

Kampüs Öğrencilerinin Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma

Ömer KIRMACI^{1*} , Öznur AYDINER ÇAKIREL¹ , Bora ASLAN¹ 

¹ Kırklareli Üniversitesi, Türkiye

Özet – Bu çalışmada Çevrimiçi Uzaktan Eğitim (ÇUE) alan 3066 kampüs öğrencisinin erişim, algıladıkları fayda ve çevrimiçi dersler, yüz yüze dersler ile kendilerine ayırdıkları vakit bağlamlarından; eğitime bağlandıkları mekân ve bağlandıkları araç, öğrencilik durumu, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemesi yapılmıştır. Çalışma kesitsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Bu kapsamda geliştirilen veri toplama aracını çevrimiçi uzaktan eğitim ile ders alan 3012 kampüs öğrencisi ile uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı 54 öğrenci doldürmüştür. Araştırmanın sonucunda; Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS)'ne evden bağlanan kampüs öğrencilerinin erişim sayılarının yurt, okul ve mobilden bağlananlara göre; masaüstü ve dizüstü bilgisayarlardan bağlanan öğrencilerin erişimlerinin ise akıllı telefonda bağlananlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; uzaktan eğitimden fayda sağladığını düşünenlerin oranı masaüstü bilgisayar kullananlarda en fazla iken, akıllı telefon kullananlarda en azdır. Benzer şekilde masaüstü ve dizüstü bilgisayar kullanan öğrenciler tablet ve akıllı telefon kullananlara göre uzaktan eğitim derslerine çalışmanın daha kolay olduğunu düşünmektedir. ÇUE derslerine çalışmanın daha kolay olduğunu düşünenlerin oranı uzaktan eğitim öğrencisi olan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinde en fazladır. Yine yüksek lisans öğrencileri, diğer öğrencilere göre çevrimiçi derslere, diğer derslere ve kendilerine daha fazla vakit ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum ile bağlantılı olarak yaşları büyük olan kampüs öğrencilerinin ve ayrıca erkek öğrencilerin çevrimiçi derslere, diğer derslere ve kendilerine daha fazla vakit ayırabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: çevrimiçi uzaktan eğitim, kampüs öğrencileri, ortak dersler

A Research of Campus Students' Experience in Terms of Online Distance Education

Abstract – In this study, we examined 3066 campus students' satisfaction in terms of Online Distance Education (ODE) experience, in the context of to access, perceived benefit and time management of online classes, personal and other face to face classes, aspects from variables such as student status, age and gender. The study was designed with a cross-sectional survey method. The data collection tool developed in this context was filled by 3012 campus students taking online distance education courses and 54 students enrolled in the distance education non-thesis master's program. As a result of the research; the access satisfaction of campus students who are connected to the Learning Management System (LMS) from home is higher than of those connected from dormitories, schools and mobile; students who are connected from desktop and laptop computers is higher than of those connected via smartphone. Also; while the ratio of those who think that they benefit from distance education is the highest in desktop computer users, the least in smartphone users. Similarly, students using desktops and laptops think that it is easier to study distance education classes than those using tablets and smartphones. The ratio of those who think that it is easier to study ODE courses is the highest among non-thesis graduate students who are distance education students. In addition, graduate students stated that they could spend more time on online courses, other courses and on themselves than other students. In connection with this situation, it is concluded that older students and also male students can spend more time with online courses, other courses and themselves.

Keywords: online distance learning, campus students, joint courses

* Corresponding author. Kırklareli Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye.

e-mail addresses: kirmaciomer@gmail.com, ozaydiner@hotmail.com, boraaslan@gmail.com

Summary of this study has been presented in The International Virtual Symposium of Innovations in Education and Social Sciences which was held between 03-05 April 2019.

Giriş

Uzaktan eğitim en genel tanımı ile öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak ayrı kaldığı öğretim biçimi olarak kabul görmektedir. Schlosser ve Simonson (2009) ise uzaktan eğitimi tanımlarken uzaktan eğitimi oluşturan unsurlardan birisinin öğretmen-öğrenci ayrılığı olduğunu belirtmiştir. Simonson, Smaldino ve Zvacek (2015) ise bu ayrılığın mekânın yanında zaman ayrılığını da kapsadığını belirtmektedir. Bu bakımdan uzaktan eğitim herhangi bir mekânda zaman esnekliğine dayalı eğitim olarak görülmektedir. Bu gibi özelliklerinden dolayı bir çok kurum uzaktan eğitimi yaygın olarak tercih etmeye ve eğitim öğretim sistemlerine entegre etmeye başlamıştır. Türkiye yükseköğretiminde de Çevrimiçi Uzaktan Eğitim (ÇUE), yüz yüze ve uzaktan eğitim programlarında her geçen gün yaygınlaşmaktadır.

Türkiye’ de yükseköğretim kurumlarınca yürütülen ÇUE faaliyetleri Nisan 2015 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayınlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar” yönetmeliğine göre sürdürülmektedir. Bu yönetmelikte uzaktan eğitim

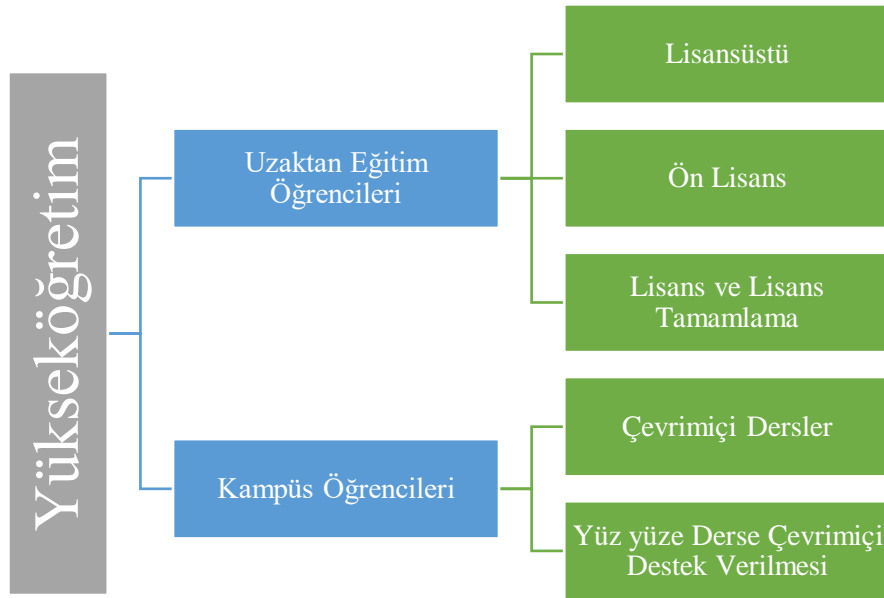
“Yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı biçimde verildiği öğretim faaliyetleri” (YÖK, 2018)

olarak tanımlanmıştır. Yükseköğretim tanımına göre eş zamanlı çevrimiçi uzaktan öğretim esas alınmaktadır. Tanımda vurgulanan diğer bir unsur ise paydaşların etkileşimidir. Eş zamanlı vurgusundan dolayı geleneksel olarak belirlenen zaman ve mekân esnekliği YÖK tanımında sadece mekân esnekliğine indirgenmektedir. Diğer taraftan usul ve esaslarda uzaktan öğretimin hedef kitleleri bağlamında da düzenlemeler yer almaktadır. Bu konuda yönetmeliğin 5. maddesinde;

“(1) Yükseköğretim kurumlarının; ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersleri uzaktan öğretim yoluyla verilebilir.”

