

**YÜZ YÜZE VE UZAKTAN ÖĞRENMEYİ  
ETKİLEYEN SOSYOLOJİK FAKTÖRLERİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Yüksek Lisans Tezi  
Merve DİYARBAKIRLI  
Eskişehir 2023**

**YÜZ YÜZE VE UZAKTAN ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN SOSYOLOJİK  
FAKTÖRLERİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Merve DİYARBAKIRLI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı  
Danışman: Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN**

**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Temmuz 2023**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Merve DİYARBAKIRLI'nın "Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörlerin Karşılaştırılması" başlıklı tezi 05/07/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı – Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Üye : Prof. Dr. Deniz TAŞÇI

Üye : Dr. Öğr. Üy. Hurşit Cem SALAR

.....  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

### YÜZ YÜZE VE UZAKTAN ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN SOSYOLOJİK FAKTÖRLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

Merve DİYARBAKIRLI

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz, 2023

Danışman: Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Öğrenme herkes için kritik bir süreçtir ve bu süreci etkileyen birçok farklı değişken bulunmaktadır. Literatür, yüz yüze ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenmeyi etkileyen faktörleri ortaya koymaktadır. Bu faktörlerin sınıflandırılmasında sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik faktörlerin etkisi öne çıkmaktadır. Öte yandan, son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler, öğrenenlerin ihtiyaçlarının değişmesi, farklı pratiklerin ortaya çıkması ve COVID-19 küresel salgını gibi değişimler, uzaktan öğrenme süreçlerine yönelik ilgiyi arttırmıştır. Bu durum, uzaktan öğrenmeyi etkileyen faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi ve yüz yüze öğrenmeyi etkileyen faktörlerden farklarının belirlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma, ilgili ihtiyaca yönelik planlanmıştır. Bir başka deyişle, yüz yüze ve uzaktan öğrenme arasındaki sosyolojik farklara ilişkin mevcut çalışmaların sistematik analiz yöntemi ile incelenmesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel sorunu yüz yüze öğrenme ile uzaktan öğrenme arasında sosyolojik açıdan farkların olup olmadığını, varsa bunların neler olduğunu mevcut çalışmalar ışığında ortaya koymaktır. Literatürde yüz yüze ve uzaktan öğrenme arasındaki farklara yönelik çeşitli çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmaların öğrenmenin sosyolojik boyutunu bütüncül biçimde inceleyen sistematik bir taramaya rastlanmamıştır. Bu durumun, özellikle uzaktan öğrenmenin doğasını, özünü anlamayı güçleştirdiği ve uzaktan eğitim ortamlarında yüz yüze öğrenme ilkelerine göre tasarımların yapılmasına yol açtığı ileri sürülebilir. Bu bağlamda, önerilen çalışma ile uzaktan öğrenmeye yönelik daha derin bir anlayışın geliştirilmesi, uzaktan öğrenme süreçlerinin tasarımında dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin bir dizi ilkenin saptanması hedeflenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan Öğrenme, Yüz Yüze Öğrenme, Sosyolojik Faktörler, Sistematik Analiz, Sistematik Literatür Taraması

## ABSTRACT

### A COMPARISON OF THE FACTORS AFFECTING DISTANCE AND FACE-TO-FACE LEARNING FROM A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Merve DİYARBAKIRLI

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June, 2023

Supervisor: Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Learning is a critical process for any individual and there exist a lot of different variables that affect this process. The factors that affect learning in face-to-face and distance learning environments are already revealed in the related literature and sociological factors stand out among many other factors. Technological developments in recent years, changes in the needs of learners, the emergence of different practices, and changes such as the COVID-19 pandemic have increased interest in distance learning processes. This has led to the need for a more in-depth examination of the factors affecting distance learning and determining their differences from the factors affecting face-to-face learning. This study was planned to address this need. In other words, it focuses on the systematic analysis of existing studies on the sociological differences between face-to-face and distance learning. In this context, the main problem of the research is to reveal whether there are sociological differences between face-to-face learning and distance learning, and if so, what these differences are according to the studies in the literature. Although there are various studies on the differences between face-to-face and distance learning in the literature, there is no systematic review of these studies that examines the sociological dimension of learning in a holistic manner. It can be argued that this situation makes it difficult to understand the nature and essence of distance learning and leads to the design of distance learning environments according to face-to-face learning principles. In this context, the proposed study aims to develop a deeper understanding of distance learning and to identify a set of principles that should be considered in the design of distance learning processes.

**Keywords:** Distance Learning, Face-to-face Learning, Sociological Factors, Systematic Analysis, Systematic Literature Review.

## ÖNSÖZ

Bu tez, öğrenmenin sosyolojik açıdan incelenmesi ve özellikle yüz yüze ve uzaktan öğrenmedeki farklılıkların belirlenmesi üzerine odaklanmıştır. Bu tezin bulgularının, yüz yüze ve uzaktan öğrenme ortamlarında sosyolojik farklılıklara ilişkin daha derin bir anlayış geliştirilmesine katkıda bulunmasını temenni ediyorum.

Tezimi tamamlama sürecinde bana olan inancını kaybetmeyerek, daima beni cesaretlendiren, bilgi ve tecrübesi ile bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Cengiz Hakan Aydın'a teşekkür ediyorum. Tüm bu süreçte danışmanımın yol göstericiliği sayesinde edindiğim bilgi ve deneyimlerin değerini akademik hayatım boyunca hissedeceğim ve tüm bunlar için kendisine minnettarım. Tez savunma jürisi üyeleri Prof. Dr. Deniz TAŞÇI ve Dr. Öğr Üy. Hurşit Cem SALAR'a sürece katkıları ve yapıcı geri bildirimleri için ayrıca teşekkür etmek isterim.

Tezimi tamamlama sürecinde benden desteğini esirgemeyen Öğr. Gör. Hülya Düzenli ve Öğr. Gör. Dr. Halil Düzenli başta olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkür etmek istiyorum.

Ayrıca, beni her zaman daha iyi olmaya teşvik eden ve en büyük destekçim olan sevgili eşim Orçun Diyarbakırlı'ya, oğlum Luca'ya ve beni sevgiyle destekleyip yol gösteren ve cesaret veren sevgili annem Suna Bakkal ve sevgili babam Recep Bakkal'a teşekkür etmek istiyorum. Onlarsız, bu tezi tamamlamak mümkün olmazdı.

