması, her iki ölçeğin güvenilirliğinin “Mükemmel” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılabilmesi için ölçek sahiplerinden yazılı izinler alınmıştır. Araştırma verileri, Google Forms üzerinden hazırlanmış olan çevrim içi anket formu ile internet ortamında toplanmıştır. Anket formunda araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ile birlikte araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan ölçekler yer almaktadır. Anket formu; çalışmanın amacı, içeriği ve katılımcıların haklarını açıklayan “Gönüllü Katılım Onay Formu” ve çalışmaya katılmayı onaylama sorusu ile başlamaktadır. Verilerin toplanması için araştırmanın yapılacağı kurumlardan izin alındıktan sonra çevrim içi anket formunun bağlantı adresi, kurumlar aracılığı ile öğrencilere duyurulmuştur. Öğrenciler bağlantı adresi üzerinden, Gönüllü Katılım Onay Formunu okuyarak ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ettiklerini belirten kutucuğu işaretledikten sonra soruları görebilmişlerdir.

Verilerin Analizi

Katılımcılar tarafından toplam 548 adet anket formu doldurulmuştur. Verilerin analiz edilmesi işlemine geçmeden önce, gerekli kontroller yapılarak araştırmanın örneklem grubuna uygun olmayan katılımcıların doldurdukları formlar belirlenmiştir. Örneklemeye uygun olmadığı tespit edilen 167 anket formu hesaplama dışında tutularak, toplam 381 anket formu işleme alınmıştır. Paket istatistik programları aracılığıyla veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir.

Araştırma soruları doğrultusunda veri gruplarının normallik dağılımları incelenerek, verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testler belirlenmiştir. Tablodan (bkz. Ek.) görülebileceği üzere dağılım normal olarak gerçekleşmiştir. Özellikle Kolmogorov-Smirnova (Agustini vd., 2018) katsayılarına bakıldığında; hem tüm değerlerin pozitif yönde olması, hem de Shapiro-Wilk (Shapiro, 1965) testlerinde Alpha katsayılarının 0.500 değerinin üzerinde olması nedeniyle ölçeğin diğer istatistiksel analizlere tabi tutulması konusunda bir problem olmadığı görülmüştür. Böylece Korelasyon, Regresyon ve Faktör Analizleri çalışmanın devam eden kısmında kullanılmıştır.

Öğrencilerin uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin hazır bulunuşluk ile memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki; araştırmada kullanılan ölçeklerin tüm alt boyutlarının yer aldığı korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bilindiği üzere korelasyon

analizi, değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri gösteren bir tablodur. İki değişken arasındaki ilişkinin; düşük-orta-yüksek kuvvette, negatif-pozitif yönde olduğunu belirlemeye yarar. Ayrıca değişkenlerin birinde görülen değişikliğin ne kadarının, diğer değişkenin özelliklerine bağlı olduğunu ve aralarında istatistiksel bir anlamlılık olup olmadığını yorumlamada kullanılır (Büyüköztürk, 2020:32). Korelasyon tablosundaki değerler -1 ile +1 arasında değişmektedir. +1 güçlü ve pozitif yönde ilişkiyi, -1 ise güçlü ve negatif yöndeki ilişkiyi temsil eder. Değerlerin 0'a yakın veya eşit olması, iki değişken arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu veya var olmadığını simgelemektedir (Büyüköztürk vd., 2019:87).

Korelasyon analizi herhangi bir nedensellik ilişkisi göstermediğinden bilimsel inceleme sürecinin tamamlanabilmesi için regresyon analizleri de ayrıca gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin tercih edilme nedeni; bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel bir ifadeyle açıklanabilmesidir. (Büyüköztürk vd., 2019:114). Bu doğrultuda öğrencilerin hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkilerin derecesini inceleyebilmek amacıyla, “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” nin tüm alt boyutları üzerinde regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulu 26.05.2021 tarihli 138-12 sayılı sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

Öğrencilerin uzaktan öğretim uygulamalarına hazır bulunuşluk düzeyleri ile sürecinden tamamından duydukları memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon analizi ile ölçülmüştür. Elde edilen verilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Korelasyon Analizi Tablosu