“(2) Uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilmesi uygun görülen dersler, ağ üzerinden eşzamanlı olarak çevrimiçi teknolojilerle verilir. Derslerin yürütülmesinde kitap, radyo, televizyon, ses ve görüntü diskleri (CD/DVD) vb. çevrimdışı teknolojilerden de yararlanılabilir. Öğretim, yüz yüze ders ve uygulamalarla da desteklenebilir.”

belirtilmektedir. Buna göre yükseköğretim kurumları başlı başına ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde uzaktan eğitim programları açabileceği gibi örgün yüz yüze programlarda yürütülen bazı dersleri de uzaktan eğitim ile yürütebileceklerdir. Ayrıca uzaktan eğitim faaliyetlerinin eşzamanlı olarak yürütülmesi esastır. Ancak eş zamansız teknolojiler ve uygun görüldüğünde harmanlanmış öğretim ile de desteklenebilmektedir. Şekil 1’ de usul ve esaslarda belirtilen yükseköğretim kurumlarında yürütülen uzaktan eğitim hizmetinin türleri görülmektedir.



Şekil 1. Yükseköğretim kurumlarında yürütülen uzaktan eğitim türleri (Kırmacı, 2022)

ÇUE’ in, uygun altyapı ve yeterlilikler sağlandığı takdirde uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Andrade, 2015; Muilenburg & Berge, 2005). Bu çerçeveden bakıldığında uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerini alacak alternatif olarak değil destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olması gerektiği söylenebilir (Uşun, 2006). Diğer taraftan uzaktan eğitim programlarının ücretli olmasından dolayı kurumlara mali kazanç sağladığı gibi örgün derslerin uzaktan öğretim ile verilmesinde ise derslik ve öğretim elemanı yönünden tasarruf sağlaması nedeni ile tercih edildiği söylenebilir. Bu bağlamda uzaktan eğitim programlarının yanında bazı zorunlu dersler de uzaktan eğitim ile verilebilmektedir. Bu konuda usul ve esaslarda 6. maddede;

“Yükseköğretim kurumları, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 5-i maddesinde belirtilen dersleri uzaktan öğretim yöntemiyle verebilirler ve bu eğitimin verildiği diğer yükseköğretim kurumlarından alabilirler. (Değişik;19.06.2014 tarihli YÖK Genel Kurul)”

belirtmiştir. Bu madde ile birinci sınıf öğrencilerinin tamamı ilgili dersleri uzaktan olarak alabilmektedir. Bu derslerin zorunlu olması nedeni ile öğrenim göreceği öğrenci sayısı kitlelerle ifade edilmektedir. Ancak birçok yükseköğretim kurumu öğretim elemanı ve derslik sayısı yetersizliği gibi nedenlerden dolayı 5-i derslerini uzaktan eğitim olarak vermeyi tercih etmektedir (Akbaba et al., 2016; Çakmak Karapınar et al., 2018; Firat, 2017; Kirkan & Kalelioğlu, 2017; Şirin, 2015; Yavuzalp et al., 2017). Bazı araştırmalarda çevrimiçi ön lisans, lisans ve yüksek lisans gibi uzaktan eğitim programları ile zorunlu verilen örgün derslerin ÇUE ile verilmesi arasında farklılıkların olduğu belirtilmektedir (Çakmak Karapınar et al., 2018; Doğan & Tatik, 2015; Kırmacı & Acar, 2018; Ozgol et al., 2017). Hatta bu gibi derslerin öğrencilerin tercihinin dışında zorunlu olarak uzaktan çevrimiçi verilmesine ve bu öğrencilerin kampüs öğrencisi olmasına dayalı problemlerin yaşandığı belirtilmektedir (Akbaba et al., 2016; Bayır & Mahiroğlu, 2017; Doğan & Tatik, 2015; Kırmacı & Acar, 2018; Öztaş & Kılıç, 2017). Bu konuda YÖK usul ve esasların 8. maddesinde

“Birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı derslerin, hem örgün öğretim yoluyla hem de uzaktan öğretim yoluyla verilmesi durumunda öğrenciler ders alma döneminde tercih ettikleri ders türüne kayıt yaptırırlar (YÖK, 2020).”

ibaresi yer almasına karşın birçok yükseköğretim kurumunun, öğrencilere çeşitli nedenlerden dolayı bu tercih hakkını sunmadığı görülmektedir.

Kırmacı ve Acar (2018)’ in çalışmasında bu öğrencilerin karşılaştıkları problemler altyapıya, bireysel tutumlara, mekâna, zamana ve etkileşime dayalı olarak sınıflandırılabilir. Örneğin, öğrencilerin düzenli bir şekilde derslere katılımını engelleyecek bilgisayar ve internete dayalı altyapı

sorunlarının veya paydaşlar arasındaki iletişime dayalı bazı problemlerin yaşandığı söylenebilir (Bilgiç et al., 2011; Ilgaz, 2014; Sümer, 2016). Bireylerin, uzaktan eğitime değer vermeme (Doğan & Tatik, 2015) ve bu eğitim gereksizmiş gibi algıları da uzaktan eğitimde bir problem olarak görülmektedir. Diğer taraftan daha önce yaşadığı kötü bir uzaktan eğitim deneyimi ya da ilk defa uzaktan eğitim göreceği olan öğrenciler için başarılı olamama kaygısı çevrimiçi dersler için olumsuz bir durum olarak görülmektedir (Ilgaz, 2014; Sümer, 2016). Ayrıca farklı şehirlerden gelen öğrencilerin kaldıkları yurt, pansiyon vb. ortamlarda uygun ders ortamlarının bulunmaması mekâna dayalı sorunlardan birisi olarak sayılabilir. Bunun yanı sıra teknoloji, mühendislik vb. fakültelerde okuyan, bilgisayar yeterlikleri yüksek olan öğrenciler ile spor ve sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar yeterliklerinin farklı olmasının dezavantajlı bir ortamın oluşmasına sebep olabileceği belirtilmektedir (Akbaba et al., 2016; Sakal, 2017).

Buna karşın ÇUE ile ders veren her bir kurumun farklı uygulamalar ile karşılaşılan sorunlara önlemler aldığı görülmektedir (Çakmak Karapınar et al., 2018; Öztaş & Kılıç, 2017; Şirin, 2015). Örneğin derslerin kitlesel açık öğretim yaklaşımı ile asenkron verilmesi (Çakmak Karapınar et al., 2018; Doğan & Tatik, 2015); etkileşimi arttırmak ve öğrencilerin bağlılığını sürdürmek için danışmanlık saatlerinin koyulması (Çakmak Karapınar et al., 2018); bazı kurumların ara sınavlarını çevrimiçi gerçekleştirmesi; bilgisayar laboratuvarlarının bu öğrenciler için seferber edilmesi; bu derslerin harmanlanmış öğretim yaklaşımında verilmesi gibi çözümler çeşitli kurumlarca benimsenmektedir. Diğer taraftan öğretim elemanlarının teknopedagojik yeterlikleri de öğretimin kalitesini ve başarısını etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Gulbahar & Kalelioglu, 2015; Gulbahar & Karataş, 2016; İzmirli & Kırmacı, 2017; Kapucu & Adnan, 2018; Lokken, 2016). Bu konuda bazı kurumların çevrimiçi eğitmen yeterliklerine önem verdiği ve bu nedenle çevrimiçi eğitmen sertifika kursları düzenlediği ve çevrimiçi eğitim verilebilmesi için bu sertifikaları zorunlu tuttuğu görülmektedir (Kapucu & Adnan, 2018).