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Merve DİYARBAKIRLI

## İÇİNDEKİLER

|  | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| BAŞLIK SAYFASI.....  | i            |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....                                 | ii           |
| ÖZET .....   | iii          |
| ABSTRACT.....  | iv           |
| ÖNSÖZ .....  | v            |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....           | vi           |
| İÇİNDEKİLER.....   | vii          |
| TABLolar DİZİNİ.....                                       | ix           |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....                                       | xi           |
| 1. GİRİŞ.....  | 1            |
| 1.1. Problem .....   | 1            |
| 1.2. Amaç ve Araştırma Soruları .....                      | 4            |
| 1.3. Önem .....  | 5            |
| 1.4. Sınırlılıklar.....                                    | 6            |
| 1.5. Tanımlar .....  | 7            |
| 2. LİTERATÜR.....  | 8            |
| 2.1. Öğrenme ve Öğrenmeyle İlgili Bakış Açıları.....       | 8            |
| 2.2.1. Davranışçı bakış açısı.....                         | 8            |
| 2.1.2. Bilişçi bakış açısı .....                           | 9            |
| 2.1.3. Yapılandırmacı bakış açısı .....                    | 10           |
| 2.1.4. Bağlantıcı bakış açısı.....                         | 11           |
| 2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler .....                   | 13           |
| 2.2.1. Öğrenmeyi etkileyen psikolojik faktörler.....       | 13           |
| 2.2.2. Öğrenmeyi etkileyen fizyolojik faktörler.....       | 14           |
| 2.2.3. Öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler .....      | 15           |
| 2.2.3.1. Cinsiyet .....                                    | 16           |
| 2.2.3.2. Yaş .....   | 17           |
| 2.2.3.3. Sosyoekonomik durum .....                         | 18           |
| 2.2.3.4. Etnik köken .....                                 | 18           |
| 2.2.3.5. Engel durumu .....                                | 19           |
| 2.2.3.6. Coğrafi konum .....                               | 19           |
| 2.3. Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmenin Karşılaştırılması..... | 20           |
| 2.3.1. “Anlamli fark yok” fenomeni .....                   | 20           |
| 2.3.2. Uzaktan öğrenmeyi savunan çalışmalar.....           | 21           |
| 2.3.3. Yüz yüze öğrenmeyi savunan çalışmalar.....          | 21           |
| 3. YÖNTEM .....  | 24           |
| 3.1. Araştırma Deseni.....                                 | 24           |
| 3.2. Verilerin Toplanması .....                            | 26           |
| 3.3. Verilerin Analizi .....                               | 30           |
| 4. BULGULAR.....   | 31           |
| 4.1. Cinsiyet ile İlgili Bulgular.....                     | 31           |
| 4.2. Yaş ile İlgili Bulgular .....                         | 42           |
| 4.3. Sosyoekonomik Durum ile İlgili Bulgular .....         | 48           |
| 4.4. Etnik Köken ile İlgili Bulgular .....                 | 52           |
| 4.5. Engel Durumu .....                                    | 58           |

|  |    |
|--|----|
| 4.6. Coğrafi Konum.....  | 60 |
| 4.7. Özet.....   | 63 |
| 5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....  | 65 |
| 5.1. Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörler.....                     | 65 |
| 5.2. Türkiye Bağlamında Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörler ..... | 69 |
| 5.3. Öneriler .....  | 71 |
| KAYNAKÇA.....  | 74 |
| ÖZGEÇMİŞ .....   | 88 |

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 2.1.</b> Öğrenmeyle İlgili Bakış Açılarının Karşılaştırılması.....  | 12 |
| <b>Tablo 3.1.</b> Veri Tabanlarında Kullanılan Arama Dizgileri .....   | 27 |
| <b>Tablo 3.2.</b> Taramanın Farklı Aşamalarında Ulaşılan Yayın Sayıları.....                                       | 28 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Cinsiyetin Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini İnceleyen Çalışmalar .....                                | 31 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Cinsiyetin Yüzyüze Öğrenmeye Etkisini İnceleyen Çalışmalar.....                                  | 33 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Cinsiyetin Öğrenmeye Etkisini Yüzyüze ve Uzaktan Eğitimde Karşılaştıran<br>Çalışmalar .....      | 35 |
| <b>Tablo 4.4.</b> Cinsiyet ile İlgili Bulgular .....   | 41 |
| <b>Tablo 4.5.</b> Yaşın Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar.....                                      | 42 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Yaşın Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar .....                                      | 43 |
| <b>Tablo 4.7.</b> Yaşın Öğrenmeye Etkisini Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Karşılaştıran<br>Çalışmalar .....          | 45 |
| <b>Tablo 4.8.</b> Yaş ile İlgili Bulgular .....  | 47 |
| <b>Tablo 4.9.</b> Sosyoekonomik Durumun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran<br>Çalışmalar .....                  | 48 |
| <b>Tablo 4.10.</b> Sosyoekonomik Durumun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran<br>Çalışmalar .....                  | 50 |
| <b>Tablo 4.11.</b> Sosyoekonomik Durum ile İlgili Bulgular.....  | 52 |
| <b>Tablo 4.12.</b> Etnik Kökenin Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar.....                             | 52 |
| <b>Tablo 4.13.</b> Etnik Kökenin Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar .....                             | 54 |
| <b>Tablo 4.14.</b> Etnik Kökenin Öğrenmeye Etkisini Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitimde<br>Karşılaştıran Çalışmalar ..... | 55 |
| <b>Tablo 4.15.</b> Etnik Köken ile İlgili Bulgular .....   | 57 |
| <b>Tablo 4.16.</b> Engel Durumunun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar ..                             | 58 |
| <b>Tablo 4.17.</b> Engel Durumunun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar .....                           | 59 |
| <b>Tablo 4.18.</b> Engel Durumu ile İlgili Bulgular .....  | 60 |
| <b>Tablo 4.19.</b> Coğrafi Konumun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar...                             | 61 |
| <b>Tablo 4.20.</b> Coğrafi Konumun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar.....                            | 62 |
| <b>Tablo 4.21.</b> Coğrafi Konum ile İlgili Bulgular .....   | 63 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 4.22.</b> Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörlerin Karşılaştırılması ..... | 64 |
|---|----|

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|  | <b><u>Sayfa</u></b> |
|--|---------------------|
| <b>Şekil 2.1.</b> Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörler ..... | 16                  |
| <b>Şekil 3.1.</b> Sistemik Literatür Taramasının Aşamaları.....  | 25                  |
| <b>Şekil 3.2.</b> PRISMA Akış Diyagramı .....                    | 29                  |

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konularak ve sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmanın içindeki anahtar kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Schunk (2009) öğrenmeyi davranışta veya belirli bir şekilde davranma kapasitesinde, çeşitli uygulamalar ya da deneyimler sonucu oluşan kalıcı bir değişiklik olarak tanımlamakta ve farklı deneyimler yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, en basit tabiriyle öğrenme insanların çeşitli bilgi, beceri ve tutumlarında değişikliklerin meydana gelme sürecidir. İnsanların çeşitli bilgi, beceri ve tutumları nasıl kazandığı sorusu yıllar boyunca farklı şekillerde yanıtlanmaya çalışılmıştır (Aydın, 2000). Bu soruyu cevaplayabilmek için öğrenme sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri anlamak büyük önem arz etmektedir.

