

Eğitim Teknolojisi

kuram ve uygulama

Yaz 2020

Cilt 10

Sayı 2

Summer 2020

Volume 10

Issue 2

Educational Technology

theory and practice

ISSN: 2147-1908

Editör Kurulu / Editorial Board*

Dr. Ana Paula Correia
Dr. Buket Akkoyunlu
Dr. Cem Çuhadar
Dr. Deniz Deryakulu
Dr. Deepak Subramony

Dr. Feza Orhan
Dr. H. Ferhan Odabaşı
Dr. Hafize Keser
Dr. Halil İbrahim Yalın
Dr. Hyo-Jeong So

Dr. Kyong Jee(Kj) Kim
Dr. Özcan Erkan Akgün
Dr. S. Sadi Seferoğlu
Dr. Sandie Waters
Dr. Servet Bayram

Dr. Şirin Karadeniz
Dr. Tolga Güyer
Dr. Trena Paulus
Dr. Yavuz Akpınar
Dr. Yun-Jo An

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order

Hakem Kurulu / Reviewers*

Dr. Adile Aşkim Kurt
Dr. Agah Tuğrul Korucu
Dr. Ahmet Çelik
Dr. Ahmet Naci Çoklar
Dr. Arif Altun
Dr. Aslıhan İstanbullu
Dr. Aslıhan Kocaman Karoğlu
Dr. Ayça Çebi
Dr. Ayfer Alper
Dr. Aynur Kolburan Geçer
Dr. Ayşegül Bakar Çörez
Dr. Bahar Baran
Dr. Barış Sezer
Dr. Berrin Doğusoy
Dr. Betül Özyayın
Dr. Betül Yılmaz
Dr. Beyza Bayrak
Dr. Bilal Atasoy
Dr. Burcu Berikan
Dr. Canan Çolak
Dr. Çelebi Uluyol
Dr. Çiğdem Uz Bilgin
Dr. Demet Somuncuoğlu Özerbaş
Dr. Deniz Atal Köysüren
Dr. Deniz Mertkan Gezgin
Dr. Duygu Nazire Kaşıkçı
Dr. Ebru Kılıç Çakmak
Dr. Ebru Solmaz
Dr. Ekmel Çetin
Dr. Elif Buğra Kuzu Demir
Dr. Emine Aruğaslan
Dr. Emine Cabı
Dr. Emine Şendurur
Dr. Engin Kurşun
Dr. Erhan Güneş
Dr. Erinç Karataş
Dr. Erkan Çalışkan
Dr. Erkan Tekinarslan
Dr. Erman Yükseltürk

Dr. Erol Özçelik
Dr. Ertuğrul Usta
Dr. Esmâ Aybike Bayır
Dr. Esra Yecan
Dr. Fatma Bayrak
Dr. Fatma Keskinkılıç
Dr. Fatih Erkoç
Dr. Fezile Özdamlı
Dr. Figen Demirel Uzun
Dr. Filiz Kalelioğlu
Dr. Filiz Kuşkaya Mumcu
Dr. Funda Erdoğan
Dr. Gizem Karaoğlan Yılmaz
Dr. Gökçe Becit İşçitürk
Dr. Gökhan Akçapınar
Dr. Gökhan Dağhan
Dr. Gül Özudoğru
Dr. H. Ferhan Odabaşı
Dr. Hafize Keser
Dr. Hakan Tüzün
Dr. Halil Ersoy
Dr. Halil İbrahim Akyüz
Dr. Halil İbrahim Yalın
Dr. Halil Yurdugül
Dr. Hanife Çivril
Dr. Hasan Çakır
Dr. Hasan Karal
Dr. Hatice Durak
Dr. Hatice Sancar Tokmak
Dr. Hüseyin Bicen
Dr. Hüseyin Çakır
Dr. Hüseyin Özçınar
Dr. Hüseyin Uzunboylu
Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul
Dr. İbrahim Arpacı
Dr. İlknur Resioğlu
Dr. Kadir Demir
Dr. Kerem Kılıçer
Dr. Kevser Hava

Dr. Levent Çetinkaya
Dr. M. Emre Sezgin
Dr. M. Fikret Gelibolu
Dr. Mehmet Akif Ocak
Dr. Mehmet Barış Horzum
Dr. Mehmet Kokoç
Dr. Mehmet Üçgöl
Dr. Melih Engin
Dr. Melike Kavuk
Dr. Meltem Kurtoğlu
Dr. Muhittin Şahin
Dr. Mukaddes Erdem
Dr. Murat Akçayır
Dr. Mustafa Sarıtepeci
Dr. Mustafa Serkan Günbatır
Dr. Mustafa Yağcı
Dr. Mutlu Tahsin Üstündağ
Dr. Müge Adnan
Dr. Nadire Çavuş
Dr. Necmi Eşgi
Dr. Nezih Önal
Dr. Nuray Gedik
Dr. Nurettin Şimşek
Dr. Onur Dönmez
Dr. Ömer Faruk İslim
Dr. Ömer Faruk Ursavaş
Dr. Ömer Delialioğlu
Dr. Ömür Akdemir
Dr. Özcan Erkan Akgün
Dr. Özden Şahin İzmirli
Dr. Özgen Korkmaz
Dr. Özlem Baydaş
Dr. Özlem Çakır
Dr. Pınar Nuhoğlu Kibar
Dr. Polat Şendurur
Dr. Ramazan Yılmaz
Dr. Recep Çakır
Dr. Sabiha Yeni
Dr. Sacide Güzin Mazman

Dr. Salih Bardakçı
Dr. Sami Acar
Dr. Sami Şahin
Dr. Selay Arkün Kocadere
Dr. Selçuk Karaman
Dr. Selçuk Özdemir
Dr. Serap Yetik
Dr. Serçin Karataş
Dr. Serdar Çiftçi
Dr. Serhat Kert
Dr. Serkan İzmirli
Dr. Serkan Şendağ
Dr. Serkan Yıldırım
Dr. Serpil Yalçınalp
Dr. Sibel Somyürek
Dr. Mustafa Yağcı
Dr. Şafak Bayır
Dr. Şahin Gökçearslan
Dr. Şeyhmus Aydoğdu
Dr. Tarık Kışla
Dr. Tayfun Tanyeri
Dr. Tuğba Bahçekapılı
Dr. Turgay Alakurt
Dr. Türkan Karakuş
Dr. Tolga Güyer
Dr. Uğur Başarmak
Dr. Ümmühan Avcı Yücel
Dr. Ünal Çakıroğlu
Dr. Veysel Demirer
Dr. Vildan Çevik
Dr. Volkan Kukul
Dr. Yalın Kılıç Türel
Dr. Yasemin Deminarslan Çevik
Dr. Yasemin Gülbahar
Dr. Yasemin Koçak Usluel
Dr. Yasin Yalçın
Dr. Yavuz Akbulut
Dr. Yusuf Ziya Olpak
Dr. Yüksel Göktaş

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order.