Bu çalışmada ÇUE alan kampüs öğrencileri ile uzaktan eğitim öğrencisi olan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitim deneyimleri durumlarının, farklılıklarının ve bunların nedenlerinin belirlenmesi verilecek eğitimin iyileştirilmesine yönelik adımlar atılmasına olanak sağlayacaktır. Bu çalışmada çevrimiçi eğitim alan kampüs öğrencilerinin erişim sayıları, algılanan fayda ve vakit ayırma gibi bağımlı değişkenlerin;

- ÖYS'ne katıldığı mekân
- ÖYS'ne katıldığı araç
- Öğrencilik Düzeyi (Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans)
- Yaş
- Cinsiyet

değişkenlerine göre değişimi ya da bu değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma kesitsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Kesitsel tarama modeli belirlenmiş bir kitlenin anlık olarak durumunu, özelliklerini veya görüşlerini ortaya koymak amacı ile veri toplanması olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk et al., 2015). Çalışmanın evrenini Trakya bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi uzaktan öğretim deneyimleri hakkında veriler toplanması amaçlanmıştır. Öğrencilerin ÇUE'ye erişim, fayda ve vakit ayırma konusunda düşüncelerini değerlendirmek amacı ile anket formu geliştirilmiştir. Geliştirilen anket bir devlet üniversitesinde 2018-2019 Güz döneminde ÇUE ile ders alan 3066 öğrenciye uygulanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyet, yaş ve öğrencilik durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Öğrencilik Durumlarına Göre Dağılımı

	Değişken	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	1424	46,4
	Kadın	1642	53,6
Yaş	20 ve altı	2273	74,1
	21-23 arası	619	20,2
	24-26 arası	90	2,9
	27 ve üzeri	84	2,7
Öğrencilik Durumu	Önlisans	1769	57,7
	Lisans	1243	40,5
	Yüksek Lisans	54	1,8
Toplam		3066	100

Araştırma kapsamındaki anket çalışmasına katılanların 1424'ü (% 46,4) kadın ve 1642'si (% 53,6) erkektir. Anket çalışmasına ortak dersleri alan 3012 örgün (kampüs) öğrenci ile uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı 54 öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi aldıkları derslere göre dağılımları Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile Aldıkları Derslerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dersler	f	Yüzde (%)
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	2729	30,5
Türk Dili	2380	26,6
Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı	2169	24,2
İngilizce	1375	15,4
Mühendislikte Ofis Uygulamaları	247	2,8
Tezsiz Yüksek Lisans Dersleri	54	0,6
Toplam	8954^a	100

a: Cevaplar, çoklu yanıt olarak verildiği için toplam cevap sayısı gözlem sayısını geçmektedir.

Araştırmanın yapıldığı yükseköğretim kurumunda Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Temel Bilgi Teknolojileri dersleri ÇUE ile okutulmaktadır. Diğer taraftan İngilizce dersi sadece önlisans programlarında, Mühendislikte Ofis Uygulamaları dersi ise sadece Mühendislik ve Teknoloji Fakültesinde ÇUE ile olarak okutulmaktadır. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans öğrencisi 54 katılımcı ise bu derslerin hiç birini almamaktadır.

Tablo 2'ye göre katılımcılar en fazla Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini almaktadır. Bundan sonra sırasıyla Türk Dili ve Temel Bilgi Teknolojileri dersleri yoğunluklu olarak alınmaktadır.

Veri Toplama

Gerçekleştirilen anket çalışması ile öğrencilerin dönem boyunca aldıkları uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetleri Erişim sayıları, Algılanan Fayda ve Vakit Ayırma boyutları kapsamında incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS)'ne ya da ders materyallerine erişimleri hakkında sorulan "Uzaktan eğitim öğrenme portalına rahatlıkla erişebiliyorum." ve "Uzaktan eğitim derslerimi rahatlıkla izleyebiliyorum." gibi sorular ile erişim memnuniyeti hakkında yargıya varılması amaçlanmıştır. Diğer taraftan öğrencilere, çevrimiçi eğitim materyalleri ya da çevrimiçi eğitim sürecinden sağladıkları fayda hakkında yargıya varabilmek için sorulan "Uzaktan eğitimden aldığım derslerden yeterli derecede fayda sağlıyorum." ve "Uzaktan eğitim derslerine çalışmamın daha kolay olduğunu düşünüyorum." şeklinde sorular yöneltmiştir. Öğrencilerin memnuniyet bağlamında ÇUE

ile çevrimiçi derslere, diğer derslere ve kendi yaşantısına vakit ayırabilmesi boyutu hakkında da verilere ulaşılmışa çalışılmıştır. Bu amaçla uygulanan ankette “Uzaktan Eğitim Derslerine yeterli vakit ayırabiliyorum.” “Uzaktan Eğitim ile diğer aldığım derslere daha fazla vakit ayırabiliyorum.” ve “Uzaktan Eğitim ile kendime daha fazla vakit ayırabiliyorum.” şeklinde sorulara yer verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde SPSS 21 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. İki den fazla grup arasındaki farklılığın araştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış; farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için de Scheffe ikili karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bunlar haricinde; iki sözel değişken arasındaki ilişki araştırılırken Ki-Kare Testi kullanılmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen analizler; uzaktan eğitime bağlanılan mekâna ve uzaktan eğitime bağlanılan araca dayalı erişim sayıları, bağlanılan araç ile algılanan fayda ilişkisi, öğrencilik durumu ile algılanan fayda ilişkisi, öğrencilik durumu ile vakit ayırma ilişkisi, yaş ile vakit ayırma ilişkisi ve cinsiyet ile vakit ayırma ilişkisi kapsamında ele alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyetlerinin (erişim sayıları, algılanan fayda ve vakit ayırma); uzaktan eğitim portalına bağlanılan mekân ve bağlanılan araç türüne göre değişimi incelenmiştir. Ayrıca öğrenci memnuniyetinin öğrencilik durumu, yaş ve cinsiyet faktörleri ile olan ilişkilerinin değerlendirilmesi amacıyla elde edilmiş olan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Kampüs öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitim erişimleri

Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin erişim sayılarının, uzaktan eğitim portalına en çok bağlandıkları mekâna göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin erişim sayılarının, uzaktan eğitim portalına en çok bağlandıkları mekâna göre değerlendirilmesine yönelik istatistikler

Mekân	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ev	1088	3,677	1,298	48,607***	<0,001
Yurt	1558	3,136	1,333		
Okul	81	2,947	1,293		
Mobil	339	2,923	1,362		

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Tablo 3’te de görüldüğü üzere, yapılan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonucuna göre; öğrencilerin erişim sayıları, uzaktan eğitim portalına en çok bağlandıkları mekânlardan en az birine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur (F=48,607; p<0,001). Farklılığın kaynağının belirlenebilmesi amacıyla yapılmış olan Scheffe ikili karşılaştırma testleri incelendiğinde, uzaktan eğitime evden bağlananların erişimleri; yurttan, okuldan ve mobilden bağlananlara göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (Ort. farklar=0,54148; 0,72986 ve 0,75409; p değerleri<0,001). Yurttan bağlananların erişimlerinin ise, okuldan ve mobilden bağlananlarıinkiyle aynı olduğu bulunmuştur (Ort. farklar=0,18838 ve 0,21261; p= 0,668 ve 0,066). Son olarak; okuldan bağlananlar ile mobilden bağlananların erişimleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Ort. fark=0,02423; p= 0,999).

Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin erişim sayılarının, uzaktan eğitim portalına bağlanmak için en sık kullandıkları araca göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin erişim sayılarının, uzaktan eğitime bağlanmak için en sık kullandıkları araca göre değerlendirilmesine yönelik istatistikler

Bağlanılan Araç	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Masaüstü Bilgisayar	400	3,406	1,394	45,290***	<0,001
Dizüstü Bilgisayar	1418	3,560	1,301		
Tablet	94	3,064	1,314		
Akıllı Telefon	1154	2,961	1,329		

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Yapılan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) sonucuna göre; öğrencilerin erişim sayılarının, uzaktan eğitime bağlanmak için en sık kullandıkları araçlardan en az birine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur (F=45,290; p<0,001). Farklılığın kaynağının belirlenebilmesi amacıyla yapılmış olan Scheffe ikili karşılaştırma testleri incelendiğinde, uzaktan eğitime bağlanmak için masaüstü bilgisayarı sık kullananların erişimleri dizüstü ve tablet kullananlarla aynı (Ort. Farklar= -0,15422 ve 0,34242; p=0,238 ve 0,166); ancak akıllı telefon kullananlarınkinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (Ort. Fark=0,44503; p<0,001). Dizüstü bilgisayarı sık kullananların erişimleri ise, tablet ve akıllı telefon kullananlarınkinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (Ort. Farklar=0,49664 ve 0,59925; p=0,006 ve <0,001). Son olarak; tablet ve akıllı telefonu sık kullananların erişim sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Ort. Fark=0,10261; p=0,914).

Kampüs öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik algıladıkları fayda

Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim portalına bağlanmak için en sık kullandıkları araç ile uzaktan eğitim ile ilgili olarak sağlamış olduklarını düşündükleri faydaya (algılanan fayda) yönelik ifadelerle katılım durumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Uzaktan eğitime bağlanılırken en sık kullanılan araç ile algılanan fayda ifadelerine katılım durumu arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine yönelik istatistikler

Uzaktan eğitimden aldığım derslerden yeterli derecede fayda sağlıyorum.				
Bağlanılan Araç	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Masaüstü Bilgisayar	132 (%33)	94 (%23,5)	174 (%43,5)	400 (%100)
Dizüstü Bilgisayar	484 (%34,1)	381 (%26,9)	553 (%39,0)	1418 (%100)
Tablet	36 (%38,3)	21 (%22,3)	37 (%39,4)	94 (%100)
Akıllı Telefon	508 (%44,0)	301 (%26,1)	345 (%29,9)	1154 (%100)
Toplam	1160 (%37,8)	797 (%26,0)	1109 (36,2)	3066 (%100)

$X^2=43,048***$ ve p<0,001

Uzaktan eğitim derslerine çalışmamın daha kolay olduğunu düşünüyorum.				
Bağlanılan Araç	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Masaüstü Bilgisayar	146 (%36,5)	99 (%24,8)	155 (%38,8)	400 (%100)
Dizüstü Bilgisayar	531 (%37,4)	348 (%24,5)	539 (%38,0)	1418 (%100)
Tablet	41 (%43,6)	22 (%23,4)	31 (%33,0)	94 (%100)
Akıllı Telefon	558 (%48,4)	240 (%20,8)	356 (%30,8)	1154 (%100)
Toplam	1276 (%41,6)	709 (%23,1)	1081 (%35,3)	3066 (%100)

$X^2=36,442***$ ve p<0,001

* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Tablo 5’te yer alan Ki-Kare testlerinin sonuçlarına göre; öğrencilerin uzaktan eğitime bağlanırken en sık kullandıkları araç türü ile uzaktan eğitimle ilgili olarak algıladıkları fayda arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (p değerleri $< 0,001$).

“Uzaktan eğitimden aldığım derslerden yeterli derecede fayda sağlıyorum.” ifadesine katılma oranı, masaüstü bilgisayar kullananlarda en fazla iken, akıllı telefon kullananlarda en azdır. Dizüstü ve tablet kullananlarda ise katılan– katılmayan oranı birbirine yakın; ancak katılma oranı daha fazladır.

“Uzaktan eğitim derslerine çalışmamın daha kolay olduğunu düşünüyorum.” ifadesine katılma oranı masaüstü ve dizüstü kullananlarda daha fazla iken; tablet ve akıllı telefon kullananlarda daha azdır.

Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrencilik durumlarıyla (önlisans, lisans, yüksek lisans) uzaktan eğitim ile ilgili olarak sağlamış olduklarını düşündükleri faydaya (algılanan fayda) yönelik ifadelerle katılım durumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 6’ da yer almaktadır.

Tablo 6. Uzaktan eğitime bağlananların öğrencilik durumları ile algılanan fayda ifadelerine katılım durumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine yönelik istatistikler

Uzaktan eğitimden aldığım derslerden yeterli derecede fayda sağlıyorum.				
Öğrencilik Durumu	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Önlisans	679 (%38,4)	470 (%26,6)	620 (%35,0)	1769 (%100)
Lisans	467 (%37,6)	313 (%25,2)	463 (%37,2)	1243 (%100)
Yüksek Lisans	14 (%25,9)	14 (%25,9)	26 (%48,1)	54 (%100)
Toplam	1160 (%37,8)	797 (%26,0)	1109 (36,2)	3066 (%100)

$X^2=5,886$ ve $p<0,208$

Uzaktan eğitim derslerine çalışmamın daha kolay olduğunu düşünüyorum.				
Öğrencilik Durumu	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Önlisans	783 (%44,3)	411 (%23,2)	575 (%32,5)	1769 (%100)
Lisans	478 (%38,5)	286 (%23,0)	479 (%38,5)	1243 (%100)
Yüksek Lisans	15 (%27,8)	12 (%22,2)	27 (%50,0)	54 (%100)
Toplam	1276 (%41,6)	709 (%23,1)	1081 (%35,3)	3066 (%100)

$X^2=19,401^{**}$ ve $p=0,001$

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Tablo 6’da yer alan Ki-Kare testi sonuçlarına göre; uzaktan eğitime bağlananların öğrencilik durumları ile “Uzaktan eğitimden aldığım derslerden yeterli derecede fayda sağlıyorum.” ifadesine katılım durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (Ki-Kare= 5,886; $p=0,208$).