FAKTÖRLER		İletim ve Kullanışlılık	Öğretim Süreci	Öğretim İçeriği	Etkileşim ve Değerlendirme
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği	r	,408	,358	,375	,353
	p	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
Kendi Kendine Öğrenme	r	,366	,329	,339	,297
	p	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
Öğrenen Kontrolü	r	,399	,346	,349	,335
	p	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
Öğrenme Motivasyonu	r	,377	,274	,296	,233
	p	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**
Çevrim içi İletişim Öz-Yeterliği	r	,328	,249	,276	,233
	p	0,000**	0,000**	0,000**	0,000**

Korelasyon tablosuna bakıldığında değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” alt boyutu ile memnuniyet düzeyi alt boyutları arasındaki (0,353-0,408) etkileşim olduğu görülmüştür. “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” alt boyutunun memnuniyet düzeyi üzerinde en etkili olduğu alt boyutun ($\bar{x}= 0,408$) aritmetik ortalama ile “İletim ve Kullanışlılık” olduğu anlaşılmıştır. Ardından ($\bar{x}= 0,375$) aritmetik ortalama ile “Öğretim İçeriği”, ($\bar{x}= 0,358$) aritmetik ortalama ile “Öğretim Süreci” ve ($\bar{x}= 0,353$) aritmetik ortalama ile “Etkileşim ve Değerlendirme” boyutu üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Korelasyon değerlerinin, 0,30’dan küçük olması ilişkinin düşük düzeyde, 0,30 ile 0,70 arasında olması orta düzeyde, 0,70’ten büyük olması ise yüksek düzeyde olduğunu gösterir (Ratner, 2009:140). Elde edilen veriler; “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” alt boyutunun öğrenci memnuniyeti üzerinde orta derecede etkili olduğunu göstermiştir.

İki değişken ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin genel olarak düşük-orta düzey olarak adlandırılabilir 0.250-0.450 değer aralığında (Ratner, 2009:140) gerçekleştiği

görülmektedir. Diğer bir dikkat çekici detay ise tüm alt boyutların, diğer değişkenlerin alt boyutları ile “düşük” düzeyde bile olsa etkileşim içerisinde olmasıdır.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki, korelasyon analizi ile tespit edilmiş, ilişkinin derecesini belirleyebilmek amacıyla da regresyon analizinden yararlanılmıştır. “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” nin tüm alt boyutları üzerinde regresyon analizleri uygulanmış olup, elde edilen veriler aşağıda yer alan tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 4: İletim ve Kullanışlılık Üzerindeki Regresyon Analizi Tablosu

Model		Standardize Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	1,933	0,203		9,516	0,000
	Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği	0,213	0,061	0,223	3,512	0,000*
	Kendi Kendine Öğrenme	0,007	0,077	0,007	0,091	0,927
	Öğrenen Kontrolü	0,169	0,070	0,178	2,410	0,016*
	Öğrenme Motivasyonu	0,114	0,080	0,117	1,431	0,153
	Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği	-0,001	0,060	-0,001	-0,009	0,993
Bağımlı Değişken: İletim ve Kullanışlılık						
Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ² :		Tahmini Standart Hata:	
1	,457 ^a	,209	0,195		0,764	
		Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Karesi	F	p
1	Regresyon	57,302	5	11,465	19,781	,000 ^b
	Bireysel	217,364	375	0,579		
	Toplam	274,673	380			

Regresyon tablosuna bakıldığında toplam iki adet alt boyutun modeldeki bağımlı değişken olan “İletim ve Kullanışlılık” değişkenine doğrudan ve pozitif yönde etki ettiği görülmektedir. “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” faktörünün ve “Öğrenen Kontrolü” faktörünün “İletim ve Kullanışlılık” bağımlı değişkeni üzerinde %19.5’lik etkisi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, iletim ve kullanışlılık değişkenindeki değişimlerin oransal olarak yaklaşık beşte biri, “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” ve “Öğrenen Kontrolü” faktörleri tarafından şekillendirilmektedir.