İletişim Bilgileri / Contact Information

İnternet Adresi / Web: <http://dergipark.gov.tr/etku>

E-Posta / E-Mail: tguyer@gmail.com

Telefon / Phone: +90 (312) 202 17 38

Adres / Address: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06500 Teknikokullar - Ankara / Türkiye

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 16.11.2019

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 02.05.2020

Kabul edildi/Accepted: 03.05.2020

**KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERE KATILAN BİREYLERİN DERSLERİ
TAMAMLAMA DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ***

Merve Göktaş¹, Alper Aslan², Bünyamin Atıcı³

Öz

Kitlesele açık çevrimiçi dersler internet kullanımının yaygınlaşması ile daha geniş kitleler tarafından tercih edilmeye başlanmıştır. Eğitimciler tarafından önümüzdeki yıllarda daha fazla tercih edileceği düşünülen kitlesele açık çevrimiçi derslerde öğrencilerin dersi yarıda bırakması önemli bir sorundur. Gerçekleştirilen araştırmada kitlesele açık çevrimiçi derslere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumları cinsiyet, yaş, mezuniyet türü, sistem kullanım durumu, katılma nedenleri ve özerk öğrenme potansiyeli değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 63 erkek ve 64 kadın olmak üzere toplam 127 kişiden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme benimsenmiştir. Katılımcıların kitlesele açık çevrimiçi ders almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından geliştirilen Özerk Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde kestirimsel analiz yöntemlerinden Ki-kare testi, point-biserail korelasyon analizi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bireylerin kitlesele açık çevrimiçi dersleri tamamlama oranlarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine, yaş değişkenine göre 25-44 yaş aralığı lehine, mezuniyet türüne göre lisans ve lisansüstü mezunların lehine anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Sistem kullanma durumlarına ve özerk öğrenme potansiyellerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanı sıra bireylerin kitlesele açık çevrimiçi derslere katılma nedenleri arttıkça dersi tamamlama oranlarının arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: kitlesele açık çevrimiçi dersler; uzaktan eğitim; özerk öğrenme

*Bu çalışma, "Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders Katılımcılarının Çevresel Faktörler Açısından Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezi kapsamında toplanan veriler kullanılarak üretilmiştir.

¹ Bilişim Teknolojileri Öğr., MEB,merveilter23@gmail.com,orcid.org/0000-0001-6500-1520

² Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi,alperaslan@gmail.com,orcid.org/0000-0003-2970-6114

³ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi,baticif@firat.edu.tr,orcid.org/0000-0003-0472-0219

AN ANALYSIS ON THE COURSE COMPLETION RATE OF THE PARTICIPANTS IN THE MASSIVE OPEN ONLINE COURSES

Abstract

Massive open online courses have began to be preferred by larger masses as the use of internet has become widespread. In massive open online courses, which are thought by the educators to be further preferred in the following years, but it is a significant problem that people leave the courses uncompleted. In the conducted research, the completion statuses of courses by the individuals attending massive open online courses was aimed to be investigated according to the variables of gender, age, type of graduation, status of system usage, reasons of participation and autonomous learning potential. In this research; descriptive survey model, which one of the quantitative research method was used. Research sample consisted of a total of 127 people; 63 men and 64 women. In sample selection, criterion sampling from purposive sampling methods was adopted. The criterion for the participants was determined as to take a massive open online course. As the data collection instrument; personal information form prepared by the researchers and Autonomous Learning Criterion developed by Arslan and Yurdakul (2015) was used. In data analysis; chi-square test, point-biserial correlation analysis and independent groups t-test of predictive analysis methods were used. According to research results; it was determined that the ratio of completion of the massive open online courses by individuals is significantly higher in favor of men based on the gender variable; it is in favor of the age range 25-44 based on the age variable, and in favor of bachelor's and master's graduates based on the type of graduation. No significant difference was found based on the statuses of system usage and autonomous learning potentials. In addition to that, it was seen that the completion rate of courses of the individuals increased in parallel with the reasons of their attending to massive open online courses.

Keywords: mooc; distance education; autonomous learning

Summary

People's access to the information easily and quickly has increased on the desire to reach the new information (Selwyn and Odabaşı,2017). With the development of internet technologies, distance education applications have morphed into a new form. As the latest advancements in distance education applications, Open Online Course can be given as an example. Massive Open Online Course (MOCC) provides the users with joining the course without any pre-conditions. The users have an opportunity to improve their abilities with regards to their needs (McAuley, Stewart, Siemens & Cornier,2010). Thanks to MOOC's, individuals now get a chance to join to different courses and contents (Humanante-Ramos, García-Peñalvoand Conde-González, 2017). High success and course completion rates can be expected from MOOCs in which individuals participates voluntarily, concerning their personal needs. However, contrary to the expectation, researches show that the success rates of MOOCs are lower (Jordan, 2015; Rice, 2013). It is stated that the course completion rates of the MOOC's are inversely correlated with the appliance rates of MOOCs (Alraimi, Zo & Ciganek, 2015). Concordantly, it can be said that it is very important to analyse the completion rates of MOOCs. It is aimed to

examine the condition of course completion rates of individuals participated in MOOCs according to various variables. Regarding this aim, the answers of research questions as indicated below has been investigated.