Uzaktan eğitime bağlananların öğrencilik durumları ile “Uzaktan eğitim derslerine çalışmamın daha kolay olduğunu düşünüyorum.” ifadesine katılım durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır (Ki-Kare= 19,401**; $p=0,001$). Bu ifadeye katılma oranı yüksek lisans öğrencilerinde en fazla iken, ön lisans öğrencilerinde en azdır. Lisans öğrencilerinde ise katılma ve katılmama oranları birbirine eşittir.

Kampüs öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitime ayırdıkları zaman

Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrencilik durumları (ön lisans, lisans, yüksek lisans) ile uzaktan eğitim derslerine, uzaktan eğitim dersleri sayesinde diğer derslere veya kendilerine vakit ayırabilmelerine yönelik ifadelerle katılım durumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Uzaktan eğitime bağlananların öğrencilik durumları ile vakit ayırma ifadelerine katılım durumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine yönelik istatistikler

Uzaktan eğitim derslerine yeterli vakit ayırabiliyorum.				
Öğrencilik Durumu	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Önlisans	674 (%38,1)	485 (%27,4)	610 (%34,5)	1769 (%100)
Lisans	510 (%41,0)	326 (%26,2)	407 (%32,7)	1243 (%100)
Yüksek Lisans	15 (%27,8)	9 (%16,7)	30 (%55,6)	54 (%100)
Toplam	1199 (%39,1)	820 (%26,7)	1047 (%34,1)	3066 (%100)
$X^2=13,903^{**}$ ve $p=0,008$				
Uzaktan eğitim ile diğer aldığım derslere daha fazla vakit ayırabiliyorum.				
Öğrencilik Durumu	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Önlisans	703 (%39,7)	449 (%25,4)	617 (%34,9)	1769 (%100)
Lisans	472 (%38,0)	288 (%23,2)	483 (%38,9)	1243 (%100)
Yüksek Lisans	12 (%22,2)	15 (%27,8)	27 (%50,0)	54 (%100)
Toplam	1187 (%38,7)	752 (%24,5)	1127 (%36,8)	3066 (%100)
$X^2=11,911^*$ ve $p=0,018$				
Uzaktan eğitim ile kendime daha fazla vakit ayırabiliyorum.				
Öğrencilik Durumu	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Önlisans	638 (%36,1)	439 (%24,8)	692 (%39,1)	1769 (%100)
Lisans	423 (%34,0)	281 (%22,6)	539 (%43,4)	1243 (%100)
Yüksek Lisans	10 (%18,5)	13 (%24,1)	31 (%57,4)	54 (%100)
Toplam	1071 (%34,9)	733 (%23,9)	1262 (%41,2)	3066 (%100)
$X^2=13,316^*$ ve $p=0,010$				

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Uzaktan eğitime bağlananların öğrencilik durumları ile “Uzaktan eğitimde derslerine yeterli vakit ayırabiliyorum.”, “Uzaktan eğitim ile diğer aldığım derslere daha fazla vakit ayırabiliyorum.” ve “Uzaktan eğitim ile kendime daha fazla vakit ayırabiliyorum.” ifadelerine katılım durumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (p değerleri $<0,05$). Bu ifadelerin her birine katılma oranı; yüksek lisans öğrencilerinde en fazla iken, ön lisans ve lisans öğrencileri için birbirine yakındır.

Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin yaşları ile uzaktan eğitim derslerine, uzaktan eğitim dersleri sayesinde diğer derslere veya kendilerine vakit ayırabilmelerine yönelik ifadeler katılımları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Uzaktan Eğitime Bağlananların Yaşları ile Vakit Ayırma İfadelerine Katılım Durumları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesine Yönelik İstatistikler

Uzaktan eğitim derslerine yeterli vakit ayırabiliyorum.				
Yaş	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
20 ve altı	896 (%39,4)	623 (%27,4)	754 (%33,2)	2273 (%100)
21-23 arası	253 (%40,9)	162 (%26,2)	204 (%33,0)	619 (%100)
24-26 arası	27 (%30,0)	17 (%18,9)	46 (%51,1)	90 (%100)
27 ve üzeri	23 (%27,4)	18 (%21,4)	43 (%51,2)	84 (%100)
Toplam	1199 (%39,1)	820 (%26,7)	1047 (%34,1)	3066 (%100)
$X^2=24,447^{***}$ ve $p<0,001$				
Uzaktan eğitim ile diğer aldığım derslere daha fazla vakit ayırabiliyorum.				
Yaş	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
20 ve altı	902 (%39,7)	559 (%24,6)	812 (%35,7)	2273 (%100)
21-23 arası	243 (%39,3)	153 (%24,7)	223 (%36,0)	619 (%100)
24-26 arası	22 (%24,4)	20 (%22,2)	48 (%53,3)	90 (%100)
27 ve üzeri	20 (%23,8)	20 (%23,8)	44 (%52,4)	84 (%100)
Toplam	1187 (%38,7)	752 (%24,5)	1127 (%36,8)	3066 (%100)
$X^2=23,434^{**}$ ve $p=0,001$				
Uzaktan eğitim ile kendime daha fazla vakit ayırabiliyorum.				
Yaş	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
20 ve altı	813 (%35,8)	552 (%24,3)	908 (%39,9)	2273 (%100)
21-23 arası	221 (%35,7)	144 (%23,3)	254 (%41,0)	619 (%100)
24-26 arası	21 (%23,3)	17 (%18,9)	52 (%57,8)	90 (%100)
27 ve üzeri	16 (%19,0)	20 (%23,8)	48 (%57,1)	84 (%100)
Toplam	1071 (%34,9)	733 (%23,9)	1262 (%41,2)	3066 (%100)
$X^2=23,351^{**}$ ve $p=0,001$				

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Uzaktan eğitime bağlananların yaşları ile “Uzaktan eğitimde derslerine yeterli vakit ayırabiliyorum.”, “Uzaktan eğitim ile diğer aldığım derslere daha fazla vakit ayırabiliyorum.” ve “Uzaktan eğitim ile kendime daha fazla vakit ayırabiliyorum.” ifadelerine katılım durumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (p değerleri $<0,01$). Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin yaşları arttıkça uzaktan eğitim derslerine ve uzaktan eğitim sayesinde diğer dersler ile kendilerine daha fazla vakit ayırabildikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin cinsiyetleri ile uzaktan eğitim derslerine, uzaktan eğitim dersleri sayesinde diğer derslere veya kendilerine vakit ayırabilmelerine yönelik ifadelerine katılım durumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine ait bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Uzaktan Eğitime Bağlananların Cinsiyetleri ile Vakit Ayırma İfadelerine Katılım Durumları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesine Yönelik İstatistikler

