

COVID-19 SALGIN DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİMDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİNE ETKİSİ*

PROBLEMS EXPERIENCED IN DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 EPIDEMIC PERIOD AND ITS EFFECT ON STUDENT SATISFACTION

Yasemin Özcan KARAMAN¹ 

Nil KONYALIAR² 

Öz

Araştırmanın temel amacı Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerine verilen uzaktan eğitime yönelik sorunları belirlemek ve öğrencilerin uzaktan eğitime olan tutumlarının memnuniyete etkisini ortaya çıkarmaktır. Bundan dolayı çalışmada uzaktan eğitim sistemi bağlamında yeterlilik, motivasyon, kullanılabilirlik, etkililik ve memnuniyet konularına odaklanılmıştır. Anket Covid-19 pandemisinden dolayı ve daha hızlı erişim sağlanması açısından online olarak hazırlanmış ve örnekleme ulaştırılmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacına ulaşmak için anket ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada toplam 420 katılımcıdan anket ile veri toplanmış ve çalışmanın temel amacına ve hedeflerine ulaşılacak şekilde analizlere tabi tutulmuştur. Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde sisteme yönelik, bölüm ve akademisyene yönelik algıları ile memnuniyetleri arasındaki ilişki için korelasyon analizi yapılmıştır. Ardından yeterlilik ve motivasyon, kullanılabilirlik ve etkililik boyutlarının memnuniyete olan etkisi belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılmamasının en önemli nedenleri internet bağlantı sorunu, internet paketinin olmaması ve çalışıyor olmaktır. Katılımcıların uzaktan eğitim tutum ölçek boyutlarına olan algıları incelenince en düşük algının olduğu boyut kullanılabilirlik iken, en yüksek algının olduğu boyut memnuniyet boyutudur. İkinci en düşük algının olduğu boyut ise yeterlilik ve motivasyon boyutudur.

Anahtar Kelimeler: Covid19, Uzaktan Eğitim, Yükseköğrenim, Öğrenci Tutumları, Memnuniyet.

Abstract

The main purpose of the research is to identify the problems related to remote education given to university students during the Covid-19 pandemic and to reveal the impact of students' attitudes towards remote education on satisfaction. Therefore, the research focuses on competence, motivation, usability, effectiveness, and satisfaction issues in the context of the remote education system. The survey was prepared online due to the Covid-19 pandemic and for faster access, and it was distributed to the sample. The study was conducted using a quantitative research method. Data were obtained through a survey to achieve the goal of the study. A total of 420 participants were surveyed in the research, and the collected data were subjected to analyses to reach the main objective and goals of the study. In the study, correlation analysis was conducted to examine the relationship between students' perceptions of the system, department, and faculty members during the remote education period and their satisfaction. Then, the impact of competence and motivation, usability, and effectiveness dimensions on satisfaction was determined. The most significant reasons for students not attending classes in remote education were found to be internet connection problems, the absence of an internet package, and being employed. When participants' perceptions of the dimensions of the remote education attitude scale were examined, the dimension with the lowest perception was usability, while the dimension with the highest perception was satisfaction. The second lowest perceived dimension was competence and motivation.

Keywords: Covid-19, Distance Education, Higher Education, Student Attitudes, Satisfaction.

¹ Bu çalışma yazarın "Covid19 Salgın Döneminde Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans, Milli Eğitim Bakanlığı Antalya Alanya Demirtaş İlkokulu, Yaseminozcankaraman07@gmail.com, 0000-0003-4400-0072

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, nilkonyalilar@topkapi.edu.tr, 0000-0002-7310-7779

Citation: Karaman, Y.Ö., Konyalilar, N. Covid-19 Salgın Döneminde Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Öğrenci Memnuniyetine Etkisi, İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, (2024) 7 (1):19-36, DOI: <https://doi.org/10.33416/baybem.1382329>

1. GİRİŞ

Covid-19 pandemisi dünya çapında olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sistemini olumsuz yönde etkilemiş Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki okullar ve üniversiteler eğitim-öğretime ara vermek zorunda kalmıştır. 02 Nisan 2020 tarihinde pandemi dünya genelinde zirve yapmış ve eğitime ara vermiş olan ülke sayısı 172’ye ulaşmıştır. Dolayısıyla, dünyadaki toplam öğrenci sayısının %84,8’ini oluşturan 1.484.712.787 öğrenci pandemi nedeniyle etkilenmiştir (Dünya Sağlık Örgütü, 2019). Pandeminin hızla yayılmasını azaltmak için virüsün görüldüğü ülkelerin genelinde üniversite, okul gibi eğitim kurum ve kuruluşları geçici süreliğine kapatılmıştır (Keskin ve Kaya, 2020: 60). Pandemiden dolayı getirilen kısıtlamalar sebebiyle eğitim süreçleri sekteye uğramış ve eğitim süreçlerinin devamlılığını sağlama için uzaktan eğitim yöntemine geçilmiştir (Gökbulut, 2021: 163).

Türkiye’de ilk koronavirüs vakası 10 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Türkiye’de ilk vakanın görülmesinden sonra ülkedeki tüm resmi, özel okullar kapanmış ve ülke genelinde spor müsabakaları, yarışma, sosyal etkinlikler, sempozyum, konferans, forum ve ödül törenleri iptal edilmiştir (MEB, 2020). Salgının görülmesiyle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilerin can güvenliğini tehlikeye atmamak için 16 Mart günü eğitim öğretime 1 hafta ara vermiştir. Daha sonra Nisan ayındaki ara tatil öne çekilip tatil 2 haftaya çıkarılmıştır. 30 Mart itibariyle uzaktan eğitime geçilerek 19 Haziran gününe kadar dersler çevrimiçi devam etmiştir. Ülke genelinde öğrencilerin internete girebilmesi için MEB tüm öğretmen ve öğrencilere 8 GB internet paketinin yanı sıra ihtiyaç sahibi öğrencilere tablet vermiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılı 31 Ağustos günü uzaktan eğitim şeklinde başlamıştır. Salgının ülke genelinde azalmasıyla yüz yüze eğitime kademeli olarak 21 Eylül 2020 tarihinde geçilerek 1. yarıyıl içinde yer alan 16 Kasım 2020 tarihine kadar devam etmiş ve pandeminin ülkede artış göstermesiyle 23 Kasım itibariyle tekrardan uzaktan eğitime geçilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılına hibrit eğitim modelinin uygulanması planlanmış olsa da pandemi sürecinin bitmemesinden dolayı bu model istenilen şekilde uygulanamamıştır (Koç, 2021: 16).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 16 Mart 2020 günü itibariyle yükseköğretim kurumlarının üç hafta boyunca tatil olduğunu duyurmuştur. Bu duyurudan sonra üniversitelere YÖK tarafından uzaktan eğitime geçilmesi hususunda bilgilendirme yapılmıştır. YÖK tarafından süreçle ilgili kararlar alınmış olup 23 Mart 2020 Pazartesi günü itibariyle üniversitelerin alt yapıları ve uzaktan eğitim yetkinlikleri ölçüsünde, uzaktan eğitim yöntemi kullanılarak eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020: 792). 24 Eylül 2020 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslarda” uzaktan eğitim süreciyle ilgili değişikliklere gidilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Uzaktan eğitim sistemine uyum için dijital araçları kullanım yetkinliği ve altyapının sağlanması önem arz etmektedir. Bundan dolayı araştırmada uzaktan eğitim sistemi bağlamında yeterlilik, motivasyon, kullanılabilirlik, etkililik ve memnuniyet konularına odaklanılmıştır. Araştırmanın temel amacı Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerine verilen uzaktan eğitime yönelik sorunları belirlemek ve öğrencilerin tutumlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Böylelikle araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemi ile yaşadıkları sorunlar ortaya konularak önerilerde bulunulması hedeflenmiştir. Araştırmada ayrıca uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin bölümleri ve danışmalarına yönelik bakış açıları da incelenmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Uzaktan eğitim kavramından ilk kez Wisconsin Üniversitesi’nin kataloğunda 1892 yılı bahsedilmiştir. Literatürde ise William Lighty, 1906 yılında yazmış olduğu bir araştırmada uzaktan eğitim kavramını kullanmıştır (Uşun, 2006: 30). 1960-1970 yılları arasında Otto Peters tarafından Almanya’da uzaktan eğitim tanıtılmış ve aynı yıllarda Fransa’da uzaktan eğitim ile eğitim veren kurumlarda isim olarak kullanılmıştır (Verduin ve Clark, 1994: 23). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde uzaktan eğitim; “öğretmen ve öğrencinin yüz yüze olmadan farklı iletişim araçları kullanılarak belirli bir merkezden gerçekleştirilen eğitim türü” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2021). Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim uygulamalarına bağlı kalmayan; özel olarak hazırlanan materyalleri, kitle iletişim programlarını ya da kısa süreli olarak yüz yüze eğitimi içeren, bir bütün halinde yürütülen etkinliklerdir (Hızal, 1983:18). Garrison ve Shale (1987: 6), uzaktan eğitimi öğretmen ve öğrencinin birbirinden ayrı oldukları iki yönlü iletişimi sağlayan teknolojik araçların kullanımıyla gerçekleşen eğitim sistemi olarak tanımlamıştır. Dağıtık eğitim gibi farklı şekillerde de ifade edilen uzaktan eğitim farklı ortamlarda bulunan öğrencileri ve öğretmenleri, farklı eğitim faaliyetleriyle birbirine bağlayan bilgi ve iletişim teknoloji uygulamalarıdır (Schlosser ve Simonson, 2006: 36).

Keegan’a (1996: 44) göre öğrenci ve öğreticinin fiziksel olarak ayrı mekanlarda teknolojik imkanlardan faydalanarak iletişim kurdukları bir sistemdir. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim mekân ve yöntemlerindeki kısıtlamalar nedeniyle okul gibi yerlerde eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilemediği durumlarda öğrenci ve öğretmenlerin merkezi bir yapı tarafından çeşitli yöntemlerle buluşmalarının sağlanabildiği (YEGİTEK, 2020), eğitim alanların sorumluluklarının farkında olmalarıyla, kendi seçtikleri mekan ve zamanda, öğretici ile yüz yüze olmadan ve fırsat eşitliği içerisinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanıp eğitim süreçlerinin yapılandırıldığı bir

tür eğitim modelidir. Dolayısıyla teknolojik araçlar ve teknoloji kullanımı uzaktan eğitim sisteminin işleyişi için önemli bir faktördür (Haddad, 2001: 11). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretici ve öğrencinin farklı mekanlarda oldukları anlar da posta imkanlarına ek olarak bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yerine getirildiği sisteme uzaktan eğitim sistemi denilmektedir (İşman, 2011). Uzaktan eğitim sistemi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler temelinde internete erişim olan her mekânda bilgiyi paylaşmayı ve aynı zamanda da kaynaklara erişimi sağlayan, işbirliği ile öğretim hizmeti veren, eğitimde niteliği arttıran ve sürekli araştırma gerektiren bir modern eğitim-öğretim sistemidir (Begimbetova, 2015).