The course completion rates of the individuals who have applied to MOOCs can be examined under the light of theory of self-determination and the self-oriented education hypothesis. Self-determination theory claims that the motivation of students can be supported with a personal decision that has been made by them. The motivation level is associated with person's ability to control of the process, that is, autonomy. The motivation level of people in process which has been voluntarily started is higher than the motivation level in process started in order to carry out some necessities. (Robbins and Judge, 2012). When it is considered that individuals are applying to MOOCs out of their own will, that they can designate the duration of the education according to themselves, that they have specified their studying strategies through their own personal preferences, in short, that they have undertaken these responsibilities with their autonomous decision, they are expected to have higher levels of motivation. The individuals who have undertaken responsibilities of his/her education can shape their educational process in accordance with their own educational needs. Concordantly, the increase of individual reasons to apply to MOOCs can affect positively the motivation and course completion rates of students. The fact in completion courses of individuals who have applied to MOOCs can be handled with the self-oriented education hypothesis. Concerning this hypothesis, it is accepted that there is an increase on the desire of self-management amongst individuals when they enter adulthood. In the widest sense, self oriented education is an approach that individuals take on responsibility, that they specify their educational needs with or without the help of others, that they create educational aims, that they design human and material sources for their education, that they choose and complete the suitable educational process and evaluate their educational and career outcomes) In this sense, considering the fact that the applicant of the MOOCs are adults who take their own responsibilities, choosing their own courses and designating their pace of education can affect their completion of MOOCs.

In this research, descriptive research method has been used as a quantitative research method. Criteria sampling method has been designated for choosing criteria method of this research, as a purposeful criteria method. In relation with this, individuals having applied to at least one MOOC have been designated as the criterion sample for criterion sampling process. The sample of this research is 127 people consisting of the academic staff and students and the personnel and trainees of Ministry of National Education. In this research, a survey with the aim of designating the demographical background of participants and obtaining their opinions regarding MOOC and autonomous learning scale which was translated by Arslan and Yurdakul (2015) have been used. Since MOOC completion rate of individuals are considered as a categorical data, chi square test has been used to designate whether there is difference according to the sex, age, level of education and system usage of participants or not. The reasons of individual's participation on MOOC consist of eight items. Participants are able to choose whichever they want from these items. Concordantly, point-biserail correlation analysis has been conducted in order to specify the relationship between the individuals' reasons of appliance to MOOC and their MOOC completion statuses. Field (2019) suggests conducting a point-biserail correlation analysis in case of any of data which is subject to the correlation, is a categorical data. When the distribution of data obtained from the participant through autonomous educational scale is examined, it has been observed that

they show normal distribution. Accordingly, It was analyzed by independent groups T-test whether there was also a difference according to individuals' MOOC completion status and their autonomous learning potential or not.

According to the result of the research, there has been a significant difference in favour of the men regarding the gender variety, concerning the individuals' MOOC completion rates. Artsın (2018) has determined the MOOC completion rates of men and women as of close proximity, with the research he/she has conducted. Even though the outcomes of research point out a significant difference in favour of men regarding the individual's MOOC completion, several different results existing in the literature show that it is hard to conclude a healthy gender variable determination regarding the completion rates of MOOC. When looked at the age variability, the MOOC completion rates of individuals being between the ages of 25-34 and 34-44 are significantly higher than the other participants. According to Feng, Tang and Liue (2019), it is observed that the completion rates of MOOC are increasing with the ages of participants, when looked at the similar researches in the literature. Considering the outcomes of the research and results of the other researches existing in the literature, it can be said that the older MOOC applicants has a higher rate of completion than those of the younger applicants. When we look at the MOOC completion rates of the individuals, considering their level of education, the MOOC completion rates of those who have graduate and postgraduate degrees are significantly higher than the other's. Having encountered researches with the same results in the literature Fen, Tang and Liu (2019), it can be said that these results are predictable. While the system usage statuses of participants are being evaluated, the difficulties that they face while using the system are examined. No difference between the MOOC completion rates of individuals' in accordance with their system usage statues has been observed. When the MOOC completion rates of individuals are examined concerning their reasons for appliance to MOOC, it has been observed that the more course completion rates of individuals' increases, the more their reasons for course completion increases. The obtained results can indicate that the more the individual has reasons to apply to MOOC, the higher their internalized motivation levels are. In this context, results support self-determination theory which claims that the internalized motivation levels of individuals affect positively their academic successes. Adults take on more self-management responsibilities in self-oriented educational hypothesis claims thus; they need to specify their own educational goals and their needs. When it is considered that MOOCs structurally have features which can meet these necessities, the individuals with higher autonomous educational potential may have higher MOOC completion levels. However, the results of conducted researches do not support these claims. In the analyses on the obtained findings, it has been observed that the autonomous educational potentials of individuals do not significantly affect their MOOC completion rates. These results are in contradiction with the philosophy of self-oriented educational hypothesis. This result may result from the chosen sample of research as well as the chosen MOOC of participants and the platforms that they have chosen.

Giriş

İnternet ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile bilgi kaynaklarına erişim oldukça kolaylaşmıştır. Bilginin üretiminde ve tüketimindeki artış insanları sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye yönlendirmektedir. İnsanların kolay ve hızlı bir şekilde bilgiye erişmesi yeni bilgilere ulaşma isteğini giderek artmıştır (Selwyn ve Odabaşı, 2017). Ortaya çıkan hızlı değişime ayak uydurabilmek için insanların ihtiyaç duyduğu nitelikli bilgi ve becerileri kazanmak için hayat boyu devam eğitimine ihtiyaç vardır (Cerit, 2001). Hayat boyu öğrenme anlayışının giderek yaygınlaşması ile öğrenme süreçleri yeniden değerlendirilmiş ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır (Creelman, Ehlers ve Ossiannilsson, 2014).