Öğrenme sürecini anlamak için öncelikle öğrenmeyle ilgili farklı bakış açılarını tanımak gerekir. Öğrenmeyle ilgili literatürde kabul gören dört farklı felsefi bakış açısı vardır. Davranışçı, bilişçi, yapılandırmacı ve bağlantıcı olarak sıralanabilecek bu bakış açıları, öğrenmenin tanımının yanı sıra öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, en iyi öğrenmenin nasıl sağlanabileceği gibi konular hakkındaki temel ilkeler ve süreçlerle ilgili bilgi vermektedir. Davranışçı bakış açısı, öğrenenin davranışının şekillenmesinde dış uyaranların rolünü vurgular ve öğrenmenin bir uyaran-tepki mekanizması sonucu gerçekleştiğini öne sürer. Davranışçılar öğrenmenin nedenlerinin gözlemlenebilir çevresel olaylardan kaynaklandığını iddia etmekte ve öğrenenlerin bilişsel farklılıklarına daha az önem vermektedirler (Ertmer ve Newby, 2013). Bilişçi bakış açısı ise insanların düşünce, algı ve bellek süreçlerinin öğrenme üzerindeki etkisine odaklanır ve öğrenmeyi bir bilgi işleme süreci olarak görür. Bireyin çevresindeki olayları anlama çabası sonucu çeşitli bilişsel işlemler gerçekleştirilir ve bu işlemler sonucu öğrenme gerçekleşir. Bilişçi bakış açısı çevresel etkilerin yanı sıra öğrenenlerin düşünce, inanç, tutum ve değerlerinin de öğrenmelerini etkilediğini kabul eden bir yaklaşımdır (Schunk, 2009). Yapılandırmacı bakış açısı ise öğrenmeyi, bireyin önceden edindiği bilgi ve deneyimlerle etkileşimli olarak gerçekleşen bir süreç olarak görür ve öğrenenlerin kendilerine sunulan bilgiyi kendi yapılandırdıkları biçimde öğrendiklerini savunarak, öğrenmenin pasif bir süreç olmadığını vurgular (Schunk, 2009). Yapılandırmacı bakış açısına göre öğrenme aktif, yapılandırılmış ve sosyal bir

sürecidir ve öğrenenler, yeni bilgilerle önceden edindikleri bilgiler arasında bağlantı kurarak kendileri için anlamlı ve kullanışlı bilgiyi oluştururlar. Dolayısıyla yapılandırmacı bakış açısına göre öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında bireyin önceden edindiği bilgiler, deneyimler ve öğrenme sürecinde aktif olarak katıldığı yapılandırma süreci de yer almaktadır. Bağlantıcılık ise geleneksel öğrenme kuramlarının dijital çağda ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklamakta yetersiz kaldığını ileri sürer ve bu ihtiyaca yönelik olarak ortaya çıkmış bir bakış açısıdır (Bozkurt, 2014). Bağlantıcılık, öğrenme sürecinin artık bireysel olmadığı ve toplumda büyük değişimlere neden olan yeni araçlar kullanıldığında insanların çalışma ve işlev görme şekillerinin değiştiğini ve öğrenenlerin ağlar üzerinde öğrendiklerini ileri sürmektedir (Siemens, 2004).

Uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi karşılaştıran çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların birbirleriyle çelişkili sonuçlar sunduğu ve literatürde bu konuda çekişmeli bir tartışmanın devam ettiği görülmektedir. 2000’li yılların başlarına kadar yapılan birçok çalışma, bugün literatürde “Anlamlı Fark Yok (No Significant Difference)” fenomeni (Russell, 1999) olarak adlandırılan bir olguyu desteklemektedir. Bu çalışmalar uzaktan ve yüz yüze öğrenme çıktıları arasında genel olarak önemli bir fark bulamamış ve her iki tür öğrenmede de öğrenenlerin aynı şekilde akademik performans sergileyebileceğini öne sürmüştür (Allen vd.,2002; Summers vd.,2005; Jahng vd., 2007). Literatürdeki daha yakın tarihli başka çalışmalara bakıldığında ise, uzaktan öğrenenlerin yüz yüze öğrenenlere kıyasla daha iyi akademik performans sergilediklerini gösteren önemli sonuçlar da bulunmaktadır (Enriquez, 2010; Elfaki vd.,2019). Öte yandan, uzaktan ve yüz yüze öğrenmenin öğrenenlerin akademik performansına etkisini inceleyen araştırmaların bazıları, yüz yüze öğrenmenin daha etkili olduğunu savunmaktadır. Callister (2016), Xu ve Jaggars (2014) ile Ferguson ve Tryjankowski (2009) yaptıkları çalışmalarda yüz yüze öğrenenlerin uzaktan öğrenenlerden daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, uzaktan ve yüz yüze öğrenenlerin akademik performansı üzerine yapılan araştırmalar farklı sonuçlara ulaşmıştır. Literatürdeki bu çelişkiler, uzaktan ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin akademik performanslarının hangi durumlarda veya hangi faktörlerden etkilenerek farklılaştığının anlaşılması gerekliliğini doğurmaktadır.

Uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi karşılaştıran ve farklılıkların sebeplerini araştıran çalışmalar, öğrenmenin ölçütleri olarak öğrencinin notları, dersi tamamlama ya da bırakma oranları oranlarını göz önünde bulundurmakta ve öğrencinin akademik performansı ile ilgili yorumlarda bulunmaktadır (Bernard vd., 2004; Means vd., 2009). Bu alanda yapılan çalışmalar farklı faktörlerin öğrencilerin katılımını, devamlılığını ve akademik performansını etkileyebileceğini, dolayısıyla da öğrenmelerini etkilediğini göstermektedir. Bu faktörler arasında yaş, cinsiyet ve kültürel geçmiş gibi bireysel özellikler, yoksulluk düzeyi gibi çevresel değişkenler, önceki öğrenmeler ve öğrenme stilleri gibi akademik özellikler ile birlikte ders tasarımı gibi öğrenme ortamı değişkenler yer almaktadır (Nistor, 2013; Agudo-Peregrina vd., 2014). Bu çalışmalar öğrenmenin uzaktan ya da yüz yüze olmasının yanı sıra, öğrenme stilleri, sosyoekonomik faktörler, demografik özellikler, öğrenen tercihleri, öğretme tarzı gibi birçok farklı faktörün etkisi olduğunu göstermektedir (Bernard vd., 2004). Öğrenen farklılıklarını ele alan çalışmalarda incelenen bireysel faktörlerin özellikle öğrenenlerin demografik ve sosyolojik bağlamlarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Rice vd., 2020). Dolayısıyla, etkili öğrenme ortamlarının tasarımı için, öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörlerin neler olduğunun anlaşılması büyük önem arz etmektedir.