Uzaktan eğitimin dünyadaki uygulamaları çok eski tarihlere dayanmaktadır. Öğrenci ile öğretici arasında mevcut iletişimin resmi bir eğitim yerine geçmesinin gerektiği düşüncesi mevcuttur. Dolayısıyla uzaktan eğitimin 18. yüzyılda başladığı düşünülmektedir (Erfidan, 2019; Özbay, 2015: 376; Simonson, Zvacek ve Smaldino, 2019). Uzaktan eğitimin kökeninin yazışma aracılığıyla öğretme ve öğrenmeye dayalı olduğu ve genellikle yetişkin eğitimlerinde yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Holmberg, 2005). Uzaktan eğitim ile ilgili bazı kaynaklar 1728 yılında Boston Gazetesi'nde yayınlanan posta yoluyla haftalık dersler veren bir stenografi (çabuk yazma sistemi) kursu reklamını ilk olarak gösterirken, bazı kaynaklar ise 1833 yılında İsveç'te bir gazetede mektup aracılığıyla 'yazılı anlatım' ilanının ilk olduğunu savunmaktadır (Arslan, 2019; Demiray ve İşman, 2003: 89; Kaplan ve Haenlein, 2016 :441; Simonson, vd., 2019). Ancak her iki gazetede de yayınlanmış olan ilanlarda posta aracılığıyla öğretme bilgisi açıkça belli edilse de öğreten-öğrenen arasındaki iletişimin hangi şekilde kurulacağı ya da verilen derslere yönelik değerlendirmelerin nasıl yapılacağına ilişkin net bir açıklama içermediğinden tam anlamıyla uzaktan eğitim uygulamasının gerçekleşip gerçekleşmediği bilinmemektedir (Kentnor, 2015: 21; Özbay, 2015: 376). Bu noktada, uzaktan eğitimin ilk uygulaması olarak 1840 yılında Büyük Britanya'da Issac Pitman'ın stenografi öğretileri kabul edilmektedir (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012: 134). Uzaktan eğitim mektup ile başlamıştır. Ardından 1950-1980 yılları arasında televizyon, video ve radyo aracılığıyla 1991 yılından itibaren de bilgisayar aracılığıyla yaygın bir şekilde internet erişimiyle web teknolojileriyle devam etmiştir (Yıldız, 2016: 303). Uzaktan eğitimin dünya çapında gösterdiği gelişim incelenince o dönemdeki yaygın olarak kullanılan teknoloji ve iletişim araçlarının etkili olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sisteminde, öğrenim merkezli bir yaklaşımdan öğrenme merkezli bir yaklaşıma eğilim olduğu görülmektedir

Türkiye'de uzaktan eğitimin ortaya çıkışı, dünyadaki uzak eğitimin gelişimine kıyasla daha ileri zamanlarda olmuştur (Altun, 2020). Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik çalışmalar 1924 yılında başlamıştır, ancak 1950'lere kadar gerçek anlamda uygulanamamıştır (Kör, 2013: 271). İlk olarak Ankara Üniversitesi bünyesindeki kurulmuş olan Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü 1956 yılında mektupla öğrenim uygulamasını banka personelleri için başlatmıştır (Kaya, 2002). Bu uygulama Millî Eğitim Bakanlığı'nca Türkiye'de uzaktan eğitimin ilk adımı olarak kabul görmüştür. 1975 yılında ise üniversitelerdeki talebi azaltmak, yükseköğretim okuma fırsatı bulamamış bireylere imkân oluşturmak amacıyla Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. Daha sonraki yıllarda YAYKUR kapatılmıştır. 1981 yılında çıkarılan yasa ile uzaktan eğitim görevi üniversitelere bırakılmış ve 1982 yılında da uzaktan eğitim görevi Anadolu Üniversite'sine verilmiştir. Uzaktan eğitimin Anadolu Üniversitesini temel sebebi bünyesinde Televizyon ve Eğitim Enstitüsü olmasıdır. Anadolu Üniversitesini'nin Türkiye'de yaptığı çalışmalar ile uzaktan eğitim anlayışında ciddi değişikliklere zemin hazırlamıştır. Türkiye'de uzaktan eğitimle ilgili gelişmeler Anadolu Üniversitesi ile sınırlı kalmamış günümüzde birçok üniversite uzaktan eğitim hizmeti vermektedir (Sarıtaş, 2009). Türkiye'de uzaktan eğitim her ne kadar örgün eğitim sistemlerini desteklemek için başlatılsa da zamanla toplumun talep edilmesi ve elde edilen başarı, uzaktan eğitimin farklı eğitim aşamalarında da yaygınlaşmasını sağlamıştır (Akdemir, 2011; Demirci, 2019: 70). Millî Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim sistemindeki değişen ve gelişen sisteme kendi programlarında yer vermeye başlamıştır. Ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar normal eğitime destek amaçlı uzaktan eğitim uygulanmaktadır. Türkiye'de uzaktan eğitim, tüm eğitim kurumları, kamu kuruluşları ve Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) kapsamında yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğini sağlamıştır (Kaçan ve Gelen, 2020: 2).

Uzaktan eğitim modelleri zaman bakımından senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) olarak; iletişim yönü bakımından ise tek yönlü öğretim ve çift yönlü öğretim olarak incelenmektedir (Aslantaş, 2014; Brown ve Brown, 1994: 4; Gülbahar, 2012). Öğrenen ve öğreticinin birlikte iletişim kurmadığı eğitim türü olarak ifade edilen eş zamansız uzaktan eğitim sisteminde en yenisinden en eskisine bilgisayar teknolojisi, televizyon, radyo ve mektup kullanılırken, öğrenen ve öğrencinin aynı mekânda birbirleriyle iletişim kurabildikleri uzaktan eğitim türü olarak eş zamanlı uzaktan eğitim sisteminde ise mektup kullanılmamakta ve bilgisayar teknolojisi, televizyon ve radyo kullanılmaktadır. Asenkron eğitim, öğrencilerin öğretmenlerden bağımsız bir şekilde istediği zaman dilimlerinde ders materyallerine erişebildiği ve eğitimi istediği zaman başlatma ve bitirme imkanına sahip olduğu bir uzaktan eğitim modelidir. Öğrenciler istediği zaman diliminde ve istedikleri ortamda, uzaktan eğitim sistemine önceden yüklenmiş olan eğitim ile ilgili materyallere uygulama üzerinden erişebilmektedir (Can, 2008). Asenkron uzak eğitim sisteminde güçlü bir alt yapının olmasına gerek yoktur, düşük hızda bir internet erişimi ile de eğitim yapılabilir. Asenkron eğitim öğrenciyi merkeze almakta ve derslerle ilgili olan materyal ve notlar öğrencilerin anlayacağı şekilde hazırlanmakta ve erişime sunulmaktadır (Can, 2008). Asenkron uzaktan eğitim sisteminde

öğreticinin görevi öğrenenlere bilgiyi sunmaktan ziyade öğrenenleri yönlendirmek amacı olduğundan dolayı öğrenme öğreticinin öğrenme hızına ve tercihlerine bağlı olarak öğrencinin kişisel çabası ile gerçekleşmektedir. Asenkron uzaktan eğitim sisteminde kullanılan en yeniden en eskisine eğitimle ilgili web siteleri, e-postalar, banttan yapılan televizyon ve radyo yayınları ve mektup örnek olarak gösterilebilir (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). California Southern Üniversitesi ve George Mason Online Üniversitesi öğrencilerine asenkron eğitim seçeneği sunan üniversitelere örnek olarak verilebilir (eLearners, 2021). Asenkron eğitim, öğretime dahil olan öğrenci sayısı ne kadar olursa olsun her bir öğrencinin derse katılımının sağlanması bakımından kullanışlı bir uzaktan eğitim yöntemidir (Lim, 2017: 230). Öte yandan, kendilerine uygun bir zamanda derse katılabilme fırsatı, öğrencilerin eğitim başarısını, kendi kendine öğrenmede bağımsızlık ve beceri yeteneklerini arttırmaktadır. Asenkron eğitim; öğrencilere zaman ve mekân anlamda esneklik sağlamakta, uluslararası öğrenime katılımı kolaylaştırmakta, öğrencilerin dönem boyunca geriye dönük eğitim materyallerine ulaşmalarına imkân vermekte, öğrencilerin bilişsel katılımını artırmakta, çekingen öğrencilerin derslere katılımlarını artırmaktadır. Aynı zamanda öz disiplin ve yeterlilik gerektirdiğinden herkes için uygun olmayabilir, derse yönelik yanlış anlamalar ya da karışıklıklar olabilir, uygulamalı dersler için uygun değildir, sosyal etkileşim ortamı oluşmadığından öğrenciler daha az memnun olabilir, dağınık ve sanal halde bulunan öğrenim topluluğu arasında bulunan uyumu sağlamak zor olabilir ve anında geri dönüt yapılamamaktadır (Midkiff ve DaSilva, 2000).