Tablo 5: Öğretim İçeriği Üzerindeki Regresyon Analizi Tablosu

Model		Standardize Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	1,619	0,252		6,416	0,000
	Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği	0,261	0,075	0,227	3,468	0,001*
	Kendi Kendine Öğrenme	0,128	0,096	0,113	1,333	0,183
	Öğrenen Kontrolü	0,192	0,087	0,168	2,201	0,028
	Öğrenme Motivasyonu	-0,050	0,099	-0,042	-0,501	0,616
	Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği	-0,028	0,075	-0,027	-0,373	0,710
Bağımlı Değişken: Öğretim İçeriği						
Mode 1	R	R ²	Düzeltilmiş R ² : 0,147		Tahmini Standart Hata: 0,946	
1	,398 ^a	,158				
		Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Karesi	F	p
1	Regresyon	63,136	5,000	12,627	14,116	,000b
	Bireysel	335,438	375,000	0,895		
	Toplam	398,574	380,000			

“Öğretim İçeriği” bağımlı değişkeninin incelendiği bu regresyon modelinde yine benzer şekilde “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” faktörü tek sebep-sonuç ilişkisi gösteren değişken olarak dikkat çekmektedir. “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” faktörü; 0,227 Beta katsayısı ve %14.7’lik açıklama oranı ile öğretim içeriğini pozitif ve doğrudan etkilemektedir.

Tablo 6: Öğretim Süreci Üzerindeki Regresyon Analizi Tablosu

Model		Standardize Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	1,705	,253		6,738	,000
	Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği	,275	,076	,237	3,632	,000*
	Kendi Kendine Öğrenme	,121	,096	,106	1,260	,209
	Öğrenen Kontrolü	,159	,087	,138	1,816	,070
	Öğrenme Motivasyonu	-,028	,099	-,024	-,282	,778

Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği		,005	,075	,004	,062	,951
Bağımlı Değişken: Öğretim Süreci						
Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ² :		Tahmini Standart Hata:	
1	,409 ^a	,167	0,156		0,948	
		Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Karesi	F	p
1	Regresyon	67,609	5	13,522	15,038	,000 ^b
	Bireysel	337,185	375	,899		
	Toplam	404,794	380			

Regresyon modeline bakıldığında bağımlı değişken olan “Öğretim Süreci” değişkeni üzerinde sadece “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” alt boyutu etkili olmaktadır. Beta katsayısı 0,237 olan “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” faktörünün bağımlı değişkeni açıklama oranı %15.6’dır. Diğer alt boyutların bağımlı değişken üzerinde herhangi bir etkisine rastlanmamıştır. “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” faktörünün çok güçlü nedensellik etkisi sebebiyle diğer alt faktörlerin gölgelemiş olma ihtimali yüksek gözükmektedir.

Tablo 7: Etkileşim ve Değerlendirme Üzerindeki Regresyon Analizi Tablosu

Model		Standardize Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	1,649	0,260		6,336	0,000
	Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği	0,300	0,078	0,254	3,857	0,000*
	Kendi Kendine Öğrenme	0,096	0,099	0,083	0,976	0,330
	Öğrenen Kontrolü	0,230	0,090	0,196	2,562	0,011*
	Öğrenme Motivasyonu	-0,132	0,102	-0,109	-1,295	0,196
	Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği	-0,009	0,077	-0,008	-0,112	0,911
Bağımlı Değişken: Etkileşim ve Değerlendirme						
Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ² :		Tahmini Standart Hata:	
1	,391 ^a	,153	0,141		0,976	
		Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Karesi	F	p
1	Regresyon	64,301	5,000	12,860	13,511	,000b
	Bireysel	356,951	375,000	0,952		
	Toplam	421,252	380,000			

Son regresyon modeline bakıldığında ise ilk modeldekine benzer bir şekilde “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” faktörünün ve “Öğrenen Kontrolü” faktörünün “Etkileşim ve Değerlendirme” bağımlı değişkeni üzerinde %14.1’lik bir açıklama oranı bulunmaktadır. Diğer alt boyutların bağımlı değişken üzerinde hiçbir etkisine rastlanmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma; İstanbul’daki vakıf üniversitelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, COVID-19 sürecindeki uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin bulunuşluk düzeyleri ile genel memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel bir ilişkiye rastlanamamıştır. Bununla birlikte; ölçeklerin alt boyutları arasındaki en yüksek anlamlı ilişkinin “Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği”, “Öğrenen Kontrolü” ve “İletim ve Kullanışlılık” boyutları arasında olduğu görülmüştür.

“Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” ve “Öğrenen Kontrolü” alt boyutları; “İletim ve Kullanışlılık” alt boyutundan duyulan memnuniyet düzeyinin %19,5’ini açıklamaktadır. Bu oran, öğrencilerin çevrim içi öğrenme yazılımlarının nasıl yönetileceği konusunda bilgi sahibi olmalarının ya da bilgi edinmek amacıyla interneti kullanabilme becerilerine güvenmelerinin, iletim ve kullanılabilirlik boyutunu doğrudan ve pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin geçmiş deneyimleri olan öğrenciler, ÖYS arayüz tasarımını daha kolay kullanabilmekte ve ders içeriği kapsamında aradıkları bilgilere daha hızlı ulaşabilmektedir. Ayrıca ders etkinlikleri ve ödev uygulamalarını desteklemek için yararlanılan farklı bilgi ve iletişim teknolojilerini daha kolay kullanabilmektedirler. Bununla birlikte, kendi öğrenme sürecine yön verebilen öğrencilerin, ÖYS’nin öğrenim ihtiyaçlarını karşılama durumu ile ilgili algıları daha olumludur. Elde edilen bulgular; bilgisayar ve internet kullanımı becerisine sahip ve kendi öğrenme sürecini yönetebilen öğrencilerin, öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülen uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin memnuniyet

düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, dijital platformlar üzerinden gerçekleştirilen ödev ve sınav uygulamalarının öğrenme yönetim sistemlerini kullanmayı kolaylaştırması bakımından, Altuntaş vd. (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzer niteliktedir. Yine Kumar (2021) tarafından yapılan araştırma da, çevrim içi ortamda iletişim araçlarını kolayca kullanabilenlerin, uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

“Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz-Yeterliği” alt boyutunun; “Öğretim Süreci” alt boyutundan duyulan memnuniyet düzeyinin %15,6’sını, “Öğretim İçeriği” alt boyutundan duyulan memnuniyet düzeyinin ise %14,7’sini açıkladığı görülmüştür. Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımındaki bilgi ve becerilerine güvenmeleri, ders içeriğinin ÖYS üzerinde sunumuna yönelik değerlendirmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Bilgisayar ve internet kullanımında kendine güvenen ve deneyimli öğrenciler, ÖYS aracılığıyla sunulan öğretim içeriğini daha açık ve anlaşılır olarak değerlendirmektedir. Ayrıca ders içeriğinin öğrenmeye yardımcı olacak nitelikte tasarlanması ve öğretim materyallerinin öğrenenlerin bilgi düzeylerine uygunluğu konularında olumlu düşüncelere sahiptirler. Kumar (2021) tarafından yapılan araştırmada da; çevrim içi ortamda iletişim araçlarını kolayca kullanabilenlerin, uzaktan öğretim sürecine ilişkin memnuniyet düzeyleri benzer şekilde yüksek bulunmuştur.

Bilgisayar ve internet kullanımında öz-yeterliğe sahip öğrencilerin; öğretim sürecinin sunumu, yönlendirilmesi, ihtiyaç duyulan konularda rehberlik edilmesi ve öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Bu nedenle, bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin ilgi ve geçmiş başarılı deneyimlerin, uzaktan öğretim uygulamalarından duyulan memnuniyeti arttırdığını söylemek mümkündür. Elde edilen geçmiş tecrübeler, gelecekteki kullanım memnuniyetini doğrudan arttırmaktadır. Wei ve Chou (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, bilgisayar ve internet öz-yeterliği boyutunda hazır bulunuşluk düzeyi yüksekliğinin, öğrencilerin akademik başarıları ve memnuniyet düzeylerini doğrudan etkileyen bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerinden duydukları memnuniyet düzeylerinin değerlendirilmesinde bir alt boyut olan “Etkileşim ve Değerlendirme” boyutunun, “İletim ve Kullanışlılık” faktörüne benzer şekilde, “Bilgisayar ve İnternet