Literatüre bakıldığında hem yüz yüze hem de uzaktan gerçekleşen eğitim faaliyetlerinde öğrenmeyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen birçok farklı sosyolojik faktör bulunduğu görülmektedir. Doğan (2018) ve Tezcan (1991) çeşitli coğrafi (öğrenenin yaşadığı yer), ekonomik (sosyal sınıf, ailenin geçmişi) ve toplumsal etmenlerin (sosyal statü) öğrenmeyi etkilediğini öne sürerek bunu desteklemektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin cinsiyetlerine, sosyal sınıflarına, ırksal veya etnik kökenlerine, yaşadıkları yere bağlı olarak farklı öğrenme deneyimleri göstermektedir (Ballantine ve Hammack, 2015). Bu noktada, çeşitli toplumsal değişkenlerin ve sosyolojik faktörlerin eğitim sürecini, eğitim faaliyetlerini ve öğrenenleri etkilediği açıktır. Uzaktan eğitim alanındaki çalışmalara bakıldığında öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörlerle ilgili çalışmaların öğrenenlerin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, sosyal statüsü (meslek, engel durumu vb.), etnik kökeni, bölgesel aidiyetleri gibi konuların sıklıkla araştırıldığı görülmektedir (Ismail vd., 2018). Çalışmalar, yaş, cinsiyet, statü ve etnik köken gibi sosyolojik faktörlerin uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörler olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (Urtel, 2008).

Uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi ve bu iki öğrenme türünü karşılaştıran literatür oldukça geniştir, ancak bu çalışmaların dünyanın belirli bölgeleriyle kısıtlı kalması ve genellikle tek bir disiplinde karşılaştırma yapıyor olması açısından genellebilir sonuçlara ulaşamamaktadır. Öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörleri konu alan birçok çalışma bulunsa da yapılan çalışmalar genel olarak birkaç sosyolojik faktörü birlikte incelemektedir (Rizvi, 2019). Uzaktan öğrenmenin gitgide yaygınlaşması ve önem kazanması, yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi etkileyen faktörlerin derinlemesine anlaşılması gerekliliğini doğurmaktadır. Bu noktada, bu çalışma bütüncül bir bakış açısıyla ilgili alanyazında üzerinde çalışılan sosyolojik faktörlerin tümüne bakmayı hedeflemektedir. Ayrıca bu çalışma, Türkiye bağlamında uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörleri inceleyen çalışmaları da sistematik analize dahile ederek, literatürdeki bu boşluğu da doldurmayı hedeflemektedir.

## **1.2. Amaç ve Araştırma Soruları**

Bu çalışmanın amacı teknolojik gelişmeler, öğrenenlerin ihtiyaçlarındaki değişimler, farklı uygulamaların ortaya çıkması ve COVID-19 küresel salgını gibi uzaktan öğrenme süreçlerine ilgiyi artıran olaylar ışığında, uzaktan öğrenmeyi etkileyen faktörlerin daha derinlemesine incelenmesi ve bunların yüz yüze öğrenmeyi etkileyen faktörlerden farklılıklarının belirlenmesi ihtiyacına cevap vermektir. Başka bir deyişle, bu araştırma uzaktan öğrenmenin daha iyi anlaşılması ve uzaktan eğitim süreçlerinin tasarımında göz önünde bulundurulması gereken ilkelerin belirlenmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim arasındaki sosyolojik farklılıklara ilişkin mevcut çalışmaları sistematik olarak incelemektir.

Uzaktan öğrenmenin evrimi, yakın tarihte teknoloji ve toplumdaki değişiklikleri yansıtmıştır ve muhtemelen öngörülebilir gelecekte de bunu yapmaya devam edecektir (Rice vd., 2020). Dolayısıyla, öğrenenlerin sosyolojik özelliklerinin öğrenmeye nasıl etki ettiğinin araştırılması, uzmanların öğrenen özelliklerini dikkate alarak verimli öğrenmeyi teşvik eden ortamlar yaratmak için yeni yöntemler keşfetmelerine olanak sağlayacaktır. Bu çalışma, öğrenme deneyimlerini etkileyen sosyolojik faktörleri inceleyerek, her bir eğitim şeklinin güçlü ve zayıf yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışma cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engel durumu ve coğrafi konum üzere 6 farklı faktörü bir şemsiye altında toplayarak, bu sosyolojik faktörlerin uzaktan ve yüz yüze öğrenmeye etkisini incelenmeyi hedeflemektedir.

Çalışmanın temel sorunu, bu iki öğrenme türü arasında sosyolojik açıdan farklılıklar olup olmadığını, varsa bu farklılıkların neler olduğunu ve öğrenme sürecini nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu bağlamda, bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Evrensel bağlamda sosyolojik faktörler uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi nasıl etkilemektedir?
2. Türkiye bağlamında sosyolojik faktörler uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi nasıl etkilemektedir?

Bu çalışma, yukarıdaki araştırma sorularına cevap bularak, uzaktan ve yüz yüze öğrenme arasındaki sosyolojik farklılıklara ilişkin mevcut araştırma durumuna kapsamlı bir genel bakış sağlamayı, mevcut literatürdeki boşlukları belirlemeyi ve etkili uzaktan öğrenme süreçlerinin tasarımı için bir dizi ilke geliştirmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda, uzaktan eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi ve tespit edilen zorlukların veya sınırlamaların ele alınması için öneriler ile birlikte eğitimciler, öğrenciler ve eğitim alanındaki politika yapıcılar için çıkarımlar yapılması amaçlanmaktadır.

### **1.3. Önem**

Son yıllarda teknolojinin ilerlemesi, geleneksel yüz yüze eğitime alternatif olarak uzaktan ve çevrimiçi öğrenmenin kullanımının artmasına yol açmıştır. Ancak bu farklı eğitim biçimlerinin etkililiği hala tartışma konusudur (Rizvi, 2019). Bu tez, uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi etkileyen faktörleri sosyolojik bir bakış açısıyla karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, eğitim deneyimini etkileyen sosyolojik faktörleri inceleyerek, her bir eğitim şeklinin güçlü ve zayıf yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamayı ummaktadır. Bu araştırmanın bulguları, gelecekte uzaktan ve çevrimiçi öğrenmenin kullanımını düşünen eğitimciler, politika yapıcılar ve öğrenciler için sonuçlar doğurabilir.

Uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler üzerine yapılan bu araştırma özellikle eğitimcilerin ve öğretim tasarımcılarının sosyal faktörlerin farklı öğretim türlerinin etkisini nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olabilir. Örneğin, araştırmalar, düşük gelirli kesimlerden gelenler gibi belirli öğrenci gruplarının uzaktan eğitim ortamlarında daha başarılı olabileceğini gösterebilir. Bu araştırma, farklı öğrenci popülasyonlarına sunulması gereken öğretim türleri hakkında kararlar alınmasını sağlayabilir ve eğitimciler ile öğretim tasarımcılarının daha etkili ve

eşitlikçi öğrenme deneyimleri yaratmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, kuruluşların ve eğitim kurumlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalarına ve onlara doğru öğrenme ortamını sağlamalarına da yardımcı olabilir.

Sosyolojik faktörlerin uzaktan ve yüz yüze öğrenmeye etkisini araştıran çalışmalar birkaç faktörün etkisine odaklanırken, bu çalışmada literatürde sıklıkla çalışılmış olan faktörlerin tümüne bütüncül olarak bakılarak Türkiye’de yapılan çalışmalar da dahil edilmiştir. Türkiye’de uzaktan ve yüz yüze öğrenimi etkileyen sosyolojik faktörler üzerine yapılacak araştırmalar, ülkedeki farklı öğretim türlerinin etkinliğini etkileyen sosyolojik faktörler hakkında değerli bilgiler sağlarken, aynı zamanda evrensel bağlamdan nasıl farklılaştığını ortaya koyacaktır. Bu bilgiler, bu öğrenciler için daha etkili ve eşitlikçi öğrenme deneyimleri yaratmak için kullanılabilir ve ayrıca Türkiye’deki kuruluşların ve eğitim kurumlarının sundukları eğitim türleri hakkında daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları Türk öğrencilerin özel bağlam ve ihtiyaçlarını anlayarak, ulusal eğitim ve uzaktan öğrenme politikalarına da yol gösterici olabilir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu çalışmada ele alınan sosyolojik faktörler, ilgili alan yazındaki çalışmaların taranması sonucu belirlenmiştir. Öğrenmeyi etkileyen farklı başka sosyolojik faktörler bulunabilir ancak bu çalışma ilgili literatürde taranan kitaplar ve çalışmalarda öne çıkan cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engel durumu ve coğrafi konum olmak üzere 6 faktörü ele almaktadır. Çalışma yalnızca İngilizce ve Türkçe dilinde yazılan çalışmalar dahil edilmiştir. Bu noktada, incelemenin bulguları tüm bağlamlar için genellemeler sunamayabilir. Aynı zamanda, eğitim alanındaki sistematik literatür taramalarında, alan yazındaki çalışmalarda kullanılan kavramların çeşitli olması, eğitim alanındaki araştırmalardaki kavram kargaşası ve makalelerdeki anahtar kelimelerin çalışmalarla yeterince uyumlu olmaması sebebiyle, arama sonucu erişilemeyen çalışmaların incelemeye dahil edilememesi başka bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2020). Bu bağlamda, kapsamlı arama dizgileri ve farklı veri tabanları kullanılmasına rağmen, erişilememiş çalışmalar olabilmesi başka bir sınırlılıktır.

## 1.5. Tanımlar

*Öğrenme:* Öğrenme insanların çeşitli bilgi, beceri ve tutumları kazanma sürecidir. Schunk (2009), öğrenmeyi davranışta veya belirli bir şekilde davranma kapasitesinde, uygulama veya diğer deneyim biçimlerinden kaynaklanan kalıcı bir değişiklik olarak tanımlamakta ve farklı deneyimler yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada öğrenmenin ölçütleri olarak öğrenenin akademik performansı ve başarı notları, dersi bırakma ve tamamlama durumları esas alınmıştır.

*Uzaktan Öğrenme:* Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği bir öğrenme sürecidir (Aydın, 2023).

*Yüz Yüze Öğrenme:* Yüz yüze öğrenme, öğrencilerin aynı fiziksel sınıf veya eğitim ortamında bulunduğu ve derslerin bir eğitmen tarafından yapıldığı geleneksel öğrenme yöntemidir.

*Sosyolojik Faktör:* Sosyolojik faktör, bir bireyin ya da toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, coğrafi, etnik, cinsiyet, yaş, engellilik durumu gibi faktörlerin öğrenme gibi bir sürece veya davranışa etkisini ifade eder. Sosyolojik faktörler, kişinin toplumsal kimliği ve yaşam koşulları gibi değişkenleri içeren ve kişinin öğrenme sürecini etkileyen faktörlerdir.

## 2. LİTERATÜR

### 2.1. Öğrenme ve Öğrenmeyle İlgili Bakış Açıları

Öğrenme kavramı alan yazında çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Öğrenme ile ilgili bakış açıları, tarihsel süreç içerisinde pek çok değişime uğramıştır ve bu değişimler, öğrenenlerin ve öğretmenlerin eğitimdeki yeri, rolleri, sorumlulukları ve öğrenme ortamları üzerinde etkili olmuştur (Yüksekdağ, 2016). Bu süreçte, öğrenme kuramcılar, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından farklı şekillerde ancak ortak unsurlar içerecek şekilde tanımlanmıştır. Schunk (2009) öğrenmeyi davranışta veya belirli bir şekilde davranma kapasitesinde, uygulama veya diğer deneyim biçimlerinden kaynaklanan kalıcı bir değişiklik olarak tanımlamaktadır. Bu tanım öğrenmenin farklı tanımlarındaki ortak olan değişim, süreç ve deneyim öğelerini içermektedir ve öğrenmenin en basit haliyle “farklı deneyimler yoluyla gerçekleşen bir değişim süreci” olarak tanımlanabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrenmenin tanımı üzerinde evrensel bir anlaşma sağlanamaması, öğrenmeyi tanımlayan farklı felsefi bakış açılarının ve bu bakış açılarına bağlı olarak farklı öğrenme yaklaşımları ve kuramlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Öğrenmeyi açıklayan farklı felsefi bakış açıları arasında literatürde kabul gören davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve bağlantıcı olmak üzere dört temel bakış açısı yer almaktadır. Bu felsefi bakış açıları, öğrenmenin tanımını yapmanın yanı sıra, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, nelerden etkilendiği, en iyi öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği, öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği, öğretmen ve öğrencilerin rolleri ve etkileşimleri gibi konular ile ilgili temel ilke ve süreçler hakkında da bilgi vermektedir (Ertmer ve Newby, 2013). Dolayısıyla, öğrenmenin ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin tam anlamıyla anlaşılabilmesi, tüm bu farklı bakış açılarının anlaşılması gerekmektedir.