Senkron uzaktan eğitim, öğretici ve öğrencinin aynı zamanda etkileşime girmesi ile gerçekleştirilen bir uzaktan eğitim türüdür (Jones ve Laffey, 2002). Önceden belirlenmiş bir program çerçevesinde internet aracılığıyla öğretmen ve öğrencinin iletişim kurup, sesli ve görüntülü canlı ders yaptıkları bir uzaktan eğitimdir. Öğretici ve öğrencinin fiziki olarak aynı mekânda olmamasına karşın iki taraflı etkileşimin sağlanabildiği ve bu etkileşimin ise aynı zamanda gerçekleştirildiği bir eğitim biçimidir (Yorgancı, 2014: 1402). Senkronize uzaktan eğitim; video konferans, sesli konferans ve internet üzerinden sohbet gibi teknolojik medyalar aracılığıyla önceden belirlenmiş bir program ve zaman diliminde, öğretmen ve öğrencilerin aynı anda sınıflarda çevrimiçi gerçekleştirdiği uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (eLearners, 2021). Senkron uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler arasında çift yönlü etkileşim ve iletişim vardır. Sanal sınıflar, internet üzerinden telefon, konferans bağlantıları, interaktif uydular yayınları ve canlı yayınlar senkron uzaktan eğitime örnek olarak verilebilir (Yeager, Hurley-Dasgupta ve Bliss, 2013: 134). Senkron uzaktan eğitim türünde esneklik asenkron eğitime göre sınırlıdır. Bu uzaktan eğitim sisteminde öğrenciler bireysel olarak öğrenmenin yanında grupla öğrenme imkanına da sahiptir (Özmen ve Ediz, 2002). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi senkron eğitim sisteminde çeşitliliğin önünü açmıştır. Günümüzde sanal sınıf ortamlarında öğrenciler sadece derslere katılmamakta, bunun yanı sıra arkadaş ve öğretmenleriyle de etkileşim içinde olabilmektedir. Ancak senkron uzaktan derslere internet üzerinden bağlanıldığı için öğrencilerin ve öğretmenlerin kamera, mikrofon ve kulaklık gibi teknolojik araçlara sahip olması gerekmektedir (Yıldız, 2016: 303). Senkron uzaktan eğitim sisteminde eğitim televizyon ve radyo aracılığıyla veriliyorsa uydular, mobil cihazlar ve bilgisayar aracılığıyla veriliyorsa internet kullanılmaktadır (Lim, 2017: 230). Senkron uzaktan eğitimde öğrenciler etkili ve kalıcı bir öğrenmeye sahip olabilmektedir, çünkü senkron uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler sayesinde karşılıklı görüntülü-sesli veya sadece sesli iletişim imkânı vardır (İşman, 2011). İnternet aracılığıyla gerçekleştirilen senkron eğitime Microsoft Teams, Google Meet, Zoom ve EBA canlı ders gibi uygulama ve programlarla katılım sağlanabilir. Senkron eğitimde öğretmen ve öğrencilerin gerçek zamanlı olarak soru sorma, cevap verme veya tartışma olanağına sahip olması, öğrencilerin geri dönüt alabilmeleri eğitim sürecinde oluşabilecek tatminsizliği önlenmekte ve daha sosyal bir eğitim ortamı sağlamaktadır (Hrastinski, 2008: 52). Senkron uzaktan eğitim, öğrencilerin kendilerini izole hissetmelerinden daha çok katılımcı gibi hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla senkron uzaktan eğitim öğrencilerin kendilerini bir topluluğun parçası olarak hissetmelerine fırsat sunmaktadır (Haythornthwaite, Andrews ve Kazmer, 2007). Senkron uzaktan eğitim yönteminde öğrenciler sanal bir platformda bir araya getiriliyor olsa da öğrenci ve öğretmen etkileşimi sağlandığından yüz yüze eğitimdeki mekânlarda gerçekleştirilen tartışma ortamı sanal platformda da yapılabilmektedir (Erfidan, 2019). Örnek olarak, Florida'da bulunan Full Sail Üniversitesi öğrencilerine canlı yayınlı dersler ve tartışma olanakları gibi senkron eğitim etkinliklerine katılma olanağını seçme hakkı tanımaktadır (eLearners, 2021). Senkron uzaktan eğitimde öğrenciler ve öğretmenler için ortak ve uygun bir zaman ayarlamak zordur, öğrencilerin hepsi hızlı internet erişimine ya da güçlü internet ağına sahip değilse teknik sorunlarla karşılaşabilmekte, öğretmenler sınav anında gözetmenlik yapmakta zorlanabilmekte ve kalabalık gruplar şeklinde gerçekleştirilen eğitimlerde, öğrenciler istedikleri zaman tartışmaya katılamayabilir ve bu durum öğrencileri sadece dinleyici konumuna düşürebilmektedir.

Tek yönlü iletişimle uzaktan eğitim faaliyetinin gerçekleştiği ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin tek yönlü olduğu bir uzaktan eğitim türüdür. Öğrenciler ve öğretmenler arasında iki yönlü bir etkileşimin olmadığı, sadece öğretmenden öğrenciye ders bilgilerinin aktarılması ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim biçimidir. Tek yönlü iletişimde yüz yüze bir iletişim bulunmamaktadır. Bu türde öğrencilerin ne öğretmenleri ile ne de arkadaşları ile herhangi bir etkileşimi bulunmamaktadır. Öğrencilerin sorularına öğretmenlerin anında cevap vermesi mümkün değildir (İşman, 2011). Dolayısıyla taraflardan herhangi biri sorularına anında cevap alamamaktadır. Öğrenci tamamen pasif öğrenme durumundayken öğretmen aktif bir rol

oynamaktadır (İşman, 2005). Tek yönlü iletişim kullanılan bir uzaktan eğitim sisteminde öğrenme, ders materyalleri ve notlarının öğretmen tarafından önceden hazırlanıp öğrencilere kargo ve posta ile gönderilen materyallerle (kitap, dergi, DVD, CD, mektup gibi), eğitim verilen web siteleri ya da televizyon ve radyo yayınları ile sağlanmaktadır. Öğretmen tarafından öğrenciye ulaştırılan kaynaklara öğrenci kendisi çalışmakta ve bireysel olarak kendi kendine öğrenmektedir (Özer, 2011). Tek yönlü iletişimde uzaktan eğitime ilişkin bazı avantajlar ve dezavantajlar mevcuttur. Düşük maliyet ile kalabalık öğrenci topluluklarına hitap edebilme, farklı sebeplerle yerinde eğitime erişemeyen bireylerin fiziki olarak yer değiştirmeden eğitim almalarına fırsat sağlama, günümüzün imkanlarında kesintisiz bir eğitim verilebilme avantajlarına sahiptir. Sınavlarda güvenilirlik ve geçerliliği sağlamanın zor olduğu, anında etkileşim olmadığından öğrencilerin ders zamanlarında soru sormadığı, anında öğretmen kontrolü olmadığından eksik ya da doğru olmayan öğrenmenin olabildiği gibi dezavantajlı yönleri de vardır (Moore ve Kearsley, 2011).

Çift yönlü iletişim ile uzaktan öğrenme, öğrenci ve öğretmen etkileşiminin iki yönlü olduğu, öğrenci ile öğretmenin karşılıklı olarak etkileşimiyle işlenen eğitim türü çift yönlü iletişim ile uzaktan eğitim türüdür. Çift yönlü iletişim türünde öğrenciler fiziki olarak herhangi bir mekânda bulunmak zorunda değildir. Ancak zaman olarak öğrenciler önceden belirlenen zamanda dersin yapıldığı uzaktan eğitim programında olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler önceden belirlenmiş zaman dilimlerinde derse katılmaktadır (İşman, 2011). Hem öğretmen hem de öğrenciler etkin rol oynamaktadır. Anında dönütler alınabilmektedir fakat tam olarak öğrenme kontrolleri sağlanamamaktadır. Çift yönlü iletişimle uzaktan eğitim türünde öğrenme ile öğrenci arasında soru cevap alışverişleri de olabilmektedir. Çift yönlü iletişim ile öğrenciler öğretmene soru sorabilmekte ve ders esnasında tartışmalara katılabilmektedir. Bireysel olarak çalışmaya imkân sağlayan çift yönlü iletişim aynı zamanda grup ile çalışma için de uygun bir uzaktan eğitim türüdür (İşman, 2008). Çift yönlü iletişim kullanılan uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenme, internet kullanılarak mobil cihazlar ve bilgisayarlarla ya da televizyon ve radyo yayınlarıyla sağlanmaktadır. Çift yönlü iletişim uzaktan eğitime ilişkin bazı avantajlar ve dezavantajlar mevcuttur (Moore ve Kearsley, 2011; İşman, 2015); maliyet bakımında uygun olduğu için daha fazla öğrenci tarafından tercih edilebilir, fiziki olarak uzak mekânlarda bulunan öğrencilere eğitime ulaşım fırsatı sağlamaktadır ve öğretmen ve öğrencilerin kişisel tercihleri bakımından esneklik sağlamaktadır. Televizyon ve radyo yayınlarıyla internet altyapı sistemlerinin ilk etapta kurulması maliyetlidir, iklimsel koşulları ve teknik sorunlar derslerin yapılmasını engelleyebilir, sınavlar ile ilgili güvenilirlik ve geçerlilik zor olabilir, sayıca çok olan öğrenci grupları ile eğitimin yürütülmesinde öğretmen sınıf yönetirken zorlanabilir ve öğretmenin birebir öğrencilerle etkileşim kurması zordur.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve buna bağlı olarak gelişen kazanımlar sonucunda yeni bir öğrenme modeli olarak hibrit eğitim modeli hayatımıza girmiştir (Demir, 2014: 204). Hibrit eğitim geleneksel yüz yüze eğitim ve öğrenme deneyimlerinin çevrimiçi eğitim ve öğrenme deneyimleriyle bütünleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Garrison ve Kanuka, 2004: 95). Öğrencilerin mevcut ön bilgileri, nasıl öğrendikleri, kişisel ve demografik özellikleri eğitim ortamını ve uzaktan eğitim sistemlerini kullanırken ihtiyaçlarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Hibrit eğitim modelinde eğitim ve öğrenim ortamında eğitim alan öğrenciler arasındaki çeşitli farklılıklar dikkate alınarak her bir öğrencinin öğrenme ihtiyacına göre esnek olan öğrenme ortamları oluşturulabilir (Brusilovsky ve Peylo, 2003: 160). Teknolojik tüm araçların kullanılarak, klasik eğitim ile web temelli uzaktan eğitim sistemlerinin harmanlanarak planlandığı eğitim modeli hibrit eğitimdir (Palas-Bozkurt, 2019). Hibrit eğitimin en önemli amacı çevrimiçi uzaktan eğitimin dezavantajlarını ortadan kaldırmaktır (Tayebnik ve Puteh, 2013). Hibrit eğitim, web temelli uzaktan eğitim sisteminde asenkronla senkron yöntemlerin faydalarının hepsini sağlamakla beraber bu yöntemlerin dezavantajlarının da ortadan kaldırılmasını sağlamaktadır (Erfidan, 2019). Bundan dolayı, hibrit eğitim modeli eğitim sisteminde öğrenciyi merkeze almayı hedefleyen yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına imkân sağlamaktadır (Demir, 2014: 204).

Uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarına göre doğru uygulanan metot ve yöntemlerle, teknolojinin ekseninde öğrenci ve öğretmen etkileşiminin sağlanmasıyla beraber uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar başarılı olabilmektedir (Aldım, 2013). Uzaktan eğitim sistemleri ve uygulamalarının artmasının nedenlerine örnek olarak öğrenenlerin öğrenme hızı ve kapasitesine uygun olarak çeşitli eğitim ve öğretim materyalleri sunması ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması gösterilebilir (Çağiltay, 2001). Teknolojinin ilerlemesi ile beraber klasik uzaktan eğitim sistemlerinin yerine e-öğrenme (internet aracılığıyla mobil cihazlar ve bilgisayarlarla) geçmiştir, dolayısıyla uzaktan eğitim birçok avantaja sahip olmuştur (Yurdakul, 2005). E-öğrenme ile öğrenci ve öğretmenler bilgiye kolaylıkla ulaşabilmekte, bilgiye ulaşmayı amaçlayan herkesin istediği mekân ve zamanda eğitime erişmesine olanak sağlamaktadır. E-öğrenmede bilgisayar teknikleriyle çeşitli işitsel ve görsel materyaller kullanılarak öğrencilerin ilgisi çekilebilmekte, böylelikle öğrenciler araştırma yapmaya teşvik edilmekte ve öğrencilerin öğrendiği bilgilerin kalıcı olması sağlanmaktadır (Altıparmak, Dürdane ve Kapıdere, 2011). Uzaktan eğitim türleriyle öğrencilerin eğitim giderleri düşmekte, okula erişimi olmayan engelli öğrenciler eğitim imkânlarından yararlanabilmektedir. İş hayatlarından dolayı eğitime erişimde zaman sorunu olan çalışan bireylerin iş hayatlarından kopmayacak bir şekilde eğitim almaları için uzaktan eğitim sistemi büyük avantajlar sağlamaktadır (Yekta, 2004). Eğitim ve öğrenmede genel olarak zaman sorunu olmadan her zaman erişim olması

ve mekân sorunu olarak her ortamda erişilebilmesi bakımından uzaktan eğitim modelleri yaygın ve örgün eğitim-öğretimde her kesimden ve yaştan insana hitap ederek büyük kitlelerin eğitimine katkı yapmaktadır (Altıparmak vd., 2011). Uzaktan eğitim sisteminde öğrenme sorumluluğunun öğrencilere ait olmasından dolayı öğrencileri kişisel kontrol mekanizmaları da gelişmektedir. Benzer şekilde uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin birbiriyle bilgi paylaşımında bulunması ile grup ile çalışma alışkanlığı kazandırılmakta ve öğrencilerin sosyalleşmeleri sağlanmaktadır (Yekta, 2004). Yüksek öğretim kurumlarında bina kapasite azlığı, akademisyen ve öğrenci sayılarının az olması gibi nedenlerle lisansüstü eğitimler internet tabanlı olarak uzaktan eğitimle verilebilmektedir. Uzaktan eğitim yetişkinlerin uzaktan eğitim sertifika programları eğitimlerine katılarak yaşam boyu öğrenmelerine imkân sunmaktadır (Altıparmak vd., 2011).

Geleneksel eğitim sisteminde var olan öğrenen ve öğretmenin yakın ilişkisi ve birbiriyle etkileşimi uzaktan eğitim sisteminde sağlanamamaktadır. Dolayısıyla, okul ve sınıf ortamının getirmiş olduğu psikolojik ve sosyal ihtiyaçların uzaktan eğitim sisteminde karşılanamaması öğrencilerde izole olmuş hissi uyandırmanın yanı sıra öğrencilerin grup halinde çalışma yeteneklerinin gelişmesine de engel olmaktadır. Laboratuvar ve atölye gibi uygulamaya dönük derslerin uzaktan eğitim ile verilmesi bu derslerde verimliliği düşürmektedir. Bilgisayar ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yapılan uzaktan eğitimde; eğitim görececek öğrencilerin teknolojik araçlara maddi sebeplerle ulaşamaması, sistemin ilk kurulum maliyetinin fazla olması, dijital okur yazarlığın yeterli seviyede olmaması, alt yapı eksikleri ya da internet hız ve bağlantı problemleri uzaktan eğitim sistemini yavaşlatabilmekte ve öğrencilerin de verimli ve etkin bir eğitim almasına engel olabilmektedir (Sığın, 2020). Kendi kendini güdülemede başarısız olan, tek başına öğrenme sorumluluğunu taşımakta güçlük çeken öğrenciler uzaktan eğitimde zorlanmaktadır (Aktaş, 2013). Öğrencilerde rahatlık oluşarak öğrencilerin zamanı kaliteli ve etkin kullanması sorunu olabilir, çünkü uzaktan eğitim sisteminde derslere tekrar erişim imkânı vardır. Ayrıca bazen öğrenciler bulunduğu ortamdan etkilenecek konsantrasyon problemi yaşayabilmektedir (Çetiner, Gencel ve Erten, 1999). Uzaktan eğitimde öğretmen ile öğrenci ilişkisinin kurulamaması ya da kitlesel öğrenci gruplarının olmasından dolayı öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişim güçleşmektedir. Öğretmenlerin dersleri planlaması ve materyalleri hazırlaması oldukça zaman almaktadır, çünkü her bir öğrencinin bireysel farklılıkları vardır. Erişilemeyen öğrencilerin eksik öğrenmeleri engellenememektedir ve öğretmenin ders anında beden dilini kullanmadaki kısıtları nedeniyle öğrencilerin derse olan motivasyonları azalmaktadır (Sığın, 2020).

Tekin (2007), uzaktan eğitim modeliyle öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öz-yeterliliğine etkisini belirlemek amacıyla deneysel yöntem kullanılarak araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada Muğla'da ilkokullarda görev yapan 47 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim modeliyle öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim ile araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarıyla öz-yeterlilik algıları arasında olumlu ilişki tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumu ve öz-yeterlilik algılarının kadınlara kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşları ve kıdemleriyle bilgisayara karşı tutumları ve öz-yeterlilik algıları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kılınc (2015), İslam Ahlak Felsefesi dersinin uzaktan eğitim ile verilmesindeki etkililiği belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada deneysel model yöntemi ile 163 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, medeni durum, meslek, mezun olunan lise, çalışılan yer, doğum yeri, kıdem, yaş bakımından anlamlı bir fark bulunmamışken, sadece çocuk sayısı bağlamında fark olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu fark ise çocuk sayısı sıfır olanlar lehinedir. Ağaoğlu (2020), uzaktan eğitim anında kullanılan oyunlaştırma tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyonlarına etkisini ölçmek için çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre uzaktan eğitimde kullanılan oyunlaştırma tekniğinin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ancak oyunlaştırma tekniğinin öğrencilerin motivasyonuna anlamlı bir etki yapmadığı tespit edilmiştir. Oyunlaştırma tekniği kullanılan derslerde oluşan rekabet ortamı ve zaman kısıtlamasının öğrencilere olumsuz etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Akgül (2021), sanat eğitiminin uzaktan eğitim ile verilmesi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bulgulara göre akademisyenlerin uzaktan eğitim ile karşılaştığı sorunların bireysel farklılıklar, katılım yetersizliği, motivasyon eksikliği, etkin öğrenme eksikliği ve teknik problemler olduğu belirlenmiştir.

Glenn (2001), amacı uzaktan eğitim öğrencileri ile yüz yüze eğitim gören öğrencilerin başarı ve tutumları arasındaki farklılıkları karşılaştırma olan bir araştırma yapmıştır. Araştırmada deneysel model yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ön test ve son test analizleri sonucunda herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada yüz yüze eğitim alanlar ile uzaktan eğitim alanlar arasında da herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Sadera, Robertson, Song ve Midon (2009), amacı uzaktan eğitimde toplum ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek olan bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini lisans eğitimi alan insanlar oluşturmaktadır. Araştırmada veriler 121 öğrenciden anket ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin uzaktan eğitim başarıları ve toplum algısı arasında olumlu bir etki olduğu belirlenmiştir. Ancak, bazı sınırlamalar bulunmaktadır. Bunlar: uzaktan eğitim alanları, kullanılan eğitim stratejileri ve toplumdaki farklılıklar ve katılımcıların geçmiş eğitim dönemlerinde uzaktan eğitime katılmış olmalarıdır. Mokoena (2017), Güney Afrika'da uzaktan eğitim veren okullarda öğretmen adaylarının deneyimlerini inceleme amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin denetim ve danışmanlık konularında problemlerle

karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının onaylandıkları okullara internet üzerinden yerleşmelerini sağlayacak bir internet uygulamasına ihtiyaç olduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Perez-Lopez, Atochero ve Rivero (2021), Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim modellerine odaklanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Anket yolu ile 548 üniversite öğrencisinden veriler elde edilmiştir. Ardından öğretim üyeleri ile mülakat yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; düşük eğitim düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin dijital teknolojileri kullanmak için daha az fırsata sahip olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde ders çalışmak için harcanan zaman ile akademik performans arasında ters bir ilişki tespit edilmiştir.

Literatürde farklı yazarlar (Akbaba, 2006; Örücu ve Kanbur, 2008; Hoy ve Miskel, 2010; Usher, 2012) tarafından çeşitli motivasyon tanımları yapılmıştır. En kısa tanımıyla motivasyon insanları harekete geçmeye iten unsurlardır (Usher, 2012). Motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi düşünüldüğünde teknolojinin öğrenciyi daha aktif yapabileceği ve böylece motivasyonunu artırabileceği düşünülmektedir. Kullanılan teknolojinin öğrenme üzerindeki etkisi 1980'lerden günümüze devam etmekte olan bir tartışmanın konusudur. Özdemir (2015) teknolojinin motivasyona etkisini araştırdığı çalışmada teknolojinin kullanılması öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir sonucuna varmıştır. Öğrenci motivasyonu öğrencinin eğitim-öğretim sürecine dahil olma isteğidir. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde memnuniyet ve doyum hissetmesi gereklidir. Bundan dolayı motivasyon öğrencilerin yeni tecrübeler edinme ve amaçlarına anlam yükleme isteği uyandırmaktadır. Öğrenci ancak o zaman öğrenime etkin bir şekilde katılabilir (Ceylan, 2003). Öğrencide yetenek eksikliği var ise motivasyonu düşmektedir (Peng vd., 2013). Dolayısıyla öğrenci motivasyonuna etki eden yetenek, öğretmen, çevre, bilgi gibi unsurları yeterli düzeyde arttırmak gerekmektedir (Bayraktar, 2015). İnsanların motivasyonunu etkileyen unsurlar oldukça çok olduğu için uzaktan eğitim sınıflarında öğrencilerin motivasyonunu sağlamak güçtür. Çünkü uzaktan eğitim sınıflarında daha fazla uyarıcı bulunmaktadır ve öğrenciler bunlardan oldukça etkilenmektedir. Uzaktan eğitim sınıflarında öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu azaltan unsurları belirleyerek bunları azaltmalıdır. Öğrencilerin motivasyonu artırılınca öğrenciler derslere katılmakta, dersleri dikkatlice dinlemekte ve sorular sorarak katılım sağlamaktadır (Topçuoğlu-Ünal ve Bursalı, 2013).