Kullanımı Öz-Yeterliği” ve “Öğrenen Kontrolü” boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu ilişki; bilgisayar ve internet kullanım düzeyi yüksek ve kendi öğrenme sürecini planlayıp yönetebilen öğrencilerin, ÖYS'nin etkileşimli iletişim araçlarını daha verimli kullandığı ve bu durumun uzaktan öğretim uygulamalarına ilgisini ve memnuniyetini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Hong (2002), Sahin ve Shelly (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Çevrim içi yazılım uygulamalarını ve bilgisayar paket programlarını kolaylıkla kullanabilen öğrenciler, öğrenme ortamında paydaşlar arasındaki etkileşim ile öğrenme düzeyini arttırmak amacıyla gerçekleştirilen işbirlikçi etkinliklere katılımında sorun yaşamamaktadır. Dijital etkileşim amacıyla farklı araçların kullanılması ve bu etkinliklere katılım düzeyleri, uzaktan öğretim sürecine ilişkin değerlendirmelerini pozitif yönde etkilemektedir. Sahip oldukları bilgi ve becerilerden, COVID-19 pandemisi sürecinde zorunlu olarak geçiş yaptıkları acil uzaktan öğretim uygulamalarında yararlanabilmeleri, süreç ile ilgili memnuniyet düzeylerini arttırmaktadır. Sahin ve Shelly (2008) tarafından yapılan ampirik araştırmada da, benzer şekilde, öğrencilerin bilgisayar/internet kullanma becerilerine sahip olmasının ve sistemin öğrenmek, iletişim kurmak için kullanışlı olduğuna ilişkin değerlendirmelerinin öğrenci memnuniyetini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile uzaktan öğretim süreçlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki, ilişkiyel tarama modeli ile ölçülmüştür. Gelecekte, nitel araştırma yöntemleri uygulanarak yapılacak araştırmalarda memnuniyet düzeyini etkileyen faktörler görüşme tekniği ile incelenip değerlendirilebilir.

Beşli Likert ölçeği kullanılarak üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu ampirik araştırmada; karşılaştırma testleri, geçerlik testleri ile birlikte korelasyon ve regresyon gibi nedensellik ilişkisinin de incelendiği testler kullanılmıştır. Gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalarda yeni nesil bir araştırma yöntemi olan yapısal eşitlik modelinden yararlanılabilir. Özellikle faktörlerin çok sayıda alt boyuta bölünmeleri ve

ara değişken olarak kullanılabilen alt boyutların ortaya çıkması, yapılacak araştırmalar için önemli bir altyapı oluşturabilir.

Araştırmanın evrenini İstanbul'da faaliyet gösteren vakıf üniversitelerinin lisans programlarında kayıtlı öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma evrenine İstanbul'daki devlet üniversiteleri de dahil edilerek, ayrıca ön lisans-lisans-lisansüstü öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin uzaktan öğretime hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri incelenebilir.

Araştırma sonuçları; bilgisayar ve internet kullanım öz-yeterliği yüksek ve kendi öğrenme sürecini planlayabilen ve mevcut şartlara göre güncelleyebilen öğrencilerin, ÖYS'leri daha rahat kullanabildiğini ve ayrıca uzaktan öğretim faaliyetlerinden daha memnun olduklarını göstermiştir. Uzaktan öğretim süreçlerinin; öğrencilerin kendi tercihleriyle şekillendirebildikleri öğrenen merkezli bir yapıda tasarlanması, öğrenci memnuniyetini artırarak eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirebilir.

KAYNAKLAR

Adnan, M., Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 218-243.

Agustini, N. S., Maksum, A., Suseno, M. (2018). Influence of Learning and Personality Method on Student Critical Learning Ability in Learning IPS (Experimental Study on Class IPS Subject of V SDN 01 Duren Sawit, East Jakarta).

Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altuntaş, E. Y., Başaran, M., Özeke, B., Yılmaz, H. (2020). COVID – 19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine Ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2) , 8-23.

Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24(1), 32–54.