Uzaktan eğitim derslerine yeterli vakit ayırabiliyorum.				
Cinsiyet	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Erkek	508 (%35,7)	385 (%27,0)	531 (%37,3)	1424 (%100)
Kadın	691 (%42,1)	435 (%26,5)	516 (%31,4)	1642 (%100)
Toplam	1199 (%39,1)	820 (%26,7)	1047 (%34,1)	3066 (%100)
$X^2=15,774^{***}$ ve $p<0,001$				
Uzaktan eğitim ile diğer aldığım derslere daha fazla vakit ayırabiliyorum.				
Cinsiyet	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Erkek	485 (%34,1)	372 (%26,1)	567 (%39,8)	1424 (%100)
Kadın	702 (%42,8)	380 (%23,1)	560 (%34,1)	1642 (%100)
Toplam	1187 (%38,7)	752 (%24,5)	1127 (%36,8)	3066 (%100)
$X^2=24,422^{***}$ ve $p<0,001$				
Uzaktan eğitim ile kendime daha fazla vakit ayırabiliyorum.				
Cinsiyet	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Toplam
Erkek	450 (%31,6)	360 (%25,3)	614 (%43,1)	1424(%100)
Kadın	621 (%37,8)	373 (%22,7)	648 (%39,5)	1642(%100)
Toplam	1071 (%34,9)	733 (%23,9)	1262 (%41,2)	3066 (%100)
$X^2=13,015^{**}$ ve $p=0,001$				

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Uzaktan eğitime bağlananların cinsiyetleri ile “Uzaktan eğitimde derslerine yeterli vakit ayırabiliyorum.” “Uzaktan eğitim ile diğer aldığım derslere daha fazla vakit ayırabiliyorum.” ve “Uzaktan eğitim ile kendime daha fazla vakit ayırabiliyorum.” ifadelerine katılım durumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (p değerleri $<0,01$). Bu ifadelerin her birine katılma oranı, erkek öğrencilerde daha fazladır.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’deki eğitim öğretim sistemine gittikçe yerleşen ÇUE, yükseköğretimi denetleme görevini üstlenen YÖK tarafından da benimsenmektedir. Bu bağlamda 2015 yılında ÇUE’ in yüz yüze eğitime entegrasyonu için usul ve esaslar yayımlanmıştır. Yayımlanan usul ve esaslarda yükseköğretimde uzaktan eğitim, kurum kararına bağlı olarak yüz yüze programlarda kayıtlı kampüs öğrencilerine de verilebilmektedir. Bu bağlamda kampüs öğrencilerine zorunlu olarak verilen Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, İngilizce gibi zorunlu dersler birçok kurumun tercihi ile çevrimiçi uzaktan olarak verilmektedir. Ancak Akbaba ve diğerleri (2016), Bayır ve Mahiroğlu (2017), Çakmak Karapınar ve diğerleri (2018), Doğan ve Tatık (2015), Kırmacı ve Acar (2018), Öztaş ve Kılıç (2017) gibi araştırmalarda zorunlu olarak uzaktan öğretim ile verilen derslerde çeşitli problemlerin yaşandığı belirtilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin zorunlu olarak çevrimiçi aldıkları derslerde çevrimiçi sisteme ve çevrimiçi eğitime erişimleri, çevrimiçi derslerden sağladıkları fayda ve çevrimiçi derslere, diğer yüz yüze derslere ve kendilerine ayırdıkları vakit bağlamında memnuniyetleri incelenmiştir.

Erişim sayıları ile ilgili olarak ÖYS’ne evden bağlanan kampüs öğrencilerinin erişim sayılarının yurt, okul ve mobilden bağlananlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırmacı ve Acar’ın

(2018) kampüs öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme süreçlerine ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmada, özellikle şehir dışından gelen öğrenciler için yurt ortamlarının internet ve bilgisayar olanakları yönünden uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer nitelikte Muilenburg ve Berge (2005)'nin çalışmasında ise maliyet ve internet erişiminin uzaktan eğitimin önündeki engellerden birisi olduğu görülmektedir. Ancak günümüz şartlarında teknoloji maliyetinin ucuzlaşmasının, maliyet boyutunu ortadan kaldırdığı söylenebilir (Kırcan & Kalelioğlu, 2017). Diğer taraftan bu çalışmada, uzaktan eğitime masaüstü ve dizüstü bilgisayarlardan bağlanan öğrencilerin erişim memnuniyetlerinin akıllı telefonla bağlananlarıkinden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum ile bağlantılı olarak; masaüstü bilgisayar kullanan öğrenciler diğer araçlara göre ÇUE' den daha fazla fayda sağladığını düşünmekteyken, akıllı telefon kullananlar diğerlerine göre daha az fayda sağladığını düşünmektedir. Benzer şekilde masaüstü ve dizüstü bilgisayar kullanan öğrenciler tablet ve akıllı telefon kullananlara göre uzaktan eğitim derslerine çalışmanın daha kolay olduğunu düşünmektedir.

Tezsiz uzaktan yüksek lisans öğrencileri genellikle çalışan kesimden oluşmaktadır. Dolayısıyla iş hayatının yoğun temposu nedeniyle çevrimiçi derslere katılım ve ders çalışma imkânı, zaman ve mekân esnekliği bağlamından yüz yüze eğitime göre daha fazladır (Houlden & Veletsianos, 2019; Zaborova et al., 2017). Araştırmamızın bulguları da bu durumu doğrulamaktadır. ÇUE derslerine çalışmanın daha kolay olduğunu düşünenlerin oranı uzaktan eğitim öğrencisi olan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinde en fazladır. Diğer taraftan tezsiz yüksek lisans öğrencileri programlara kendi tercihleri doğrultusunda kayıt olmaktadır. Bu bağlamda da gönüllü olarak katılınması ve bilgisayar, internet gibi uzaktan eğitimin temel gereksinimlerinin farkında olunarak hazırlıklı olunmasının bu gibi memnuniyetleri arttırdığı söylenebilir. Diğer taraftan bu yorumu destekleyecek nitelikte çalışmamızda, yüksek lisans öğrencilerinin diğer öğrencilere göre çevrimiçi derslere, diğer derslere ve kendilerine daha fazla vakit ayırabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgularda, kampüs öğrencilerinin yaşları arttıkça çevrimiçi derslere, diğer derslere ve kendilerine daha fazla vakit ayırabildikleri görülmüştür. Ortak derslerin birinci sınıf dersi olması nedeni ile katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (n=2273, %74) yaşı 20 ve altıdır. ÇUE araştırmalarında öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme deneyimleri (Doğan & Tatik, 2015), öz disiplin becerileri (Gaytan, 2013; Lokken, 2016), zaman yönetimi bireysel öğrenme becerileri uzaktan eğitimin başarısını etkileyen unsurlar olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle yaşı büyük olan öğrenci grubunda dersi tekrar alan öğrenciler ya da bireysel öğrenme sorumluluğu olan öğrencilerin bulunduğu göz önüne alındığında bu sonuç daha anlamlı hale gelmektedir.