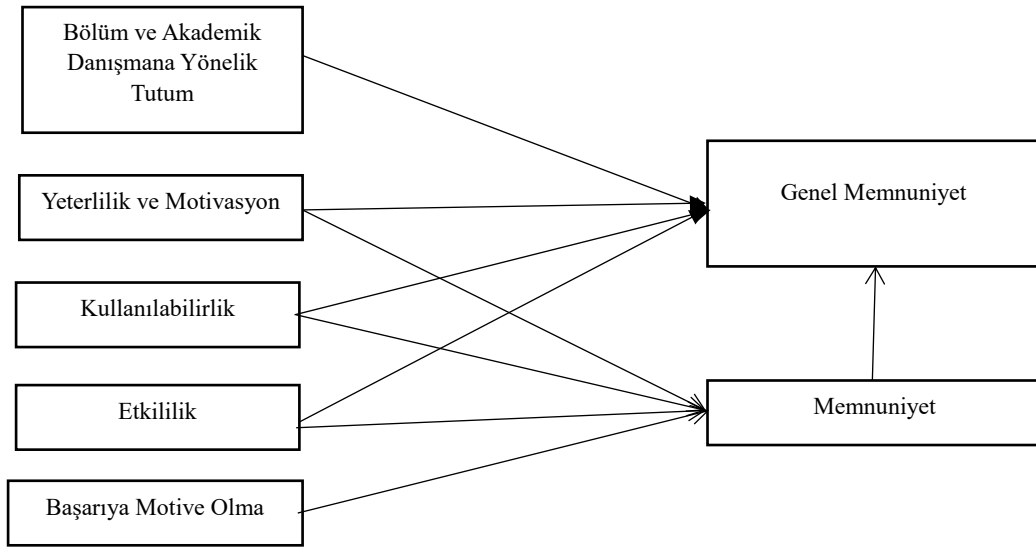
3. YÖNTEM

Araştırmanın ana amacı Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerine verilen uzaktan eğitime yönelik sorunları belirlemek ve öğrencilerin tutumlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Covid-19 pandemisi ve karantinalardan dolayı birçok ülkedeki gibi Türkiye'de de üniversitelerde eğitim uzaktan eğitime geçmiştir. Bundan dolayı eğitimin paydaşları olan öğrenciler ve öğretim üyeleri uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Uzaktan eğitim sistemine uyum için dijital araçları kullanım yetkinliği ve altyapının sağlanması önem arz etmektedir. Bundan dolayı araştırmada uzaktan eğitim sistemi bağlamında yeterlilik, motivasyon, kullanılabilirlik, etkililik ve memnuniyet konularına odaklanılmıştır. Böylelikle araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar ortaya konularak önerilerde bulunulması hedeflenmiştir. Araştırmada ayrıca uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin bölümleri ve danışmanlarına yönelik bakış açıları da incelenmiştir.

Çalışma kapsamında test edilen araştırma modeli Şekil 1'de verilmiştir. Araştırma modeli ve araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak araştırmada geliştirilen hipotezler şunlardır;

- H₁: Bölüm ve akademik danışmana yönelik tutum ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H₂: Uzaktan eğitime yönelik tutumun yeterlilik ve motivasyon boyutu ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H₃: Uzaktan eğitime yönelik tutumun kullanılabilirlik boyutu ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H₄: Uzaktan eğitime yönelik tutumun etkililik boyutu ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H₅: Uzaktan eğitime yönelik tutumun memnuniyet boyutu ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H₆: Uzaktan eğitime yönelik tutumun yeterlilik ve motivasyon boyutunun memnuniyete etkisi vardır.
- H₇: Uzaktan eğitime yönelik tutumun kullanılabilirlik boyutunun memnuniyete etkisi vardır.
- H₈: Uzaktan eğitime yönelik tutumun etkililik boyutunun memnuniyete etkisi vardır.
- H₉: Uzaktan eğitimde başarıya motive olmanın genel memnuniyete etkisi vardır.

Şekil 1
Araştırma Modeli



Yükseköğretim Kurumu (YÖK) 2020-2021 verilerine göre Türkiye’de 106.148 doktora, 343.569 yüksek lisans, 4.676.657 lisans ve 3.114.623 ön lisans öğrencisi bulunmaktadır (YÖK, 2022). Çalışmanın evrenini üniversitelerde eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Vakıf üniversitelerinde veri toplama zorluğundan dolayı sadece devlet üniversiteleri örneklem olarak seçilmiştir. Lisansüstü eğitimin lisans ve ön lisans eğitiminden farklı olmasından dolayı çalışmada sadece pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile eğitim alan ön lisans ve lisans öğrencileri seçilmiştir. Anket Covid-19 pandemisinden dolayı ve daha hızlı erişim sağlanması açısından online olarak hazırlanmış ve örnekleme ulaştırılmıştır. Veriler Mart 2021’de toplanmıştır. Çalışmada %5 örnekleme hatasıyla en az 384 kişiden veri toplanması gerektiği hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Araştırmada toplam 420 katılımcıdan veri toplanmış ve çalışmanın temel amacına ve hedeflerine ulaşılacak şekilde analizlere tabi tutulmuştur.

Çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacına ulaşmak için anket ile veriler elde edilmiştir. Anket uygulaması için Rumeli Üniversitesi’nden 28.01.2022 tarihli ve Madde No 10 ile etik kurul onay kararı alınmıştır. Hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Birinci bölümde cinsiyet, yaş, eğitim aldığı düzey, sınıf düzeyi, uzaktan eğitimde çoğunlukla bulunduğu yer (il merkezi, ilçe merkezi, belde ve köy), bilgisayar kullanma düzeyi ve günlük bilgisayar kullanma süresi soruları yer almaktadır. İkinci bölümde uzaktan eğitimin hangi cihazlardan takip edildiği, derslerin ne sıklıkla takip edildiği, takip edilmediyse nedenler nelerdir, hangi yöntemlerle ders verildiği ve uzaktan eğitime yönelik genel memnuniyet oranı sorularına yer verilmiştir. Hazırlanan anketin üçüncü bölümünde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bölümü ve akademik danışmanlarına yönelik 5’li Likert olarak 7 ifadeli ölçek bulunmaktadır. Anketin dördüncü kısmında modeldeki dört boyut kapsamında pandemi döneminde uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılmasına yönelik tutum ölçeği bulunmaktadır. Yeterlilik ve motivasyon boyutunda 6 ifade, kullanılabilirlik boyutunda 8 ifade, etkililik boyutunda 5 ifade ve memnuniyet boyutunda 6 ifade olmak üzere toplam 25 ifade katılımcılara yöneltilmiştir. Başarıya motive olma ölçeğinde toplam 5 ifade bulunmaktadır. Boyutlar ve ifadeler Yıldız, Çengel ve Alkan’ın (2021) çalışmasından uyarlanmıştır. İfadeler ankette 5’li Likert (1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kararsızım, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) şeklinde hazırlanmıştır.

Araştırmada öncelikle ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliği için analizleri yapılmıştır. Ölçekte yer alan boyutlarla ilgili faktör analizi, Croanbach Alpha (α) hesaplaması ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ve anketin ikinci bölümündeki sorular frekans analizine tabi tutularak tablolaştırılmıştır. Ölçeğin üçüncü bölümündeki bölüm ve akademik danışman ile ilgili ifadeler için ortalama ve standart sapma analizi gerçekleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitime olan algılarını belirlemek için tutum ölçeğindeki 4 boyuttaki ifadelerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Demografik değişkenlere göre algı farklarını ortaya çıkarmak için t-test ve ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde sisteme yönelik bölüm ve akademisyene yönelik algıları ile memnuniyetleri arasındaki ilişki için korelasyon analizi yapılmıştır. En son yeterlilik ve motivasyon, kullanılabilirlik ve etkililik boyutlarının memnuniyete olan etkisi belirlenmiştir.

Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Ardından (α) değerleri hesaplanmıştır. Bölüm ve akademik danışmana yönelik algı ölçeği tek faktörlü olarak belirlenmiş ve faktör yükleri, varyans açıklama oranı, KMO değeri ve (α) değeri hesaplanmıştır. KMO değeri 0,50'nin altına düşünce ise kabul edilmez ve 1'e yaklaştıkça mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2010). Bölüm ve akademik danışmana yönelik algı ölçeğinin KMO değeri 0,916 olup mükemmel olarak değerlendirilmektedir. KMO değerlerinin 1'e yakın olarak hesaplanması araştırmadaki örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir (Otrar ve Arğın, 2015). Ölçeğin toplam varyans açıklama oranı %71 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki ifadelerin faktör yükleri 0,646 ile 0,891 arasında değişmektedir. Bundan dolayı ifadelerin ölçeği temsil ettiği söylenebilir (Zeller ve Karmines, 1978). Ölçeğin (α) değerleri 0,60'tan yüksektir, dolayısıyla ölçeğin iç tutarlığa sahip ve güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2014).

Uzaktan eğitim sistemine yönelik tutum ölçeğinin 4 boyut kapsamında faktör yükleri ve varyans açıklama oranı (TVA), KMO değeri, Barlett değeri ve (α) değeri belirlenmiştir.

- Yeterlilik ve motivasyon boyutu ifadelerinin faktör yükleri 0,880 ile 0,921 arasında değişmektedir. (α) değeri %95, toplam varyans açıklama oranı %81, KMO değeri 0,911 ve p değeri 0,000 olup bu değerler boyutun geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlamaktadır.
- Kullanılabilirlik boyutu ifadelerinin faktör yükleri 0,650 ile 0,870 arasında değişmektedir. (α) değeri %87, toplam varyans açıklama oranı %55, KMO değeri 0,853 ve p değeri 0,000 olup bu değerler boyutun geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlamaktadır.
- Etkililik boyutu ifadelerinin faktör yükleri 0,810 ile 0,917 arasında değişmektedir. (α) değeri %93, toplam varyans açıklama oranı %80, KMO değeri 0,867 ve p değeri 0,000 olup bu değerler boyutun geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlamaktadır.
- Memnuniyet boyutu ifadelerinin faktör yükleri 0,895 ile 0,943 arasında değişmektedir. (α) değeri %95, toplam varyans açıklama oranı %86, KMO değeri 0,904 ve p değeri 0,000 olup bu değerler boyutun geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlamaktadır.