Bahadır, F. (2020). Raylı sistemler programı öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Refahiye meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2) , 310-317.

Bernard, R. M., Brauer, A., Abrami, P. C., Surkes, M. (2004): The Development of a Questionnaire for Predicting Online Learning Achievement, *Distance Education*, 25(1), 31-47.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.

Bozkurt, A., Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.

Buluk, B., Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde Uzaktan Eğitimin Turizm Lisans Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (27. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2019). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (22. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2) , 11-53.

Canlı, S. (2021). Yükseköğretimde Uzaktan Öğretimde Öğrenenlerin Roller ve Yeterlikleri. Demirtaş, H. (Ed.), *Yükseköğretimde Uzaktan Öğretim içinde* (121-149). Ankara: Anı Yayıncılık.

Chiu, C. M., Chiu, C. S., Chang, H. C. (2007). Examining the integrated influence of fairness and quality on learners’ satisfaction and Web-based learning continuance intention. *Information systems journal*, 17(3), 271-287.

Chyung, Y., Winiecki, D. J., Fenner, J. A. (1998). A Case Study: Increase Enrollment by Reducing Dropout Rates in Adult Distance Education.

Cakir, O. (2014). The factors that affect online learners’ satisfaction. *The Anthropologist*, 17(3), 895-902.

Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217-226.

Dada, D. (2006). E-Readiness for Developing Countries: Moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 27(1), 1-14.

Davis, T. S. B. (2006). Assessing Online Readiness: Perceptions Of Distance Learning Stakeholders İn Three Oklahoma Community Colleges. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University.

Demir, S. (2021). Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazır-Bulunmuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir.

Eastmond, D. V. (1994). Adult distance study through computer conferencing. *Distance Education*, 15(1), 128-152.

Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133.

Geçer, A. K., Topal, A. D. (2015). Development of Satisfaction Scale For E-Course: Reliability and Validity Study/E-Derslere Yönelik Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1272-1287.

Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme Ortamlarında Katılımcıların Hazır Bulunmuşluk ve Memnuniyet Düzeylerinin Ölçülmesi için Ölçek Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2): 119-137.

Gülbahar, Y. (2021). E-Öğrenme. (6.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Günbatar, M. S. (2017). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Karşı Hazır Bulunmuşlukları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 259-288.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.

Hong, K. S. (2002). Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 267-281.

Hong, S., Jung, I. (2011). The distance learner competencies: A three-phased empirical approach. *Educational Technology Research and Development*, 59(1), 21-42.

Hung, M. L., Chou C., Chen C. H., Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.

Ilgaz, H. (2008). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.

İlhan, M., Çetin, B. (2013). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 3(2), 72-101.

İşman, A. (2005). Uzaktan Eğitim. (Genişletilmiş 2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kantoğlu, B., Torkul, O., Altunışık, R. (2013). E-öğrenmede Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Model Önerisi. Business and Economics Research Journal, 4 (2), 121-141.

Karadağ, E., Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. Yükseköğretim Dergisi, 10(2), 181-192.

Karasar, N. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. (34.Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Keramati, A., Afshari-Mofrad, M., Kamrani, A. (2011). The role of readiness factors in E-learning outcomes: An empirical study. Computers & Education, 57(3), 1919-1929.

Keskin, M., Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 59- 67.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlilik katsayısı. Journal of Mood Disorders, 6(1), 47-48.

Kırmızı, O. (2015). The influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 14(1), 133-142.

Koloğlu, T. F. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi örneği. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar.

Kumar, S. P. (2021). Impact of online learning readiness on students satisfaction in higher educational institutions. Journal of Engineering Education Transformations, 34(SP ICTIEE), 64-70.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. The internet and higher education, 20, 35-50.

Lopes, C. T. (2007). Evaluating e-learning readiness in a health sciences higher education institution. In IADIS International Conference ELearning.

Moftakhari, M. M. (2013). Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe University. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. Paris: OECD Publishing.

Özbek, E. A. (2015). A classification of student skills and competencies in open and distance learning. *International Journal on New Trends in Education*, 6(3), 174-185.

Özdil, İ. (1986). Uzaktan öğretimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Paechter, M., Maier, B., Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & education*, 54(1), 222-229.