#### 2.2.1. Davranışçı bakış açısı

Davranışçı bakış açısı, öğrenme psikolojisinde yirminci yüzyılın ilk yarısında hâkim olan bir yaklaşımdır. Bu bakış açısına göre öğrenme gözlemlenebilen çevresel olaylar açısından açıklanır ve bireyin belirli uyaranlara belirli davranışlar göstererek tepki vermesi sonucu gözlenebilir davranışlardaki değişim olarak tanımlanır (Schunk, 2009). Davranışçı bakış açısına göre bilişsel ve fizyolojik süreçler öğrenmenin gerçekleşmesi, yani diğer bir deyişle davranışın edinilmesi, sürdürülmesi ve geliştirilmesini açıklamak için gerekli değildir (Ertmer ve Newby, 2013).

Davranışçı bakış açısına dayanan farklı öğrenme yaklaşımları ve kuramları bulunsa da tüm bu yaklaşımlar ve kuramlar, temelde öğrenmeyi uyaranlar ve tepkiler arasında ilişki kurma süreci olarak görmektedir. Davranışçılar, öğrenme süreçlerinde içsel düşünce süreçlerine değil, davranışlardaki değişime ve çevresel etkilere odaklanırlar. Davranışçı bakış açısı, bireyin davranışının şekillenmesinde dış uyaranların rolünü vurgular ve öğrenmenin bir uyaran-tepki mekanizması sonucu gerçekleştiği varsayımına dayanır ve davranış şekillenmesi, bir pekiştirme süreci yoluyla gerçekleştiğini öne sürer. Davranışçılar, öğrenmenin nedenlerinin gözlemlenebilir çevresel olaylardan kaynaklandığını iddia ederler ve öğrenenlerin bilişsel farklılıklarına daha az önem verirler (Schunk, 2009). Davranışçı yaklaşıma göre en önemli unsurlar ortamdaki uyarıcılar gibi çevresel faktörler ve bu uyarıcıların doğurduğu sonuçlardır (Ertmer ve Newby, 2013).

### **2.1.2. Bilişçi bakış açısı**

Bilişçi bakış açısı, insanların düşünce, algı ve bellek süreçlerinin öğrenme üzerindeki etkisine odaklanır ve öğrenmeyi bir bilgi işleme süreci olarak görür (Schunk, 2009). Bu yaklaşıma göre, davranışsal tepkiler yerine öğrencinin ne bildiği ve bilgiyi nasıl kazandığı önemlidir. Öğrenme, bireyin çevresinde olup biteni anlama çabasının sonucunda bireyde bir takım zihinsel işlemlerden sonra meydana gelir (Ertmer ve Newby, 2013). Bilişsel yaklaşım, çevre koşullarının öğrenme üzerindeki etkisini kabul eder ancak öğrenenlerin düşünce, inanç, tutum ve değerlerinin de öğrenmelerini etkilediğini vurgular (Schunk, 2009).

Bilişsel bakış açısı, Albert Bandura, Lev Vygotsky ve Jean Piaget gibi psikologlar tarafından ortaya atılmış bir dizi alt teoriden oluşur ve bu teorilerin hepsi temelde bilişsel öğrenme yaklaşımının temel taşı olan düşünme, algılama ve hafıza süreçlerine odaklanır (Yüksekdağ, 2016). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımına öncelik verir. Öğrenciler, yeni bilgi ve becerileri önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek kendi anlayışlarını oluşturmaya teşvik edilmeli ve aynı zamanda kendilerini öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak algılamalıdır. Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre öğrenme bilişsel süreçlere dayanır ve problem çözme, anlamlandırma, planlama ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel işlevlerle ilişkilidir (Şaşan 2002).

Bilişçi bakış açısı, anlamlı bilgi yaratmaya ve öğrencilerin yeni bilgileri hafızalarındaki mevcut bilgilerle organize etmelerine ve ilişkilendirmelerine yardımcı olmaya odaklanır. Etkili öğretim, öğrencinin mevcut zihinsel yapılarına veya şemasına dayanmalıdır. Bunu başarmak için, öğretim materyali, öğrencilerin yeni bilgileri önceki bilgileriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirebilecekleri bir şekilde sunulması gerektiğini öne sürer (Ertmer ve Newby, 2013). Dolayısıyla, bilişsel bakış açısında göre, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenerek, kendi anlamalarını oluşturmaları, yeni bilgi ve becerileri önceden sahip oldukları bilgi ve deneyimleriyle bağlantılı hale getirmeleri son derece önemlidir.

### **2.1.3. Yapılandırmacı bakış açısı**

Yapılandırmacı bakış açısı, öğrenmeyi kişisel deneyimlerden anlam yaratmak olarak gören bir teoridir. Yapılandırmacı bakış açısında “zihnin dünyadan gelen girdileri filtreleyerek kendine özgü bir gerçeklik ürettiği” (Jonassen, 1991) fikri temel alınarak, öğrenmenin bireyin önceden edindiği bilgiler ve deneyimler ile etkileşimli olarak gerçekleştiğini savunur. Bu bakış açısı, öğrenmenin aktif, yapılandırılmış ve sosyal bir süreç olduğunu vurgulamakta ve öğrenenlerin bilgiyi kendilerine sunulan şekliyle değil, önceden kazandığı bilgilerle bağlantı kurarak kendi yapılandıkları biçimde öğrendiklerini savunmaktadır. Bu durumda, öğrenenler aktif bir role sahip olduklarından öğrenme ortamları, bilginin aktarımına değil öğrenenlerin etkin katılımına, sorgulama ve araştırmalara ve problem çözümüne olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşim kurmalarını ve zengin öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenme gerçekçi ortamlarda gerçekleşmeli ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin deneyimleriyle ilgili olmalıdır (Jonassen, 1991).

Öğrenmeye karşı bakış açısı davranışçı-bilişsel-yapılandırmacı bakış açıları düzlemi boyunca ilerledikçe, öğretimin odak noktası öğretmekten öğrenmeye doğru kayar (Ertmer ve Newby, 2013). Hem bilişselciler ve hem de yapılandırmacılar öğrenenleri öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak görürler. Ancak yapılandırmacılar, öğrenenleri sadece bilgiyi aktif olarak işleyenler değil, aynı zamanda verilen bilgiyi ayrıntılandıran ve yorumlayan kişiler olarak da görürler (Duffy ve Jonassen, 1991).