Son olarak; erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre çevrimiçi derslere, diğer derslere ve kendilerine daha fazla vakit ayırabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Barrett ve Lally (1999) çalışmalarında, erkek ve kadın öğrenciler arasında bilişsel ve üst bilişsel farklılıkların olmamasına karşın erkek öğrencilerin ÇUE ortamı ile daha fazla etkileşim halinde olduğunu belirtmektedirler. Buna rağmen Taplin ve Jegede (2001), cinsiyet farklılığından ziyade öğrencilerin iş sahibi olması, evlilik durumları gibi sosyal hayat yoğunluğunun ÇUE başarısını etkilediğini savunmaktadırlar. Benzer şekilde Atan, Sulaiman, Rahman ve Idrus (2004) ve Yukselturk ve Bulut (2016) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin ÇUE' e erişim ve başarısında bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Uzaktan eğitimin temelleri 19. yy sonlarına doğru yazışmalı eğitim ile atılmıştır. Günümüzde ise bilgisayar ve internet aracılığıyla etkileşim unsurlarının zenginleşmesi yaygınlaşarak devam etmektedir. Uzaktan eğitimin tercih edilmesinin ve giderek yaygınlaşmasının altında yatan nedenler; öğrenenler açısından erişimin kolaylığı, öğrenme ortamı ile zaman ve mekân esnekliği vb. sayılabilir (Houlden & Veletsianos, 2019; Perreault et al., 2002). Kurumlar açısından ise teknolojik gelişmeler ile gider maliyetlerinin düşürülmesi ve daha zengin içeriklerin geliştirilebilmesi olarak sayılabilir. Ancak uzaktan eğitimin başlangıcından bu yana en temel şartlarından birisi gönüllülük esasına dayanması olarak söylenebilir. Simonson, Smaldino, ve Zvacek (2015) bu bağlamda uzaktan eğitim öğrencilerinin farklı demografik ve eğitim özellikleri olabileceğini söylemelerine karşın tek ortak özelliklerinin genellikle gönüllü olarak uzaktan eğitime katılmaları olabileceğini belirtmişlerdir. Böylelikle öğrencinin “uzaklık” olgusundan doğan motivasyonel engellerin önüne geçilebilmektedir.

Naidu (2017) bu çerçevede uzaktan eğitim ile sağlanan zaman, mekân ve çalışma esnekliğinin yeterli olmadığını bunun yanında öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını, aktivitelerini, değerlendirme yöntemlerini ve erişimlerini seçebilme esnekliğinin de sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Diğer bir yazısında ise bu gerekliliğin zaman ve mekân esnekliğinden daha önemli olduğunu savunmaktadır (Naidu, 2017b).

Her ne kadar uzaktan eğitim, eğitimde endüstrileşme yolunda kitle eğitiminin bir çözümü olarak görülse de otonom bir öğrenme süreci söz konusudur. Monteiro ve diğerleri (2017), sistematik tarama çalışmasında ve Lokken (2016) çevrimiçi öğrenme yükseköğretim raporunda ÇUE' nin en yaygın sorunları olan tamamlanamama ve yarıda bırakma gibi davranışların altında yatan sebeplerden önemli bir bölümünün öğrencilerin çevrimiçi eğitime hazır olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Gaytan (2013) ve Kalet ve diğerleri (2013) ise bu görüşü destekler nitelikte çevrimiçi öğrenenlerin başarısının öz çalışma disiplinine ve öz yeterliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçları, öz yeterlilikleri çerçevesinde uzaktan eğitimi kendi tercihleri doğrultusunda almalarının; devamlılığı ve başarıyı arttıran önemli sebepler arasında olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle öncelikle zorunlu uzaktan eğitim uygulamasında yenilikçi çözümlerin üretilmesi ve uzaktan öğrenme sistemlerinde bireysel motivasyon unsurlarının gözetilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(2), 289–309.
- Andrade, M. S. (2015). Distance Learning Disruptions: Implications for Practice and Policy. *EAIR 37th Annual Forum, September*, 1–9.
- Atan, H., Sulaiman, F., Rahman, Z. A., & Idrus, R. M. (2004). Gender Differences in Availability, Internet Access and Rate of Usage of Computers among Distance Education Learners. *Educational Media International*, 39(3–4), 205–210. <https://doi.org/10.1080/09523980210166459>
- Barrett, E., & Lally, V. (1999). Gender differences in an on-line learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(1), 48–60. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.1999.151075.x>
- Bayır, E. A., & Mahiroğlu, A. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Bireysel Farklılıklar ve İletişim Ortamlarının İşlemsel Uzaklık Algısına Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 430–447.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye’de Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğretimin Durumu: İhtiyaçlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80–87.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Nicel Araştırmalar. In *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı, pp. 173–238). Pegem Akademi.
- Çakmak Karapınar, D., Güler, M., Kurşun, E., & Karaman, S. (2018). Atatürk Üniversitesi kampüs tabanlı dersler modeli bileşenlerine yönelik öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90–111.
- Doğan, S., & Tatik, R. Ş. (2015). Evaluation of Distance Education Program in Marmara University According To the Views of Students. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(January), 247–261.
- Firat, M. (2017). Understanding Turkish students’ preferences for distance education depending on financial circumstances: A large-scale CHAID analysis. *International Review of Education*, 63(2), 197–212. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9633-6>
- Gaytan, J. (2013). Factors Affecting Student Retention in Online Courses: Overcoming this Critical Problem. *Career and Technical Education Research*, 38(2), 145–155. <https://doi.org/https://doi.org/10.5328/cter38.2.147>
- Gulbahar, Y., & Kalelioglu, F. (2015). Competencies for e-Instructors : How to Qualify and Guarantee Sustainability. *Contemporary Educational Technology*, 6(2), 140–154.

- Gülbahar, Y., & Karataş, E. (2016). Uzaktan Öğretimi Uzaktan Eğitim Yöntemi İle Öğrenmek : “ E-Eğitmen Sertifika Programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1867–1880.
- Houlden, S., & Veletsianos, G. (2019). A posthumanist critique of flexible online learning and its “anytime anyplace” claims. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1005–1018. <https://doi.org/10.1111/bjet.12779>
- Ilgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 188–204.
- İzmirli, S., & Kırmacı, Ö. (2017). Developing Online Teaching Competencies of Educators in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 22, 38–52.
- Kalet, A., Ellaway, R. H., Song, H. S., Nick, M., Sarpel, U., Hopkins, M. A., Hill, J., Plass, J. L., & Pusic, M. V. (2013). Factors influencing medical student attrition and their implications in a large multi-center randomized education trial. *Advances in Health Sciences Education*, 18(3), 439–450. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9382-z>
- Kapucu, N. K., & Adnan, M. (2018). Uzaktan Öğretimde Çevrimiçi Eğitimden Başarısının Değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15(1), 7–20. <https://doi.org/10.26650/hayef.2018.15.1.0004>
- Kirkan, B., & Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye ’ de Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Durumu : Betimsel Bir Çalışma *. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(3), 88–98.
- Kırmacı, Ö. (2022). *Uzaktan Eğitimde Oyunlaştırılmış Öğrenme Ortamının Tasarlanması ve Geliştirilmesi*. Gazi University.
- Kırmacı, Ö., & Acar, S. (2018). Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276–291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>
- Lokken, F. (2016). *Trends in eLearning: Tracking The Impact of eLearning at Community Colleges*. https://www.itcnetwork.org/sites/default/files/content-files/itc_2016_annual_survey_results.pdf
- Monteiro, S., Lencastre, J. A., Duarte da Silva, B., Osorio, A. J., Waal, P. de, İlin, Ş. Ç., & İlin, G. (2017). A Systematic Review of Design Factors to Prevent Attrition and Dropout in e-Learning Courses. In *Better e-Learning for Innovation in Education*.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Students Barriers to Online Learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Naidu, S. (2017a). How flexible is flexible learning, who is to decide and what are its implications? *Distance Education*, 38(3), 269–272. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1371831>
- Naidu, S. (2017b). Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? *Distance Education*, 38(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185>
- Ozgol, M., Sarıkaya, I., & Ozturk, M. (2017). Students’ and teaching staff’s assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.208>
- Öztaş, S., & Kılıç, B. (2017). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Şeklinde Verilmesinin Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268–293.
- Perreault, H., Waldman, L., Alexander, M., & Zhao, J. (2002). Overcoming Barriers to Successful Delivery of Distance-Learning Courses. *Journal of Education for Business*, 77(6), 313–318. <https://doi.org/10.1080/08832320209599681>
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrencilerin Hazırbulunluşluk Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39).
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance Education: Definitions and Glossary of Terms* (3rd ed.). Information Age Publishing.
- Simonson, M. R., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (6th Editio). Information Age Publishing.
- Şirin, R. (2015). *İngilizce Dersinin Uzaktan Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri*. Çukurova Üniversitesi.