Parlak, Ö. (2007). İnternet temelli uzaktan eğitimde öğrenci doyumunu ölççeği. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(11), 53-72.

Piccoli, G., Ahmad, R., Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS quarterly*, 401-426.

Pillay, H., Irving, K., Tones, M. (2007): Validation of the diagnostic tool for assessing tertiary students' readiness for online learning. *High Education Research & Development*, 26(2), 217-234.

Pullu, E. K., Gömleksiz, M. N. (2020). Meslekyüksekokulu Öğrencilerinin Covid 19 Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Hazır Bulunuşluk Ve Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 757-782.

Radovan, M. (2011). The Relation between Distance Students' Motivation, Their Use of Learning Strategies, and Academic Success. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(1), 216-222.

Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between+ 1/- 1, or do they?. *Journal of targeting, measurement and analysis for marketing*, 17(2), 139-142.

Roca, J. C., Chiu, C. M., Martínez, F. J. (2006). Understanding e-learning continuance intention: An extension of the Technology Acceptance Model. *International Journal of human-computer studies*, 64(8), 683-696.

Sahin I., Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.

Sağlık Bakanlığı, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Senemoğlu, N. (2020). Gelişim öğrenme öğretim: Kuramdan uygulamaya. (27. Baskı). Ankara: Pegem A.

Serçemeli, M., Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 4(1), 40-53.

Shapiro, S. S., Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). Biometrika, 52(3/4), 591-611.

Smith, P. J. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. Educational psychology, 25(1), 3-12.

Stokes, S. P. (2001). Satisfaction of college students with the digital learning environment. Do Learners' temperaments make a difference? The Internet and Higher Education, 4(1), 31-44.

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., Yeh, D. (2008), What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction, Computers & education, 50(4), 1183-1202.

Telli, S. G., Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34.

Tufan, F. (2018). Uzaktan Öğretim ve Yeni İletişim Süreçleri. (1. Basım). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. (1.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uyar, A., Karakuyu, A. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları. Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7(60), 2905-2914.

Uzun, G. Ö., Eş, A. Ç., Evram, G. (2020). Examination of attitudes of university students in distance education according to some variables. Near East University Online Journal of Education, 3(2), 104-115.

Volery, T., Lord, D. (2000), Critical success factors in online education. International journal of educational management.

Vonderwell, S., Savery, J. (2004). Online learning: Student role and readiness. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 3(3), 38-42.

Warner, D., Christie, G., Choy, S. (1998). Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning. Brisbane: Australian National Training Authority.

Watkins, R., Leigh, D., Triner, D. (2004). Assessing readiness for e-learning. Performance Improvement Quarterly, 17(4),66-79.

WEB_1, <https://demiroglu.bilim.edu.tr/bys/?mn=0&lan=tr-TR&lnk=1> adresinden 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

WEB_2, <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 30.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wei, H. C., Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1), 48-69.

WHO, (2020). COVID 19-Timeline. <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19> adresinden 12.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yakar, L. Y., Yakar, Z. Y. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21.

Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., Karaman, S. (2020). Salgın Sürecinde Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 129-154.

Yazıcıoğlu, E., Erdoğan, S. (2007). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 2. Basım). Ankara: Detay Anatolia Akademik Yayıncılık.

Yenilmez, K., Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.

Yıldırım, F. (2011). Uzaktan eğitim sistemine geçişin esas öğeleri olan, öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin bakış açıları. G. Telli Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim (Yay. Haz.). *Türkiye'de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar içinde*, 20-38.

Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.

YÖK, (2020a). https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx adresinden 01.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

YÖK, (2020b). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

YÖK, (2020c). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx> adresinden 15.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

YÖK, (2020ç). *Vakıf Yükseköğretim Kurumları Raporu 2020*, Ankara, 2020.

YÖKAK, (2021), <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/> adresinden 05.09.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yurdugül, H., Demir, Ö. (2017). Öğretmen Yetiştiren Lisans Programlarındaki Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 32(4), 896-915.