İnternet teknolojilerinin gelişimiyle uzaktan eğitim uygulamaları farklı bir boyut kazanmıştır. Uzaktan eğitime olan talep artmış ve farklı disiplinlerde eğitimler uzaktan eğitim ile verilmeye başlanmıştır. Ancak bu durum sunulan içeriğin ve materyalin yasal kullanımı, bilgiye erişim ve eğitsel içeriğin kalitesi noktasında çeşitli sorunları doğurmaktadır (Hylén, 2005). Yaşanan sorunların aşılmasında Açık Eğitim Kaynakları (AEK) hareketi işe koşulmaktadır. UNESCO (2002) üniversite ve yükseköğretim öğrencilerinin müfredat ve pedagojik gereksinimlerine göre geliştirilen AEK'yi; ücretsiz ve herkesin kullanımına açık olan, belirli lisans koşulları altında erişime açık, işlemeye ve yeniden yayınlama olanağına sahip evrensel bir eğitim kaynağı olarak tanımlanmaktadır. Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından 2001 yılında başlatılan Açık Ders Malzemeleri (ADM) modeli, MIT'nin lisans ve lisansüstü derslerde kullanılmak üzere yaklaşık 1800 ders materyalini açık bir şekilde erişime sunmasıyla birlikte AEK hareketini hızlandırmıştır (Atkins, Brown ve Hammond, 2007; Sclater, 2009). MIT'nin ADM projesinin amacı dünyanın her yerinden eğitimciler, öğrenciler ve bireysel öğrenenler için MIT'nin ders materyallerine sanal olarak ücretsiz erişim sağlamak ve açık ders malzemeleri kavramının etkisini ve alanını genişletmeyi amaçlamaktadır (Massachusetts Institute of Technology OpenCourseWare [MIT OCW], 2005). Bu amaçla 2002 yılında 50 ders ile pilot çalışmaya başlanılan ADM projesi her yıl ders sayısını artırarak ve ders materyallerinin farklı dillerde çevirilerini ekleyerek 2010 yılında 2000 ders yayınlama ve 100 milyon ziyaretçi rakamlarına ulaşmıştır (MIT OCW, 2012). Eğitimciler AEK'den faydalanarak kendi ders materyallerini geliştirmekte ve mevcut materyalleri inceleyerek kendi ders tasarımlarını şekillendirmektedir (Baysal, Çakır ve Toplu, 2015).

Uzaktan eğitimin geldiği son basamak olarak Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) gösterilebilir. Massive Open Online Course (MOOC) olarak yabancı alanyazında kullanılan KAÇD; katılımcılarına ücretsiz bir şekilde ve herhangi bir ön koşula bağlı olmadan katılma imkânı sunar. Öğrenciler kendi ihtiyaçları doğrultusunda becerilerini geliştirme imkânı bulurlar (McAuley, Stewart, Siemens ve Cormier, 2010). İlk KAÇD'ler Kuzey Kanada bulunan Manitoba Üniversitesinde yaklaşık iki bin öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Büyük ölçekli ilk KAÇD'ler ise Standford Üniversitesinde açılmıştır ve yüz atmış bin öğrenci başvurmuştur (Lokey-Vega, 2014). Zamanla KAÇD'lerde açılan kurslar çeşitlenmiş ve büyük kitleler halinde derslere başvurular yapılmaya başlanmıştır (DiSalvio, 2012).

KAÇD'ler sayesinde bireyler birbirinden farklı içeriklere ve derslere ulaşabilme şansını elde etmiştir (Humanante-Ramos, García-Peñalvo ve Conde-González, 2017). Bireylerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda gönüllü bir şekilde katıldıkları KAÇD'lerde başarı ve dersi tamamlama oranının yüksek olması beklenebilir. Ancak yapılan araştırmalar beklentinin aksine KAÇD'lerde başarı oranının düşük olduğunu göstermektedir (Jordan, 2015; Rice, 2013). KAÇD'lere katılan bireylerin başarılı olarak kursu tamamlayabilmesi için kendi öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenme sürecini planlaması ve belirli bir disiplin içerisinde öğrenme sürecini yürütmesi gerekmektedir. Birey bu becerilere sahip olsa bile kurs sürecinde kendi öğrenme kontrolünü sağlayamamakta ve kimi zaman kursu tamamlamadan yarıda bırakmaktadır. Yapılan araştırmalarda KAÇD'leri tamamlamayı başaranların sayısının kayıt olanların sayısı ile ters orantılı olduğu belirtilmektedir (Alraimi, Zo ve Ciganek, 2015). KAÇD'lerde ortaya çıkan bu durumun teknik olarak yaşanan sorunlar, düzenli bir şekilde dersler takibini engelleyen çevresel faktörler ve bireysel sorunlar gibi birçok nedeni olabilir. KAÇD'lerin öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımı benimsediği düşünüldüğünde bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu alması başarılı olabilmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle KAÇD katılan öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Cormier ve Siemens (2010) KAÇD kullanan eğitimcilerin en büyük endişesi dersi alanları öğrenimi yarıda bırakmasıdır. Alanyazında KAÇD'leri tamamlamama oranının %90 civarında olduğu (Bezerra ve Silva, 2017; Xing ve Du, 2018) düşünüldüğünde bu endişenin haklı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda KAÇD'leri tamamlama durumlarının incelenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen araştırmada KAÇD'lere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Bireylerin KAÇD ortamlarını tamamlama durumları;

1. Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve sistem kullanım durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. KAÇD'ye katılma nedenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Bireylerin özerk öğrenme potansiyellerine göre farklılık göstermekte midir?

Kuramsal Çerçeve

KAÇD'lere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumları öz belirleme teorisi ve öz yönelimli öğrenme kuramı ile ele alınabilir.

Öz belirleme teorisi, öğrenci motivasyonunun alınan kişisel kararlarla beslenebileceğini savunmaktadır. Motivasyon düzeyi kişinin süreci kontrol edebilmesiyle yani özerkliğiyle ilişkilidir. Kişisel olarak karar verilerek başlanan bir süreçte bireylerin sahip oldukları motivasyon, bazı zorunlulukları yerine getirmek için başlanan süreçteki motivasyondan daha yüksektir (Robbins ve Judge, 2012). Bu bağlamda öğrenme sürecinde bireylerin özerkliklerinin sağlanmasının motivasyonlarını ve akademik başarılarını arttıracığı düşünülmektedir. Tam tersi bir durumun ise bireylerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyeceği kabul edilmektedir (Reeve ve Jang, 2006). Bireylerin KAÇD'lere kendi istekleri doğrultusunda katıldıkları, istedikleri hızda öğrenme sürecini yönettikleri, çalışma stratejilerini kendilerine göre belirledikleri kısacası öğrenme sorumluluklarını özerk bir şekilde kendilerinin aldığı düşünüldüğünde motivasyonlarının yüksek olması beklenebilir. Kendi öğrenme sorumluluğu alan bireyin ihtiyaçlarından yola çıkarak öğrenme sürecini şekillendirebilir. Bu bağlamda bireylerin KAÇD'lere katılma nedenlerinin artması motivasyonlarını ve dersleri tamamlama oranlarını olumlu yönde etkileyebilir.