- Sümer, M. (2016). Sanal Derslere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 181–200.
- Taplin, M., & Jegede, O. (2001). Gender differences in factors influencing achievement of distance education students. *International Journal of Phytoremediation*, 16(2), 133–154.
<https://doi.org/10.1080/02680510120050307>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayınları.
- Yavuzalp, N., Demirel, M., Taş, H., & Canpolat, G. (2017). Türkiye ' deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Mevcut Durumu Üzerine Bir Doküman Analizi Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 759–776.
- YÖK. (2018). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*.
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/17374/Uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar_19.06.2014+_GK_15.04.2015_YK_%28Maliye_+Goruslu%29.pdf/5b6dae07-ff5c-4c40-8cf3-3fc7e62cac7f
- YÖK. (2020). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar (13 Mart 2020)*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2016). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 12–22.
- Zaborova, E. N., Glazkova, I. G., & Markova, T. L. (2017). Distance Learning: Student's Perspective. *Sociologic Research*, 2, 131–140.

Summary

Introduction

By its general definition, distance education is commonly accepted as a form of education in which students and teachers are physically separated. On the other hand, Schlosser and Simonson (2009) stated that, one of the elements that make up distance education is teacher-student separation while defining distance education. Simonson, Smaldino, and Zvacek (2015) also state that this separation includes time separation as well as space. In this respect, distance education is seen as an education based on time flexibility in any place. Due to such features, many institutions have started to prefer distance education widely and integrate it into education and training systems. Turkey also higher education in Online Distance Education (ODE) is in face to face and distance learning programs are expanding every day.

In this context, determining the satisfaction status, differences and the reasons of the formal students who are required to take ODE under special conditions and the non-thesis graduate students who are distance education students will enable taking steps to improve the education to be provided.

Method

This study includes the analysis of the results of a survey study conducted in a higher education institution in accordance with the conditions of the research. Within the scope of the study, an online satisfaction questionnaire was applied to 3066 students who took ÇUE in the 2018-2019 Fall semester at a state university. The research is a descriptive research conducted using a quantitative research model.

SPSS 21 statistical package program was used for the analyzes made within the scope of the research. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to investigate the difference between more than two groups; Scheffe pairwise comparison tests were conducted to determine which group or groups the difference originated from. Apart from these; Chi-Square Test was used to investigate the relationship between two verbal variables. Analyzes carried out in this context; Access satisfaction based on the location connected to distance education, satisfaction based on the device connected to

distance education, perceived benefit relationship with the connected device, perceived benefit relationship with student status, time allocation relation with student status, age and time allocation relationship and gender and time allocation relationship has been taken.

Findings

According to the results of ANOVA (One-Way Analysis of Variance) regarding the evaluation of the access satisfaction of the distance education students within the scope of the study according to the place where they most connected to the distance education portal; It was found that the access satisfaction of the students differed according to at least one of the places where they mostly connected to the distance education portal ($F = 48.607$; $p < 0.001$). When Scheffe binary comparison tests, which were conducted to determine the source of difference, are examined, the access satisfaction of those who connect to distance education from home; It was found to be significantly higher than those connected from the dormitory, school and mobile (Mean differences = 0.54148; 0.72986 and 0.75409; p values < 0.001). Access satisfaction of those connecting from the dormitory was found to be the same as those connecting from school and mobile (Mean differences = 0.18838 and 0.21261; $p = 0.668$ and 0.066). Finally; It was observed that there was no significant difference between the access satisfaction of those connecting from school and mobile ones (Mean difference = 0.02423; $p = 0.999$). It was found that the access satisfaction of the students differed according to at least one of the most frequently used tools to connect to distance education ($F = 45,290$; $p < 0,001$). When the Scheffe binary comparison tests, which were conducted to determine the source of the difference, were examined, the access satisfaction of those who frequently use desktop computers to connect to distance education is the same as those who use laptops and tablets (Mean Differences = -0.15422 and 0.34242; $p = 0.238$ and 0.166); however, it was significantly higher than that of smart phone users (Mean difference = 0.44503; $p < 0.001$). It was observed that the access satisfaction of those who use the laptop frequently was significantly higher than that of the tablet and smartphone users (Mean Differences = 0.49664 and 0.59925; $p = 0.006$ and < 0.001). Finally; It was observed that there was no significant difference between the access satisfaction of the users of the tablet and smartphone frequently (Mean Difference = 0.10261; $p = 0.914$).

With the student status of those who are connected to distance education, "I can spare enough time for distance education lessons", "I can spare more time for other lessons with distance education." and "I can spare more time for myself with distance education." It has been determined that there are significant relationships between participation in the expressions (p values < 0.05). The rate of agreement with each of these statements; While it is most common for graduate students, it is close for associate and undergraduate students.

With the gender of those who are connected to distance education, "I can spare enough time for distance education lessons", "I can spare more time for other lessons with distance education." and "I can spare more time for myself with distance education." It has been determined that there are significant relationships between participation in the expressions (p values < 0.01). The rate of agreeing with each of these statements is higher for male students.

Discussion and Conclusion

According to the findings of the research, it was seen that as the age of the campus students increased, they were able to devote more time to online courses, other courses and themselves. Since the common courses are first grade courses, the majority of the participating students ($n = 2273$, 74%) are 20 and below. In ODE studies, learners' online learning experiences (Doğan & Tatik, 2015), self-discipline skills (Gaytan, 2013; Lokken, 2016), time management individual learning skills are considered as factors affecting the success of distance education. For this reason, this result becomes more meaningful when considering that there are students who repeat the course or students with individual learning responsibility in the older student group.

Finally; It was found that male students were able to devote more time to online classes, other classes and themselves than female students. Barrett and Lally (1999) stated in their study that although there

are no cognitive and metacognitive differences between male and female students, male students are in more interaction with the ODE environment. Despite this, Taplin and Jegede (2001) argue that the intensity of social life, such as students' having a job and marital status rather than gender difference, affects the success of the ODE. Similarly, Atan, Sulaiman, Rahman, and Idrus (2004) and Yukselturk and Bulut (2016) concluded that gender variable has no effect on access and success of ODE.