#### 2.1.4. Bağlantıcı bakış açısı

20. yüzyılın sonlarından itibaren bilgi teknolojilerinin hızlı ilerlemesi ve internetin yaygınlaşması ile birlikte, bilgi edinme ve bilginin paylaşılması konusunun niteliği değişmiştir (Doğan, 2011). Bilgi edinme ve paylaşma konusunda yaşanan gelişmeler sonucunda öğrenmeyle ilgili yeni bir bakış açısının ortaya çıkması kaçınılmaz olmuş ve Siemens (2004) tarafından dijital çağın öğrenme kuramı olarak adlandırılan bağlantıcı bakış açısı ortaya atılmıştır.

Bağlantıcı bakış açısına göre, bilgi ağlar üzerinde bulunmakta ve dağıtılmaktadır (Downes, 2012). Buradan hareketle, bağlantıcı bakış açısına göre bilginin sabit olmadığı, aksine dinamik ve sürekli değişen bir yapıda olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrenme ise Downes (2012) tarafından ağlar oluşturabilme, ağlar arasında gezinebilme ve bağlantılar kurabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Bağlantıcılık, geleneksel öğrenme kuramlarını reddetmek yerine, onların hala geçerli olabileceğini kabul etmektedir ve aynı zamanda ağlar üzerinde bireysel ve örgütsel öğrenmeyi açıklayabilen bir değer taşıdığını öne sürmektedir (Bozkurt, 2014). Öğrenmeyle ilgili ortaya atılan davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı bakış açılarının aksine, bağlantıcı bakış açısı insanlar ile bilgi ve teknoloji arasında kurulan bağlantılara vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla, öğrenenler eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye, bilgi kaynaklarını değerlendirmeye ve kavramlar arasındaki anlamlı bağlantıları belirlemeye teşvik edilir (Doğan, 2011).

Bağlantıcılık, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını kabul eden bir yaklaşımdır. Gelecekte, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlayan uyarlanabilir teknolojiler ve akıllı algoritmalar yaygınlaşacaktır. Öğrenciler, hedeflerine uygun destek sağlayan özel içeriklere, uyarlanabilir değerlendirmelere ve geri bildirim mekanizmalarına erişebileceklerdir. Kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, öğrencilere ilgi alanlarını keşfetme ve becerilerini kendi hızlarında geliştirme fırsatı sunacaktır.

Bağlantıcılık, gelecekte öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını kabul eden ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlayan uyarlanabilir teknolojilerin ve akıllı algoritmaların önem kazanacağı bir yaklaşımdır (Bozkurt, 2014). Bu yaklaşım, öğrencilere hedeflerine uygun destek, özel içerikler, uyarlanabilir değerlendirmeler ve geri bildirim mekanizmaları sunarak, ilgi alanlarını keşfetme ve becerilerini kendi hızlarında geliştirme fırsatı vermektedir. Ayrıca, günümüzde sürekli bilgi akışıyla

karşı karşıya olan insanların öğrenme sürecini ve öğrenenlerin sahip olması gereken becerileri açıklayarak eğitimciler ve öğrenenlere bir yol haritası sunmaktadır.

**Tablo 2.1. Öğrenmeyle İlgili Bakış Açılarının Karşılaştırılması**

|                          | <b>Davranışçı</b>   | <b>Bilişçi</b>   | <b>Yapılandırmacı</b>  | <b>Bağlantıcı</b>  |
|--------------------------|---|--|--|--|
| <i>Öğrenmenin Tanımı</i> | Uyaran-tepki ilişkileri yoluyla yeni davranışlar edinme süreci                      | Bilginin edinilmesi ve düzenlenmesi ve bu süreçler sırasında meydana gelen içsel zihinsel süreçler                         | Öğrencilerin deneyimleri ve çevreyle etkileşimleri yoluyla bilgiyi yapılandırdıkları aktif bir süreç               | Bilgi ve bağlantı ağları oluşturma, ağlar arasında gezinme ve bağlantılar kurma süreci   |
| <i>Öğrenme Süreci</i>    | Öğrenme tekrarlanan uyaranlar, tepkiler ve pekiştirme yoluyla gerçekleşir.          | Öğrenme dikkat, hafıza, problem çözme gibi zihinsel süreçleri içerir ve materyalle aktif bir şekilde ilgilenmeyi vurgular. | Öğrenme, sosyal etkileşim ve iş birliğine vurgu yaparak keşfetme ve yansıtma yoluyla gerçekleşir.                  | Öğrenme, teknoloji aracılığıyla bilgi, kaynak ve insan ağlarına bağlanmayı ve bunlardan yararlanmayı içerir.                               |
| <i>Öğretmenin Rolü</i>   | Bilgiyi sunan, pekiştirmeyi ve öğrenme ortamını kontrol eden bir otoritedir.        | Öğretim materyalleri tasarlayan, aktif katılımı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir kolaylaştırıcıdır.                  | Öğrenciler için destek sağlayan, iş birliğini teşvik eder ve bilgi inşasını kolaylaştıran bir rehberdir.           | Bağlantıları kolaylaştıran, kaynaklara yönlendiren ve dijital okuryazarlık becerilerini teşvik eden bir ortak öğrenen ve ağ gezginidir.    |
| <i>Öğrenenin Rolü</i>    | Uyaranlara yanıt veren ve doğru yanıtlar için pekiştireç alan pasif bir öğrencidir. | Problem çözme, eleştirel düşünme ve üst biliş ile ilgilenen aktif bir bilgi işlemcisidir.                                  | Uygulamalı etkinliklere katılarak, iş birliği yaparak ve deneyimlerini yansıtarak aktif bir bilgi oluşturucusudur. | Bilgi arayan ve değerlendiren, başkalarıyla iş birliği yapan ve kolektif bilgiye katkıda bulunan çevrimiçi ağlarda aktif bir katılımcıdır. |
| <i>Teknolojinin Rolü</i> | İçerik sunmak ve pekiştirme sağlamak için bir araçtır.                              | Bilgiye erişmek ve düzenlemek, deneyimler yaşamak ve işbirlikçi öğrenme için bilişsel bir araçtır.                         | İletişim, etkileşim, iş birliği ve çeşitli kaynaklara erişim için bir araçtır.                                     | Öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır ve ağlara erişmek, katılmak ve etkileşim kurmak için bir araçtır.                                       |

## **2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**

Öğrenme süreci, karmaşık ve birbirleriyle etkileşimli bir dizi faktörle şekillenen dinamik bir süreç olarak ifade edilebilir ve çeşitli psikolojik, fizyolojik ve fizyolojik faktörler öğrenme sürecini etkileyen önemli bileşenlerdir.