KAÇD'lere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumları öz yönelimli öğrenme kuramı ile ele alınabilir. Dewey, Thorndike ve Rogers'ın bireyselleşmeyi ön plana çıkardıkları görüşlerinden beslenen öz yönelimli öğrenme kuramı Malcolm Knowles (1975) yetişkin eğitiminde bu kuramı temel almasıyla popülerliğini kazanmıştır. Dewey öğretim programlarının içeriğinin belirlenme sürecinde öğrenenlerin etkin olması gerektiğini savunmuştur. Thorndike öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme hızlarını belirleyebilmeleri üzerinde durmuştur. Rogers ise öğrenin kendi öğrenme sorumluluğunu almasının ve seçme özgürlüğünün öz yönelimli öğrenmenin temelini oluşturduğu sonucuna varmıştır (Koçdar, 2006). Bu kuramda bireyler yetişkinliğe girerken kendilerini yönetme eğilimlerinde bir artış olduğu kabul edilmektedir. En geniş anlamında öz yönelimli öğrenme, bireylerin sorumluluk aldıkları, başkalarının yardımı ile veya yardımsız bir şekilde öğrenme ihtiyaçlarını teşhis ettikleri, öğrenme hedeflerini oluşturdukları, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirledikleri, uygun öğrenmeyi seçme ve uygulama sürecini tanımladıkları, stratejiler ve öğrenme çıktılarını değerlendirdikleri bir yaklaşımdır (Knowles, 1975). Bu bağlamda KAÇD'lere katılanların yetişkin oldukları düşünüldüğünde, öğrenenlerin kendi sorumluluklarını almaları, öğrenme ihtiyaçlarına göre katılacakları dersleri seçmeleri ve öğrenme hızlarına karar vermeleri KAÇD'leri tamamlarında etkili olabilir.

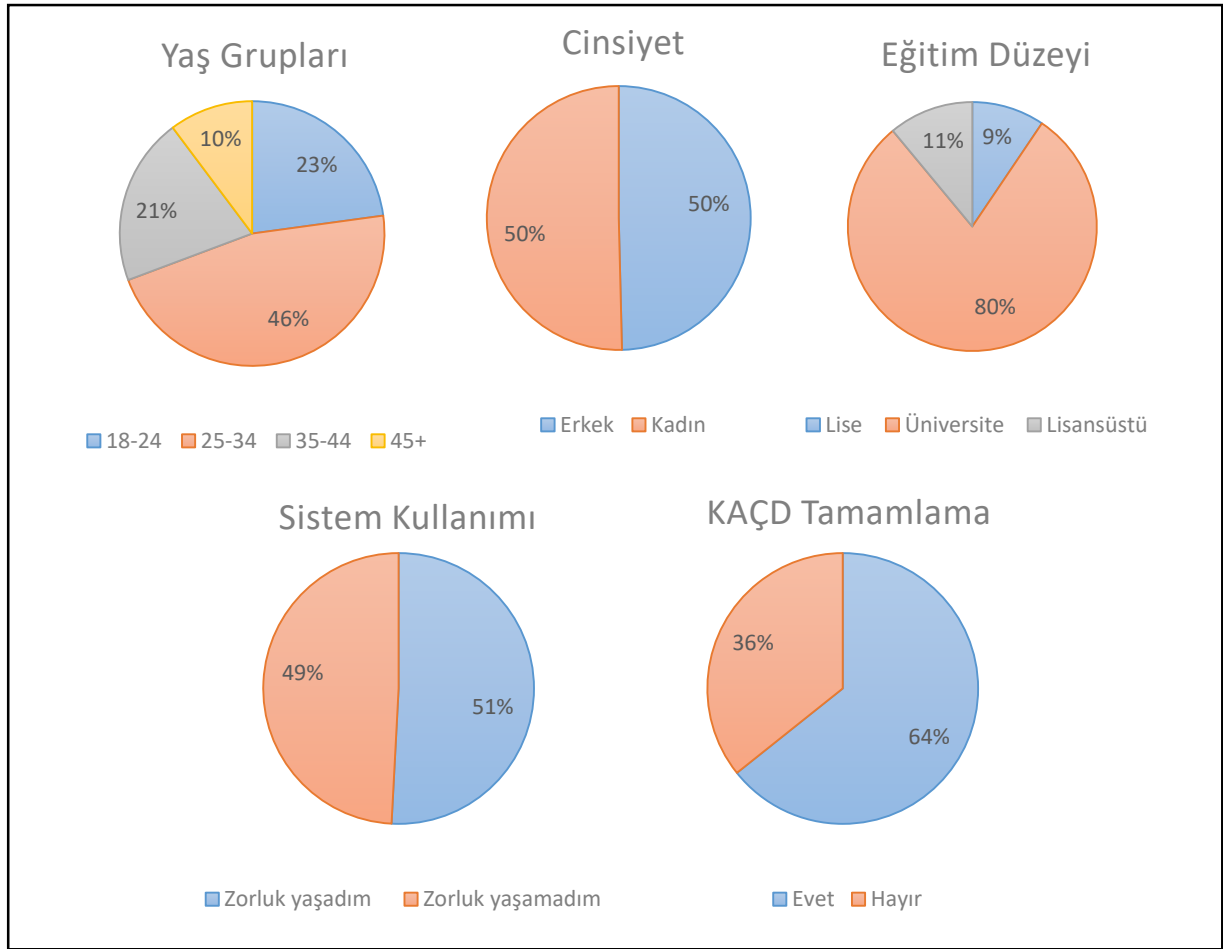
Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da günümüzde olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Araştırma kapsamında KAÇD'lere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumlarının incelenmesi amaçlandığı için bu yaklaşım tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleminin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu sayede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda, örneklem seçim sürecinde bireylerin en az bir KAÇD'ye katılmış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde bulunan öğretim elemanı, öğrenciler ve MEB'e bağlı kurumlardaki personel ve kursiyerlerden seçilen 127 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri ve KAÇD ortamlarına ilişkin görüşlerini almaya yönelik anket ile Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından çevirisi yapılan özerk öğrenme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılarının değişen çevresel faktörlere ilişkin gösterdikleri tutumları tespit edebilmek, KAÇD ortamlarının bireyler tarafından avantaj ve dezavantaj kabul edilen durumları, ayrıca bu ortamların bireysel gelişime etkisinin nasıl algılandığını belirleyebilmek için bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında katılımcılara uygulanmadan önce 100 kişi ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda uygun bulunmayan bazı maddeler alan uzmanlarının da görüşlerini alınarak çıkarılmış, bazı maddelere eklemeler yapılmış ve anket maddeleri dil uzmanlarının görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Bu işlemlerden sonra ankete son hali verilmiştir. Pilot uygulamada yer alan 100 kişi asıl uygulamaya dahil edilmemiştir. Ankette, olumlu ve olumsuz ifadeler yer almaktadır. Geliştirilen anket likert tipinde ve beş seçenektir. Ankete katılan bireylerin alabileceği en düşük puan 25 iken, en yüksek puan ise 125'tir.