KMO değeri 0,50'nin altına düşünce ise kabul edilmez ve 1'e yaklaştıkça mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2010). KMO değerleri hesaplandığında mükemmel olduğu görülmektedir. KMO değerlerinin 1'e yakın olarak hesaplanması araştırmadaki örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir (Otrar ve Arğın, 2015). Ölçeklerin toplam varyans açıklama oranları %55'in üzerinde olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki ifadelerin faktör yükleri 0,650 üzerindedir. Bundan dolayı ifadelerin ölçeği temsil ettiği söylenebilir (Zeller ve Karmines, 1978). Ölçeğin (α) değerleri 0,60'tan yüksektir, dolayısıyla ölçeğin iç tutarlığa sahip ve güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2014).

Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliği için Lisrel ile yol analizleri gerçekleştirilmiş ve uyum indekslerine bakılmıştır. Bölüm ve akademik danışmana yönelik olan tek boyutlu tutum ölçeği için gerçekleştirilen yol analizinin model uyum indeks sonuçları hesaplanmıştır. Uyum indekslerine bakılınca AGFI değeri 0,87; GFI değeri 0,89 ve PNFI değeri 0,64 olarak hesaplanmış olup kabul edilebilir düzeydedirler. CFI değeri 0,96; NFI değeri 0,96; NNFI değeri 0,94; RFI değeri 0,94; IFI değeri 0,96; RMSEA değeri 0,00 ve SRMR değeri 0,04 olarak hesaplanmıştır ve bu değerler mükemmel uyum göstermektedir. Uyum indeksleri incelenince modelin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Browne ve Cudeck, 1993; Byne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile ilgili 4 boyutlu ölçek için gerçekleştirilen yol analizi şekli belirlenmiştir. Uzaktan eğitime yönelik olan 4 boyutlu tutum ölçeği için gerçekleştirilen yol analizinin model uyum indeks sonuçları hesaplanmıştır. Uyum indekslerine bakılınca AGFI değeri 0,80; GFI değeri 0,87; CFI değeri 0,93; NFI değeri 0,92; NNFI değeri 0,93; RFI değeri 0,92 ve IFI değeri 0,93 olarak hesaplanmış olup kabul edilebilir düzeydedirler. RMSEA değeri 0,00; SRMR değeri 0,04 ve PNFI değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır ve bu değerler mükemmel uyum göstermektedir. Uyum indeksleri incelenince modelin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Browne ve Cudeck, 1993; Byne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim aldığı düzey, sınıf düzeyi, uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla bulunduğu yer, uzaktan eğitim derslerini hangi cihazlarla takip ettiği, bilgisayar kullanma düzeyleri ve günlük bilgisayar kullanma süresi özellikleriyle ilgili gerçekleştirilen frekans analizinin bulguları raporlanmıştır. Katılımcıların 273'ü kadın

iken 147'si erkektir. Yaş olarak katılımcıların 77'si "19 ve altı", 142'si "20 yaş", 115'i "21 yaş" ve 86'sı "22 ve üzeri" yaş grubunda yer almaktadır. Katılımcıların 242'si ön lisans ve 178'i lisans düzeyinde uzaktan eğitim almaktadır. Sınıf düzeyi olarak katılımcıların 21'i 1. sınıf, 333'ü 2. sınıf, 43'ü 3. sınıf ve 23'ü ise 4. sınıf öğrencisidir. Uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların 154'ü il merkezinde, 200'ü ilçe merkezinde, 22'si belde ve 44'ü köyde bulunmuştur. Katılımcıların 222'si akıllı cep telefonundan, 193'ü bilgisayardan ve 5'i tableten uzaktan eğitim derslerine katılmıştır. Bilgisayar kullanma düzeyine bakılınca ise katılımcıların 103'ünün temel, 250'sinin orta ve 67'sinin ileri düzeyde bilgisayar kullandığı görülmektedir. Son olarak katılımcıların 257'si "2 ve altı saat", 96'sı "3-4 saat" ve 67'si "5 ve üzeri saat" günlük bilgisayar kullanmaktadır.

4.2. Uzaktan Eğitim Derslerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitimde hangi yöntemle ders gördüğü ile ilgili frekans analizi sonuçları belirlenmiştir. Aynı anda birden çok yöntem kullanılabilirdiği için birden çok işaretleme yapılmış olup her bir yöntem için ayrı frekans analizleri yapılmıştır. En çok kullanılan uzaktan eğitim yöntemi canlı derstir. 409 katılımcı canlı ders, 130 katılımcı bant yayını, 127 katılımcı ödev teslimi, 96 katılımcı materyal paylaşımı ve 77 katılımcı internette mevcut olan videoların linklerinin paylaşılması ile uzaktan eğitim derslerini aldıklarını belirtmiştir. Uzaktan eğitim derslerini takip etme sıklıkları da hesaplanmıştır. Katılımcıların 88'i derslerini düzenli olarak takip etmiş, 173'ü derslerini sıklıkla takip etmiş ancak kaçırdığı dersleri olmuştur. 134 katılımcı derslerini nadiren takip etmiştir. Derslerini takip etmeyen/edemeyen katılımcı sayısı 25'tir. Derslerini kaçıran, takip etmeyen ve takip edemeyenlerin gerekçeleri belirlenmiştir.

Katılımcıların uzaktan eğitimde derslere katılmamasının en önemli üç nedeninin internet bağlantı sorunu, internet paketinin olmaması ve çalışıyor olmak olduğu belirlenmiştir. Diğer nedenler ise sırasıyla bilgisayar, akıllı telefon ve tablet olmaması; motivasyon eksikliği; gereksiz yani isteyerek derslere katılmama; verimsiz derslerin olması; dikkat toplayamamak; uzaktan eğitim sistem sorunu; ailevi sebepler ve elektrik sorunudur. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik genel memnuniyet oranları ölçümlenmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik genel memnuniyetleri 1: hiç memnun değilim ve 5: çok memnun olacak şekilde sorulmuştur. Katılımcıların 81'i uzaktan eğitimden hiç memnun değilken, 87'si ise çok memnundur. Memnuniyet düzeyini 2 olarak belirten katılımcı sayısı 59, 3 olarak belirten katılımcı sayısı 122 ve 4 olarak derecelendiren katılımcı sayısı ise 71'dir.

4.3. Bölüm ve Akademik Danışmana Yönelik Bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde bölüm ve akademik danışmana yönelik ifadelerine olan algılarını belirlemek için ortalama (mean) analizi yapılmıştır. Katılımcıların algısının yüksek olduğu ilk üç ifade, "uzaktan eğitim döneminde, asistanlar ve bölüm hocalarıyla rahat bir şekilde iletişim kurabildim", "uzaktan eğitim döneminde, ihtiyaç duyduğumda akademik danışmanım ile rahat bir şekilde iletişim kurabildim", "bölümümüzün uzaktan eğitim döneminde gerçekleştirdiği duyuru ve bilgilendirmeleri yeterli buluyorum" ifadeleridir. Dolayısıyla öğrencilerin Covid-19 döneminde verilen uzaktan eğitim sürecinde bölümleri ve akademik danışmanlarıyla iletişim konusunda sorun yaşamadığı ve bilgilendirildikleri söylenebilir. Katılımcıların algısının 3,00'ın altında olan iki ifade vardır. Bu ifadeler "uzaktan eğitim döneminde sorunlarımın dikkate alınıp hızlıca çözüm üretildiğini düşünüyorum" ve "uzaktan eğitime bölümümüz kolay bir şekilde uyum sağladı" ifadeleridir. Dolayısıyla her ne kadar öğrenciler uzaktan eğitim döneminde bölüm ve akademik danışmanla iletişim kurmada sorun yaşamasa da yaşadıkları sorunların dikkate alınarak hızlıca çözüme kavuşturulması konusunda problemler yaşamıştır. Ayrıca öğrenciler bölümlerinin uzaktan eğitime kolay uyum sağlamadıklarını düşünmektedir.

Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bölüm ve akademik danışmana yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik genel memnuniyetleri arasında ilişki olup olmadığının (H_1) tespit edilmesi için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon aralığı 0,200 ile 0,400 arasındaki ilişki zayıf ve 0,400 ile 0,600 arasındaki ilişki orta düzeyde ilişki olarak yorumlanmaktadır (Ersöz ve Ersöz, 2019). Uzaktan eğitim sürecinde bölüm ve akademik danışmana yönelik tutum ile uzaktan eğitime yönelik genel memnuniyet arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki (0,493) mevcuttur. Benzer şekilde ifadeler bağlamında ise bölüm hocaları ve asistanlarla rahatlıkla iletişim kurma (0,410), bölümün uzaktan eğitim sürecinde yaptığı bilgilendirme ve duyurular (0,415), bölümün uzaktan eğitime kolay uyum sağlaması (0,477) ve sorunların dikkate alınıp hızlıca çözüme kavuşturulması (0,439) ile memnuniyet arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki mevcuttur. Uzaktan eğitim sürecinde akademik danışmanla ve bölüm başkanıyla iletişim kurma ile memnuniyet arasında anlamlı ilişki (0,394) belirlenmiştir. İlişki zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkidir. Dolayısıyla "bölüm ve akademik danışmana yönelik tutum ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır" hipotezi kabul edilmiştir.

Cinsiyete göre uzaktan eğitim sürecinde bölüm ve akademik danışmana yönelik algılarda fark olup olmadığını tespit etme amacıyla yapılan t-test sonuçlarına göre bir ifadeye fark olduğu belirlenmiştir. "Uzaktan eğitim sürecine bölümümüz kolay uyum sağladı" ifadesine kadınların algısı (3,16) erkeklerin algısından (2,86) daha yüksektir ($p=0,33$). Yaşa göre uzaktan eğitim sürecinde bölüm ve akademik danışmana yönelik algılarda fark olup olmadığını tespit etme amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre fark bulunmamıştır. Katılımcıların

eğitim aldığı düzey ile bölüm ve akademik danışmana yönelik algılarında fark tespit edilmemiştir. Sınıf düzeyine göre uzaktan eğitim sürecinde bölüm ve akademik danışmana yönelik algılarda fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçlarına göre 2 ifadede algı farkı belirlenmiştir. “Uzaktan eğitim döneminde, ihtiyaç duyduğumda akademik danışmanım ile rahat bir şekilde iletişim kurabildim” ifadesine 1. ve 2. sınıf öğrencilerin algısı 4. sınıf öğrencilerinin algısından daha düşüktür. “Uzaktan eğitim döneminde, asistanlar ve bölüm hocalarıyla rahat bir şekilde iletişim kurabildim” ifadesine 1. sınıf öğrencilerin algısı 4. sınıf öğrencilerinin algısından daha düşüktür. Bu algı farkının nedeni olarak 4. sınıf öğrencilerin daha önceden fiziki olarak dersler aldığından dolayı akademik danışman ve asistanları tanıyıp olmaları gösterilebilir.