Zan, N., Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile Acil Durumda Eğitim: Türkiye'nin Farklı Bölgelerinden Uzaktan Eğitim Sistemine Dahil Olan Edebiyat Fakültesi Öğrencilerine Genel Bakış. Electronic Turkish Studies, 15(4).

Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., Li, F. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during The COVID-19 epidemic prevention and control as an example. Best evid chin edu, 4(2), 501-519.

EK

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Değer	Serbestlik Değeri	Anlamlılık Düzeyi	Değer	Serbestlik Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı - 1	0,302	381	0,000	0,798	381	0,000
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı - 2	0,270	381	0,000	0,846	381	0,000
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı - 3	0,299	381	0,000	0,739	381	0,000
Kendi Kendine Öğrenme - 1	0,280	381	0,000	0,813	381	0,000
Kendi Kendine Öğrenme - 2	0,278	381	0,000	0,844	381	0,000
Kendi Kendine Öğrenme - 3	0,219	381	0,000	0,888	381	0,000
Kendi Kendine Öğrenme - 4	0,283	381	0,000	0,836	381	0,000
Kendi Kendine Öğrenme - 5	0,236	381	0,000	0,834	381	0,000
Öğrenen Kontrolü - 1	0,272	381	0,000	0,821	381	0,000
Öğrenen Kontrolü - 2	0,182	381	0,000	0,899	381	0,000
Öğrenen Kontrolü - 3	0,299	381	0,000	0,814	381	0,000
Öğrenme Motivasyonu - 1	0,276	381	0,000	0,725	381	0,000
Öğrenme Motivasyonu - 2	0,270	381	0,000	0,818	381	0,000
Öğrenme Motivasyonu - 3	0,285	381	0,000	0,811	381	0,000
Öğrenme Motivasyonu - 4	0,282	381	0,000	0,811	381	0,000
Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği - 1	0,270	381	0,000	0,779	381	0,000
Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği - 2	0,265	381	0,000	0,802	381	0,000
Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği - 3	0,259	381	0,000	0,842	381	0,000
İletim ve Kullanışlılık - 1	0,236	381	0,000	0,875	381	0,000
İletim ve Kullanışlılık - 2	0,258	381	0,000	0,819	381	0,000
İletim ve Kullanışlılık - 3	0,239	381	0,000	0,846	381	0,000
İletim ve Kullanışlılık - 4	0,259	381	0,000	0,834	381	0,000
İletim ve Kullanışlılık - 5	0,253	381	0,000	0,843	381	0,000
İletim ve Kullanışlılık - 6	0,244	381	0,000	0,816	381	0,000
İletim ve Kullanışlılık - 7	0,215	381	0,000	0,877	381	0,000
Öğretim Süreci - 1	0,189	381	0,000	0,888	381	0,000
Öğretim Süreci - 2	0,255	381	0,000	0,846	381	0,000
Öğretim Süreci - 3	0,176	381	0,000	0,895	381	0,000
Öğretim Süreci - 4	0,250	381	0,000	0,848	381	0,000
Öğretim Süreci - 5	0,202	381	0,000	0,878	381	0,000
Öğretim Süreci - 6	0,219	381	0,000	0,866	381	0,000
Öğretim Süreci - 7	0,241	381	0,000	0,868	381	0,000
Öğretim Süreci - 8	0,226	381	0,000	0,876	381	0,000
Öğretim İçeriği - 1	0,264	381	0,000	0,859	381	0,000
Öğretim İçeriği - 2	0,264	381	0,000	0,858	381	0,000
Öğretim İçeriği - 3	0,257	381	0,000	0,851	381	0,000
Öğretim İçeriği - 4	0,253	381	0,000	0,859	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 1	0,213	381	0,000	0,879	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 2	0,226	381	0,000	0,872	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 3	0,200	381	0,000	0,884	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 4	0,182	381	0,000	0,889	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 5	0,206	381	0,000	0,891	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 6	0,219	381	0,000	0,875	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 7	0,207	381	0,000	0,889	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 8	0,242	381	0,000	0,870	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 9	0,231	381	0,000	0,869	381	0,000
Etkileşim ve Değerlendirme - 10	0,259	381	0,000	0,828	381	0,000

a. Lilliefors anlamlı düzeltmesi