Katılımcıların özerk öğrenmelerini belirlemek amacıyla Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen ve çevirisi Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından yapılan özerk öğrenme ölçeği kullanılmıştır. 12 maddeden oluşan ölçek, likert tipinde ve beş seçeneklidir. Özerk öğrenme ölçeğini Türkçeye uyarlama sürecinde doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında 12 maddenin de uygunluğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.80, maddelerin toplam korelasyonu ise 0.29 ile 0.59 arasında bulunmuştur. Bu doğrultuda, Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmektedir (Arslan ve Yurdakul, 2015).

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri toplamak için kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. İzin alındıktan sonra öğretim üyeleri, üniversite öğrencileri ve MEB bünyesindeki personel ve kursiyerlere ulaşılmış ve araştırma hakkında bilgi verildikten sonra her bir katılımcıya araştırmaya katılma isteklilikleri sorulmuştur. Bu şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan kişilerle birebir görüşmeler yapılarak anket ve özerk öğrenme ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar programına aktarılmıştır. Bireyler KAÇD tamamlama durumları kategorik veri olduğu için bireylerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve sistem kullanım durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Ki-kare testi kullanılmıştır. Bireylerin KAÇD katılım nedenleri 8 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar bu maddelerden istediklerini seçebilmektedirler. Bu bağlamda, bireylerin KAÇD tamamlama durumları ile KAÇD katılım nedenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla point-biserail korelasyon analizi yapılmıştır. Field (2009) korelasyon analizi yapılacak verilerden birinin kategorik olması durumunda point-biserail korelasyon analizi yapılmasını önermektedir. Katılımcılardan özerk öğrenme ölçeğinden toplanan verilerin dağılımı incelendiğinde normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri Kalaycı (2006)'nın belirttiği -2 ila +2 aralığındadır. Bu doğrultuda, bireylerin KAÇD tamamlama durumları ile özerk öğrenme potansiyellerine göre farklılık olup olmadığı da bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bireylerin KAÇD'leri tamamlama durumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Bireylerin KAÇD'leri Tamamlama Durumlarının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Çalışmaya katılan bireylerin cinsiyet, yaş grubu, mezuniyet türü, sistem kullanabilme demografik değişkenlerine göre KAÇD'leri tamamlama durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan Ki-kare analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik değişkenlere göre ki-kare analizi sonuçları

Demografik Özellikler		KAÇD'leri tamamlama durumu		df	X ²	p
		Evet	Hayır			
Cinsiyet	Kadın	35 (54,7%)	29 (45,3%)	1	5,219	,022
	Erkek	46 (74,2%)	16 (25,8%)			
Yaş Grubu	18-24	7 (24,1%)	22 (75,9%)	3	27,445	,000
	25-34	42 (72,4%)	16 (27,6%)			
	35-44	21 (80,8%)	5 (19,2%)			
	45+	11 (84,6%)	2 (15,4%)			
Eğitim Düzeyi	Lise	3 (25%)	9 (75%)	2	9,632	,008
	Üniversite	67 (67%)	33 (33%)			
	Lisansüstü	11 (78,6%)	3 (21,4%)			
Sistem Kullanımı	Zorluk yaşadım	39 (63,9%)	22 (36,1%)	1	,199	,656
	Zorluk yaşamadım	40 (67,8%)	19 (32,2%)			

Tablo 1 incelendiğinde, KAÇD'leri tamamlama konusunda cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($\chi^2(1)=5,21$, $p<.05$). Buna göre 'evet' cevabı veren erkeklerin kadınlardan daha fazla olduğu aynı zamanda 'hayır' cevabı veren erkeklerin de yine kadınlardan daha az olduğu görülmüştür. Bireylerin yaş gruplarına göre KAÇD'leri tamamlama durumlarının belirlenmesi için yapılan Ki-kare analizi sonucunda bireyler yaş grupları ile KAÇD'leri tamamlama durumları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($\chi^2(3)=27,44$, $p<.05$). Yaş gruplarına göre KAÇD'lere en fazla 25-34 yaş grubundakiler katılım sağlarken KAÇD'leri tamamlama konusunda farklı bir durum olduğu tespit edilmiştir. Küçük yaş gruplarından büyük yaş gruplarına doğru KAÇD'leri tamamlama yüzdelerinin artarken tamamlamama yüzdelerinin azaldığı görülmüştür. Bireylerin KAÇD'leri tamamlama konusunda eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($\chi^2(2)=9,63$, $p<.05$). KAÇD'lere en fazla üniversite mezunları katılım sağladığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, eğitim düzeyi arttıkça bireylerin KAÇD'leri tamamlama yüzdeleri artarken tamamlamama yüzdelerinin de azaldığı görülmüştür. Bireylerin sistemi kullanabilme durumlarına göre KAÇD'leri tamamlamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($\chi^2(1)=,199$, $p>.05$). Yani bireylerin sistemi kullanırken zorluk yaşamaları veya yaşamamaları KAÇD'leri tamamlama durumlarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bireylerin KAÇD'leri Tamamlama Durumlarının KAÇD'lere Katılım Nedenlerine Göre İncelenmesi

Bireylerin KAÇD'leri tamamlama durumları ile KAÇD'lere katılma nedenleri arasında ilişki olup olmadığına bakmak için point-biserial korelasyon analizi uygun görülmüştür. Bu analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Point-biserial korelasyon analizi sonucu

Katılma Nedeni	
KAÇD tamamlama durumu	,236**

**0.01 düzeyinde korelasyon ($p < .01$)

Bireylerin KAÇD'leri tamamlama durumları ile KAÇD'lere katılma nedenleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r = .236$, $p < .01$). Yani bireylerin KAÇD'lere katılma nedeni arttıkça KAÇD'leri tamamlama eğilimi arttığı görülmüştür.