Bilgisayar kullanma düzeyine göre uzaktan eğitim sürecinde bölüm ve akademik danışmana yönelik algılarda fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre 1 ifadede fark olduğu tespit edilmiştir. “Uzaktan eğitim döneminde, asistanlar ve bölüm hocalarıyla rahat bir şekilde iletişim kurabildim” ifadesine temel düzeyde bilgisayar kullananların algıları (2,79) orta düzeyde bilgisayar kullananların algısından (3,18) daha düşüktür.

Günlük bilgisayar kullanma süresine göre uzaktan eğitim sürecinde bölüm ve akademik danışmana yönelik algılarda fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre 1 ifadede fark olduğu tespit edilmiştir. “Yüz yüze eğitime geri dönüldüğünde bazı derslerin uzaktan eğitim ile yapılmasının faydalı olacağını düşünüyorum” ifadesine günlük “2 saat ve altı” bilgisayar kullananların algıları (2,84) “3-4 saat” bilgisayar kullananların algısından (3,41) daha düşüktür. Günlük bilgisayar kullanma süresi fazla olanların uzaktan eğitimin daha faydalı olduğunu düşündüğü söylenebilir.

4.4. Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Katılımcıların Covid-19 döneminde uzaktan eğitim sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğindeki ifadelerle katılımcıların algılarını belirlemek için gerçekleştirilen ortalama (mean) analizi sonuçları boyutlar kapsamında incelenmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitim tutum ölçek ifadelerine olan genel algısı bir bütün olarak hesaplanınca algının 3.00 olduğu tespit edilmiştir. En düşük algının olduğu boyut kullanılabilirlik iken, en yüksek algının olduğu boyut memnuniyet boyutudur. İkinci en düşük algının olduğu boyut ise yeterlilik ve motivasyon boyutudur. Katılımcıların algısının yüksek olduğu ilk üç ifade, “uzaktan eğitim sistemini kullanmak kolaydır”, “uzaktan eğitim sisteminde gerek duyduğum hizmetlere (dosya paylaşımı, kayıt, dosya hizmetleri, ekran paylaşımı gibi) rahatlıkla erişebilirim”, “uzaktan eğitim sisteminde ders materyallerinin akademisyenlerce video ile anlatılmasından memnunum” ifadeleridir. Katılımcıların algısının düşük olduğu ilk üç ifade ise “uzaktan eğitim sistemini gereksiz bir şekilde karmaşık buluyorum”, “uzaktan eğitim sistemini kullanmak için teknik birinin desteğine ihtiyacım olacaktır” ve “pandemi döneminden sonra uzaktan eğitim sistemini sıklıkla kullanacağım” ifadeleridir. Motivasyon bağlamında “uzaktan eğitim sisteminde gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleriyle başarıya motive oldum” ifadesine olan katılımcı algısı 2,91’dir. Dolayısıyla katılımcıların uzaktan eğitimi karmaşık bulduğu, teknik desteğe ihtiyaç duydukları, gelecekte uzaktan eğitim sistemini kullanmayı düşünmedikleri ve bu bağlamda uzaktan eğitim başarı için motive edici olmadığı kanaatinde oldukları denilebilir. Boyutlar kapsamında ifadelerle olan algılar şu şekilde özetlenebilir;

- Yeterlilik ve motivasyon boyutunda en düşük algı “Uzaktan eğitim sistemini kullanma kendime güvenimi arttırmıştır” ifadesine yönelikken, en yüksek algı “uzaktan eğitim sistemi ile eğitimi mekândan ve zamandan bağımsız olarak almak öğrenme hızımda çalışabilmeyi teşvik eder” ifadesine yöneliktir.
- Kullanılabilirlik boyutunda en düşük algı “uzaktan eğitim sistemini gereksiz bir şekilde karmaşık buluyorum” ifadesine yönelikken, en yüksek algı “uzaktan eğitim sistemini kullanmak kolaydır” ifadesine yöneliktir.
- Etkililik boyutunda en düşük algı “uzaktan eğitim sisteminin sunduğu öğretimin, yüz yüze olan geleneksel eğitime kıyasla öğrenme sürecinde daha etkilidir” ifadesine yönelikken, en yüksek algı “uzaktan eğitim sistemiyle sanal sınıf ortamlarındaki ders materyallerine etkin olarak erişebilirim” ifadesine yöneliktir.
- Memnuniyet boyutunda en düşük algı “uzaktan eğitim ile ilgili çözemediğim bir problem olunca yardım ve teknik destek alabilmekten memnunum” ifadesine yönelikken, en yüksek algı “uzaktan eğitim sisteminde ders materyallerinin akademisyenlerce video ile anlatılmasından memnunum” ifadesine yöneliktir.

Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik genel memnuniyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını (H_2 , H_3 , H_4 ve H_5) tespit etmek için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon aralığı 0,400 ile 0,600 arasındaki ilişki orta düzeyde ilişki olarak yorumlanmaktadır (Ersöz ve Ersöz, 2019). Covid19 döneminde uzaktan eğitime yönelik tutum kapsamında memnuniyet, etkililik, kullanılabilirlik ve yeterlilik ve motivasyon boyutları ile uzaktan eğitime yönelik genel memnuniyet arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki mevcuttur. En yüksek ilişki yeterlilik ve motivasyon boyutlarıdır. Dolayısıyla öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini yeterli görüp motive olduklarında uzaktan eğitimden genel olarak memnun oldukları söylenebilir. Araştırmanın “uzaktan eğitime yönelik tutumun

yeterlilik ve motivasyon boyutu ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır”, “uzaktan eğitime yönelik tutumun kullanılabilirlik boyutu ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır”, uzaktan eğitime yönelik tutumun etkililik boyutu ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır” ve “uzaktan eğitime yönelik tutumun memnuniyet boyutu ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezleri kabul edilmiştir.

Yeterlilik ve motivasyon, kullanılabilirlik ve etkililiğin memnuniyete etkisini ortaya çıkarmak (H₆, H₇ ve H₈) amacıyla regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon denklemi şu şekildedir;

$$\text{Memnuniyet} = (\text{Yeterlilik ve Motivasyon} \times 0,117) + (\text{Kullanılabilirlik} \times 0,158) + (\text{Etkililik} \times 0,686)$$

Regresyon denklemine göre memnuniyeti en çok etkileyen boyut etkililiktir. Etkililik boyutundan sonra sırasıyla kullanılabilirlik ve yeterlilik ve motivasyon boyutu gelmektedir. Dolayısıyla “uzaktan eğitime yönelik tutumun yeterlilik ve motivasyon boyutunun memnuniyete etkisi vardır”, “uzaktan eğitime yönelik tutumun kullanılabilirlik boyutunun memnuniyete etkisi vardır” ve “uzaktan eğitime yönelik tutumun etkililik boyutunun memnuniyete etkisi vardır” hipotezleri kabul edilmiştir.

Uzaktan eğitimde başarıya motive olmanın genel memnuniyete etkisini belirlemek (H₉) için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon denklemi şu şekildedir;

$$\text{Genel Memnuniyet} = 0,136 + (\text{Motive Olma} \times 0,516)$$

Uzaktan eğitimde başarıya motive olmanın genel memnuniyete etkisinin 0,516 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla başarıya motive olmanın uzaktan eğitimde memnuniyeti etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Dolayısıyla “uzaktan eğitimde başarıya motive olmanın genel memnuniyete etkisi vardır” hipotezi kabul edilmiştir.

5. SONUÇ

Araştırmanın temel amacı Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerine verilen uzaktan eğitime yönelik sorunları belirlemek ve öğrencilerin tutumlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Uzaktan eğitim sistemine uyum için dijital araçları kullanım yetkinliği, motivasyon ve altyapının sağlanması önem arz etmektedir. Bundan dolayı araştırmada uzaktan eğitim sistemi bağlamında yeterlilik, motivasyon, kullanılabilirlik, etkililik ve memnuniyet konularına odaklanılmıştır. Araştırmada toplam 420 katılımcıdan anket ile veri toplanmış ve çalışmanın temel amacına ve hedeflerine ulaşılacak şekilde analizlere tabi tutulmuştur.

Katılımcıların 88’i derslerini düzenli olarak takip etmiş, 173’ü derslerini sıklıkla takip etmiş ancak kaçırdığı dersleri olmuştur. 134 katılımcı derslerini nadiren takip etmiştir. Derslerini takip etmeyen/edemeyen katılımcı sayısı 25’tir. Dolayısıyla derslere katılımların düşük olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde derslere katılmamanın en önemli nedenleri internet bağlantı sorunu, internet paketinin olmaması, çalışıyor olmak, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet olmaması, motivasyon eksikliği, gerekçesiz yani isteyerek derslere katılmama, verimsiz derslerin olmasıdır. İnternet bağlantı sorununun olmasına getirilecek bir çözüm önerisi pek mümkün değilken, internet paketinin olmamasına çözüm olarak üniversitelerin öğrencilere derslerine katılmaları için internet paketleri sağlaması önerilebilir. Ayrıca YÖK tarafından internet sağlayıcılar ile sözleşmeler yapılarak üniversitelerin kullandığı uzaktan eğitim sistemlerine erişimde öğrencilerin ücretsiz yararlanması sağlanarak eğitime erişimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Öğrenciler uzaktan eğitim dönemlerini boş zaman gibi algılayıp maddi gelir sağlamak için çalışmaya yönelmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine erişmek için bilgisayar, akıllı telefon ve tabletleri bulunmamaktadır. Bu konuda maddi durumu iyi olmayan öğrencilere yönelik gerekli destekler sağlanmalıdır. Motivasyon konusunda ise uzaktan eğitim derslerinde derslerin işleniş, müfredat içerikleri, zamanları öğrencileri motive edecek şekilde hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin Covid-19 döneminde verilen uzaktan eğitim sürecinde bölümleri ve akademik danışmanlarıyla iletişim konusunda sorun yaşamamış ve bilgilendirilmişlerdir. Her ne kadar öğrenciler uzaktan eğitim döneminde bölüm ve akademik danışmanla iletişim kurmada sorun yaşamasa da yaşadıkları sorunların dikkate alınarak hızlıca çözüme kavuşturulması konusunda problemler yaşamıştır. Ayrıca öğrenciler bölümlerinin uzaktan eğitime kolay uyum sağlamadıklarını düşünmektedir. Bölümler uzaktan eğitim sistemiyle eğitimin sağlanması için gerekli planları yapmalı ve hangi sorun durumunda nasıl bir prosedürün izleneceğini önceden belirlemelidir. Böylelikle sorunlar hızlıca çözüme kavuşturulabilir. Ayrıca özellikle 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin bölüme, akademik danışmana ve asistanlara kolaylıkla nasıl ulaşabilecekleri konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Katılımcıların uzaktan eğitim tutum ölçek boyutlarına olan algıları incelenince en düşük algının olduğu boyut kullanılabilirlik iken, en yüksek algının olduğu boyut memnuniyet boyutudur. İkinci en düşük algının olduğu boyut ise yeterlilik ve motivasyon boyutudur. Sonuçlara göre katılımcıların uzaktan eğitimi karmaşık bulduğu, teknik desteğe ihtiyaç duydukları, gelecekte uzaktan eğitim sistemini kullanmayı düşünmedikleri ve bu bağlamda uzaktan eğitim başarı için motive edici bulmadıkları söylenebilir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sisteminin basit bir şekilde tasarlanması ve sistemin nasıl kullanılacağı ile ilgili ilk haftalar eğitimler verilmesi ile öğrencilerin memnuniyeti