Bireylerin KAÇD'leri Tamamlama Durumlarının Özerk Öğrenme Potansiyellerine Göre İncelenmesi

Bireylerin KAÇD'leri tamamlama durumlarının özerk öğrenme potansiyeline göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları

		n	\bar{x}	ss	t	p
KAÇD tamamlama	Evet	81	4,17	,61	1,47	,144
	Hayır	45	4,00	,66		

Tablo 3 incelendiğinde, KAÇD'leri tamamlayan bireyler ile tamamlamayanlar bireylerin özerk öğrenme potansiyeli puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(124) = 1,47$, $p > .05$, $r = .13$). Buna rağmen, KAÇD'leri tamamlayan bireylerin özerk öğrenme potansiyeli puan ortalamalarının ($M = 4,17$, $SE = ,068$) tamamlamayan bireylerinkinden yüksek olduğu görülmektedir ($M = 4$, $SE = ,098$).

Sonuçlar

KAÇD'lere yoğun bir başvuru olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar KAÇD'lerde yaşanan önemli sorunlardan birinin dersi tamamlama noktasında yaşandığını göstermektedir (Cunningham, 2017; Erdem-Aydın, 2015; Jordan, 2015). Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmada KAÇD'lere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumları cinsiyet, yaş, mezuniyet türü, sistem kullanım durumları, KAÇD'ye katılma nedenleri ve özerk öğrenme potansiyelleri değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırma sonuçları bireylerin KAÇD'leri tamamlama durumlarında cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Alanyazında farklı sonuçları görmek mümkündür. Artsın (2018) gerçekleştirdiği çalışmada kadınların ve

erkeklerin KAÇD'leri tamamlama oranlarını birbirine yakın olarak tespit etmiştir. Jiang, Schenke, Eccles, Xu ve Warschauer (2016) ise gerçekleştirdikleri geniş çaplı çalışmada İspanya, Portekiz, Almanya, Hindistan, Çin, Bangladeş, Nijerya, Mısır ve Pakistan'da kadınların KAÇD'leri tamamlama oranlarının yüksek olduğunu; Rusya, Ukranya ve Polonya'da ise erkeklerin KAÇD'leri tamamlama oranlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Feng, Tang ve Liu (2019) erkekleri fen dışı dersleri, kadınların ise fen derslerini tamamlama oranlarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Hone ve El Said (2016) cinsiyet değişkenine göre KAÇD tamamlama oranlarında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Her ne kadar araştırma bulgularında KAÇD'leri tamamlama durumlarında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış olsa da alanyazında yer alan birbirinden farklı sonuçlar KAÇD tamamlama durumlarının cinsiyet değişkenine göre sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinin güç olduğunu göstermektedir.

Yaş değişkenine bakıldığında 25-34 ve 35-44 yaş aralığındaki bireylerin KAÇD'leri tamamlama oranlarının diğerlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazındaki benzer çalışmalara bakıldığında, Feng, Tang ve Liu'ya (2019) göre KAÇD'lere katılanların yaşları arttıkça tamamlama oranları da artmaktadır. Cunningham (2017) ise 36-50 yaş grubundaki bireylerin KAÇD'leri tamamlama oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulguları ve alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarından hareketle KAÇD'lere katılan bireylerin büyük yaş grubundakilerin küçüklere göre tamamlama oranlarının yüksek olduğu söylenebilir. Bireylerin yaşları ilerledikçe kendi ihtiyaçlarını daha iyi belirleyebilmesi, gerçekçi hedefler koyabilmesi ve kendi öğrenme sorumluluğunu alarak daha disiplinli davranması bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için konu ile ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.

Bireylerin KAÇD'leri tamamlama durumları mezuniyet değişkenine göre incelendiğinde üniversite ve lisansüstü mezunların KAÇD'leri diğerlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek oranda tamamladıkları tespit edilmiştir. Alanyazında araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara rastlamakla Feng, Tang ve Liu'ya (2019) birlikte bu sonuçların öngörülebildiği söylenebilir. Eğitim seviyesi arttıkça birey uzmanlaşmak istediği alanı daha iyi belirleyebilmekte ve bu konuda ihtiyaç duyduğu eğitimleri doğru bir şekilde seçebilmektedir. Dolayısıyla bireylerin daha yüksek içsel motivasyona sahip olması öz belirleme teorisinin de savunduğu gibi bireylerin daha başarılı sonuçlar elde etmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda KAÇD'ler geliştirilirken bireylerin aldıkları eğitimleri geliştirebilecekleri devam niteliğinde derslerin tasarlanması katılıma olumlu bir şekilde yansiyabilir.

Sistem kullanım durumları değerlendirilirken, bireylerin KAÇD'leri kullanırken sistemden kaynaklanan yaşadıkları zorluklar incelenmiştir. Bireylerin sistem kullanım durumlarına göre KAÇD'leri tamamlama durumlarında farklılık görülmemiştir. Yani KAÇD'leri kullanırken bireylerin daha az zorlanması ya da daha çok zorlanması tamamlama durumları üzerinde etkili olmamıştır. Buna karşın Wang ve Shih (2009) KAÇD'leri kullanırken sistemde karşılaştıkları zorlukların ve kullanım kolaylığının bireylerin sistemi kullanmaya yönelik tutumlarını etkileyeceği belirtmektedir. Bu kapsamda tasarlanan ortamların kullanılabilirliğinin test edilmesi ve süreç içerisinde iyileştirmelerin yapılması öğrencilerin KAÇD'leri daha etkin kullanmalarını ve tamamlamalarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bireylerin KAÇD'ye katılma nedenlerine göre dersi tamamlama durumları incelendiğinde, bireylerin KAÇD'lere katılma nedenleri arttıkça dersleri tamamlama durumlarının da arttığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuç bireyin KAÇD'lere katılmak için ne kadar çok nedeni varsa içsel motivasyonunun da o kadar yüksek olduğu gösterebilir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar bireylerin içsel motivasyonlarının akademik başarılarını olumlu

yönde etkilediğini savunan öz belirleme teorisini desteklemektedir. Alanyazında bireylerin kendilerini geliştirme, kolaylık, yeni şeyler öğrenme ve bilgilerini tazeleme gibi nedenlerinde arasında bulunduğu birçok nedenle KAÇD'lere katıldıkları görülmektedir (De Freitas, Morgan ve Gibson, 2015; Hew ve Cheung, 2014). Bireylerin motivasyonlarını güçlü bir şekilde etkileyen nedenlerin KAÇD'lerdeki başarı ve dersi tamamlama oranını yükselttiği görülmektedir. Bu nedenle KAÇD'leri tamamlama durumlarının artırılmasında bireylerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilecek kazanımların ya da etkinliklerin tasarlanması etkili olabilir.

Araştırma kapsamında incelenen son değişken ise bireylerin sahip oldukları özerk öğrenme potansiyelleridir. Öz yönelimli öğrenme kuramında yetişkinlerin kendilerini yönetme sorumluluklarını aldıkları bu nedenle kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirlemeleri gerektiği savunulmaktadır. KAÇD'lerin yapısal olarak bu gereklilikleri karşılayabilecek özelliklere sahip olduğu düşünüldüğünde, özerk öğrenme potansiyeli yüksek olan bireylerin KAÇD'leri tamamlama durumlarının yüksek olması beklenebilir. Ancak araştırma sonuçları bu durumu desteklememektedir. Elde edilen bulgular üzerinde yapılan analizlerde bireylerin özerk öğrenme potansiyellerinin KAÇD'leri tamamlama durumlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar öz yönelimli öğrenme kuramının temel felsefesi ile çelişmiştir. Ortaya çıkan bu durum seçilen örneklemden kaynaklanabileceği gibi katılımcıları seçtikleri KAÇD'lerden ve kullandıkları platformlardan da kaynaklanabilir. Sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için daha geniş örneklerle yeni araştırmaların gerçekleştirilmesi faydalı olabilir.

Kaynakça

- Alraimi, K. M., Zo, H., and Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80, 28-38.
- Arslan, S., ve Yurdakul, C. (2015). Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlilik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 565-569.
- Artsın, M. (2018). *Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atkins, D. E., Brown, J. S., and Hammond, A. L. (2007). *A review of the open educational resources (oer) movement: achievements, challenges, and new opportunities*. California: Hewlett Foundation.
- Baysal, A. Ş., Çakır, H., ve Toplu, M. (2015). Açık Eğitim Kaynaklarının Gelişimi ve Türkiye'de Uygulama Alanları. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(3), 461-498.
- Bezerra, L., and Silva, M. (2017). A review of literature on the reasons that cause the high dropout rates in the MOOCs. *Revista Espacios*, 38(5), 11.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cormier, D., and Siemens, G. (2010). Through the open door: Open courses as research, learning, and engagement. *Educause*, 45(4), 30-39.
- Creelman, A., Ehlers, U. D., and Ossiannilsson, E. (2014). Perspectives on MOOC quality -An account of the EFQUEL MOOC Quality Project. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 78-82.
- Cunningham, J. A. (2017). *Predicting Student Success in a Self-Paced Mathematics MOOC*. (Doctoral Dissertation). USA: Arizona State University.
- De Freitas, S.I., Morgan, J., and Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 455- 471.
- DiSalvio, P. (2012). Pardon the Disruption... Innovation Changes How We Think about Higher Education. *New England Journal of Higher Education*, 4, 3.
- Erdem-Aydin, İ. (2015). Preferences and willingness for participating MOOCs in Turkish. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(3), 88-96.
- Feng, W., Tang, J., and Liu, T. X. (2019). Understanding dropouts in MOOCs. Erişim Adresi: <https://xuetangx.com>.
- Hew, K. F., and Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12(2014), 45-58.
- Hone, K. S., and El Said, G. R. (2016). Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study. *Computers & Education*, 98, 157-168.
- Humanante-Ramos, P. R., García-Peñalvo, F. J., and Conde-González, M. Á. (2017). Electronic devices and web 2.0 tools: usage trends in engineering students. *International Journal of Engineering Education (IJEE)*, 33(2B), 790-796.

- Hylén, J. (2005). *Open educational resources: opportunities and challenges*. Paper presented at the meeting of the Advancing the Effectiveness and Sustainability of Open Education Conference, Utah State University, USA.
- Jiang, S., Schenke, K., Eccles, J. S., Xu, D., and Warschauer, M. (2016). Females' enrollment and completion in science, technology, engineering, and mathematics Massive Open Online Courses. *arXiv preprint arXiv:1608.05131*.
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [SPSS applied multivariate statistical techniques]*. Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Knowles, M. S. (1975). Adult education: New dimensions. *Educational Leadership*, 33(2), 85-88.
- Koçdar, S. (2006). *Uzaktan eğitim ders kitaplarının geribildirim açısından değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim veren işletme ve iktisat fakülteleri örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Lokey-Vega, A. (2014). Grab a MOOC by the Horns. *Educational Leadership*, 71(8), 61-64.
- Macaskill, A., and Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351- 359.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., and Cormier, D. (2010). The mooc model for digitalpractice. Erişim Adresi: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC_Final.pdf.
- MIT OCW. (2005). *MIT OpenCourseWare 2005 program evaluation findings*. Erişim Adresi: http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Prog_Eval_Report_Final.pdf
- MIT OCW. (2012). *Our History*. Erişim Adresi: <http://ocw.mit.edu/about/our-history/>
- Reeve, J., and Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Rice, J. (2013). What I learned in MOOC. *College Composition and Communication*, 64(4), 695-703.
- Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış*. Çev. Ed. İnci Erdem, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Sclater, N. (2009). *The organisational impact of open educational resources*. In Ehlers, U. & Schneckenberg, D. (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning*. London: Springer.
- Selwyn, N., ve Odabaşı, H. F. (2017). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-18.
- UNESCO. (2002). *Forum on the impact of Open Courseware for higher education in developing countries final report*. Erişim Adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>.
- Wang, Y.S., and Y.W. Shih (2009). Why do people use information kiosks? A validation of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Government Information Quarterly*, 26, 158-165.

- Xing, W., and Du, D. (2018). Dropout prediction in MOOCs: Using deep learning for personalized intervention. *Journal of Educational Computing Research*, 57(3), 547–570.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.