arttırılabilir ve motive edilebilir. Uzaktan eğitimde başarıya motive olmanın genel memnuniyete etkisinin olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla başarıya motive olmanın uzaktan eğitimde memnuniyeti etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın verileri devlet üniversitelerinde Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ile eğitim alan ön lisans ve lisans öğrencilerinden elde edilmiş olması araştırmanın bir kısıdıdır. Gelecek çalışmalarda diğer düzeylerde uzaktan eğitim ile eğitim alanlar ve vakıf üniversiteleri de dâhil edilerek daha kapsamlı bir çalışma yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, A. (2020). *Uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Akgül, A. (2021). Sanat eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 415-432.
- Aktaş, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Aktaş, Ö., Büyükağaç, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Aldım, Ü. F. (2013). *Uzaktan eğitim ve tarihsel gelişimi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Doktora Semineri, Malatya.
- Altıparmak, M., Dürdane K. İ., ve Kapıdere, M. (2011, Şubat). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *II. Akademik Bilişim Konferansı*, Malatya.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Arslan, V. (2019). *Web tabanlı uzaktan eğitim deneyimi ve verimliliği analizi: İstanbul Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aslantaş, T. (2014, 20 Aralık). *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama*. Erişim adresi: <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-Egitim-Uzaktan-Egitim-Teknolojileri-ve-Turkiyede-bir-Uygulama.pdf>. adresinden erişildi.
- Baumgartner, H. ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bayraktar, V.H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100.
- Begimbetova, K. (2015). *Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brown, B. ve Brown, Y. (1994). Distance education around the world. İçinde B. Wills (Ed.) *Distance education strategies and tools* (pp. 3-39). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications
- Browne, M.W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. İçinde K.A. Bollen ve J.S. Long (Ed.). *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brusilovsky, P., ve Peylo, C. (2003). Adaptive and intelligent web-based educational systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(2), 156-169.
- Byrne, B.M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı öğretim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

- Ceylan, M. (2003). Sınıfta motivasyon (iki öğretmenin sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çağıltay, K. (2001, 20 Aralık). *Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojide mi yoksa pedagojide mi?*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/303405141_Uzaktan_Egitim_Basariya_Giden_Yol_Teknolojide_mi_Yoksa_Pedagojide_mi adresinden erişildi.
- Çetiner, M. H., Gencel, Ç. ve Erten, Y. M. (1999). İnternete dayalı uzaktan eğitim ve çoklu ortam uygulamaları. *Beşinci İnternet Konferansı*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demiray, U. ve İşman, A. (2003). History of distance education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 88-108.
- Demirci, M. (2019). *Uzaktan eğitimde öğrenme stillerine dayalı akademik destek hizmetlerinin pedagojik formasyon öğrencilerinin başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Dünya Sağlık Örgütü (2019, 22 Aralık). *Coronavirus disease (COVID-19)*. Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden erişildi.
- eLearners (2021, 23 Aralık) *Synchronous vs Asynchronous Learning*. Erişim adresi: <https://www.elearners.com/education-resources/degrees-and-programs/synchronous-vs-asynchronous-classes/> adresinden erişildi.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ersöz, F. ve Ersöz, T. (2019). *İstatistik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95-105.
- Garrison, D. R. ve Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 5-11.
- Glenn, A. S. (2001, 22 Aralık). *A comparison of distance learning and traditional learning environments*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED457778> adresinden erişildi.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(1), 160-177.
- Gülbahar, Y. (2012). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Haddad, W. D. (2001). The challenge of access to and quality of distance learning. U. Beck ve W. Sommer (Ed.). *9th European Congress and Trade Fair for Educational and Information Technology Proceedings* (pp. 11-19). Karlsruhe: Karlsruher Kongress und Ausstellungs-GmbH.
- Haythornthwaite, C., Andrews, R. ve Kazmer, M. M. (2007, 22 Aralık). *Theories And Models Of And For Online Learning*. *First Monday* 12(8), Erişim adresi: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1976> adresinden erişildi.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London, England: Routledge Publishing.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.

- Hu, L., ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı, analizi. *12. Akademik Bilişim Kongresi*, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim: genel tanımı, Türkiye'deki ve dünyadaki proje değerlendirmeleri*. Ankara: Öğreti.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Jones, N. ve Laffey, J. (2002). The astd e-learning handbook: best prtices, strategies and case studies for an emerging field. İçinde A. Rossett (Ed.). *How to facilitate e-collaboration and e-lerning in organization*. Newyork: McGrawHill Companies.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistiksel teknikler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Kaya F. (2020). *Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine ilişkin öğrenci görüşleri (Kastamonu Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York: Routledge Publications.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1), 21-34.
- Keskin, M. ve Kaya, D. Ö. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kılınç, M. (2015). *Eğitim programları ve öğretim bilim dalı uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (İnönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, S. E. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Socia Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- Kör, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 267-279.
- Lim, F. P. (2017). An analysis of synchronous and asynchronous communication tools in e-learning. *Advanced Science and Technology Letters*, 143(46), 230-234.
- MEB (2020, 4 Eylül). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2019/2020)*. Erişim adresi https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144846_2019-2020_Ozet_Tablolar.xlsx adresinden erişildi.
- Midkiff, S. F. ve DaSilva, L. A. (2000, 23 Aralık). *Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning*. Erişim adresi <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.2099&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişildi.
- Mokoena, S. (2017). Student teachers' experiences of teaching practice at open and distance learning institution in South Africa. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 122-133
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: a systems view of online education*. Belmont: Cengage Publishing.

- Mshvidobadze, T. ve Gogoladze, T. (2012). About web-based distance learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(3), 133-143.
- Otrar, M. ve Argın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(1), 391-403.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet endüstrisi örneği. Manisa-sosyal güvenlik kurumu. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 221-230.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *The Journal of International Educational Sciences*, 2(5), 376-394.
- Özdemir, A. M. (2015). Eğitim teknolojilerinin fen ve teknoloji derslerinde kullanılması: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Sciences*, 3(4), 137-148.
- Özer, B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi: Sakarya Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özmen, A. ve Ediz İ. G. (2002). Uzaktan eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi modeli. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir.
- Palas-Bozkurt, E. (2019). *Uzaktan eğitimde kullanılan videolu yöntemlerin ön lisans öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Peng, S.L., Cherng, B.L., Chen, H.C. ve Lin, Y.Y. (2013). A model of contextual and personal motivations in creativity: How do the classroom goal structures influence creativity via self-determination motivations?. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 50-67.
- Perez-Lopez, E., Atochero, A. V. ve Rivero, S. C. (2021). Distance education in COVID-19’s period: An Analysis from the perspective of university students. *Ried-Revista Iberoamericana De Educacion a Distancia*, 24(1), 331-350.
- Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L. ve Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 277-284.
- Sarıtaş, M. (2009). Uzaktan eğitim. İçinde M. Sarıtaş (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schlosser, L. A. ve Simonson, M. (2006). *Distance education: definition and glossary of terms*. ABD: IAP-Information Age Publishing.
- Sığın, S. (2020). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor? Tek durumlu bir örnek olay çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Simonson, M., Zvacek, S. M. ve Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tayebinik, M. ve Puteh, M. (2013, 20 Aralık). *Blended learning or e-learning?*. Erişim adresi: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1306/1306.4085.pdf> adresinden erişildi.
- TDK (2021, 15 Aralık). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Tekin, O. (2007). *Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Usher, A. (2012). *What is motivation and why does it matter*. Center on Education Policy, 1-7.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Verduin, J. R. ve Clark, T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: etkin uygulama esasları*. (İ. Maviş, Çev.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B. ve Bliss, C. A. (2013). Cmoocs and global learning: an authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147.
- Yeğitek (2021, 21 Aralık). Erişim tarihi: <https://yegitek.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yekta, M. (2004). *Çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı uzaktan mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, E. P., Çengel, M. ve Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 132-153.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420
- YÖK (2022, 15 Şubat). *Öğrenci istatistikleri*. Erişim tarihi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan öğretim. İçinde Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zeller, R. A. ve Karmines, E. G. (1978). *Statistical analysis of social data*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ (Etik Kurul gerekmiyorsa bu kısım çıkarılabilir.)

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Rumeli Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.01.2022

Etik değerlendirme belge sayısı: 28.01.2022 / Karar: 2022/01

KATKI ORANI / CONTRIBUTION RATE	AÇIKLAMA / EXPLANATION	KATKIDA BULUNANLAR / CONTRIBUTORS*
Fikir veya Kavram / Idea or Notion	Araştırma hipotezini veya fikrini oluşturmak / Form theresearchhypothesisor idea	Yasemin Özcan KARAMAN Nil KONYALIAR
Tasarım / Design	Yöntemi, ölçeği ve deseni tasarlamak / Designingmethod, scaleandpattern	Yasemin Özcan KARAMAN Nil KONYALIAR
Veri Toplama ve İşleme / Data CollectingandProcessing	Verileri toplamak, düzenlenmek ve raporlamak / Collecting, organizingandreporting data	Yasemin Özcan KARAMAN Nil KONYALIAR
Tartışma ve Yorum / DiscussionandInterpretation	Bulguların değerlendirilmesinde ve sonuçlandırılmasında sorumluluk almak / Takingresponsibility in evaluatingandfinalizingthefindings	Yasemin Özcan KARAMAN Nil KONYALIAR
Literatür Taraması / LiteratureReview	Çalışma için gerekli literatürü taramak / Reviewtheliteraturerequiredforthestudy	Yasemin Özcan KARAMAN Nil KONYALIAR

*Katkı oranlarının tümü eşit olması durumunda oranlar belirtilmeyecektir/If the contribution rates are all equal, the rates will not be specified

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Teşekkür: -

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Acknowledgement: -