### **2.2.1. Öğrenmeyi etkileyen psikolojik faktörler**

Öğrenmeyi etkileyen psikolojik faktörler bireyin zihinsel süreçlerini, düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen ve kişinin öğrenme deneyimleriyle etkileşim halinde olan faktörlerdir. Motivasyon, öz-yeterlik, dikkat, stres, kaygı ve öğrenme stilleri öğrenme sürecini etkileyen psikolojik faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Motivasyon, öğrenme sürecini etkileyen en önemli psikolojik faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Pekrun, 2006). Araştırmalar, hem öğrencinin öğrenme sürecine yönelik içten gelen isteği ve merakı olarak özetlenebilecek içsel motivasyonun, hem de ödüller, notlar ve sosyal beklentiler gibi dış faktörler olarak tanımlanabilecek dışsal motivasyonun öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarısı ve öğrenme sürecini optimize etmek için, içsel ve dışsal motivasyonun dengeli bir şekilde desteklenmesi önem arz etmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2012)

Öz-yeterlik inancı, öğrenme sürecinde önemli bir faktör olarak ifade edilmektedir. Öz-yeterlik inancı, bireylerin kendilerine olan güven düzeylerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin öz-yeterlik inancı düşük olduğunda, öğrenme sürecinde başarısız olma olasılıkları artmaktadır (Yılmaz, 2015). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler ise daha başarılı olma olmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilere, başarabileceklerini ve güçlü yönlerinin neler olduğunu gösteren geri bildirimler vermesi oldukça önemli bir konudur. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını takdir etmesi ve öğrencilerin güçlü yönlerini kullanmalarını teşvik etmesi de öz-yeterlik inancını artırmaya destek olmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Dikkat öğrenmeyi etkileyen bir diğer önemli faktördür. Odaklanmakta veya dikkatini sürdürmekte zorluk çeken öğrenciler yeni bilgileri almakta veya öğrendiklerini akılda tutmakta zorlanabilir. Araştırmalar dikkat dağınıklığı, yorgunluk

ve bilişsel işlem güçlükleri gibi faktörlerin hepsinin dikkati ve dolayısıyla öğrenmeyi etkileyebileceğini göstermiştir (Rueda vd., 2004).

Stres ve anksiyete gibi duygusal durumla ilişki faktörler öğrenme sürecinde önemli bir etken olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin duygusal durumu, öğrenme sürecindeki performanslarına etki etmektedir (Weiner, 2000; Demirel, 2015). Aynı zamanda, Weiner (2000) öğrencilerin öğrenme sürecinde nasıl öğrenmek istediklerine dair tercihlerinin öğrenme çıktılarını etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Motivasyon, öz-yeterlik, kaygı ve tutumlar, öğrenme stilleri gibi faktörler, öğrencilerin derse olan ilgisi ve katılımı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

### **2.2.2. Öğrenmeyi etkileyen fizyolojik faktörler**

Öğrenmeyi etkileyen fizyolojik faktörler, öğrenme, hatırlama veya bilgiyi işleme yeteneğini etkileyebilecek vücudun fiziksel veya biyolojik yönleri olarak tanımlanabilir.

Literatürde öne çıkan fizyolojik faktörlerden biri nörotransmitterlerdir. Nörotransmitterler, nöronlar arasında iletişimi sağlayan kimyasal maddelerdir. Öğrenme sürecinde önemli olan nörotransmitterler arasında glutamat, dopamin, serotonin ve norepinefrin bulunmaktadır. Bu nörotransmitterler, öğrenme, hafıza, motivasyon ve dikkat gibi süreçlerde kritik görevlerde bulunmaktadır (Kandel, Schwartz ve Jessell, 2000). Bireyin beslenmesi, uyku düzeni ve egzersiz alışkanlıklarının nörotransmitterler üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir ve bu alışkanlıklar dolaylı olarak öğrenmeyi etkilemektedir (Kandel vd., 2000).

Beyin, öğrenmenin merkezi olarak kabul edilmektedir ve bu yapının karmaşık olduğu ifade edilmektedir (Brown ve McEwen, 2015). Beynin temel yapı taşları olan nöronlar, sinapslar ve nörotransmitterler, öğrenme süreçlerinde kritik öneme sahiptir. Öğrenme sürecinde, yeni bilgilerin edinilmesi ve hatırlanması için sinapsların kuvvetlendirilmesi ve yeni sinapslar oluşturulması gerekmektedir (Ergün ve Yıldız, 2018). Bu süreç, sinaptik plastisite (beyin plastisitesi) olarak adlandırılmakta ve öğrenmenin temel mekanizmalarından biri olarak kabul görmektedir. Beyin plastisitesini anlamak, öğrenme ve etkili öğrenme stratejileri geliştirmek için önemlidir. Beyni zorlayan ve yeni sinirsel bağlantıların kurulmasını teşvik eden egzersiz, müzik dinleme gibi faaliyetlerde bulunmak öğrenme performansını artırabilmektedir (Brown ve McEwen, 2015).

Hormonlar, öğrenme sürecinde de önem arz eden bir görevdedir. Bilhassa, stres hormonları (kortizol), büyüme hormonu, melatonin ve oksitosin gibi hormonlar, öğrenme ve hafıza üzerinde etkili olmaktadır (Smith ve Jones, 2019). Stres, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Yüksek kortizol seviyeleri, öğrenme ve hafıza süreçlerini baskı altına almakta ve sinir hücrelerine zarar vermektedir. Öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeleri, öğrenme performanslarını artırmaya yardımcı olmaktadır. Uyku, öğrenme süreci için hayati öneme sahiptir (Atasoy ve Demir, 2017). Melatonin hormonu, uyku düzenini sağlamakta ve uyandırıcı hormonlarla dengede çalışmaktadır. Uyku sırasında, beynin hafıza konsolidasyonu ve sinaptik plastisite üzerinde çalıştığı bilinmektedir. Bu nedenle, uyku kalitesi ve süresi, öğrenme ve hafıza performansı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır.

Bu bilgilerden yola çıkarak, öğrenmeyi etkileyebilecek fizyolojik faktörlerin sinir sistemi, endokrin sistem, kardiyovasküler sistem, solunum sistemi, sindirim sistemi veya bağışıklık sistemi gibi bedensel sistemlerin bütünüyle ilgili olabilecek geniş bir yelpaze yayıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Tüm bu sistemlerinin işleyişinin bozulmaması için uyku düzeni, beslenme ve egzersiz gibi faktörler de dolaylı olarak öğrenmeyi etkileyen fizyolojik faktörler olarak sayılabilir.

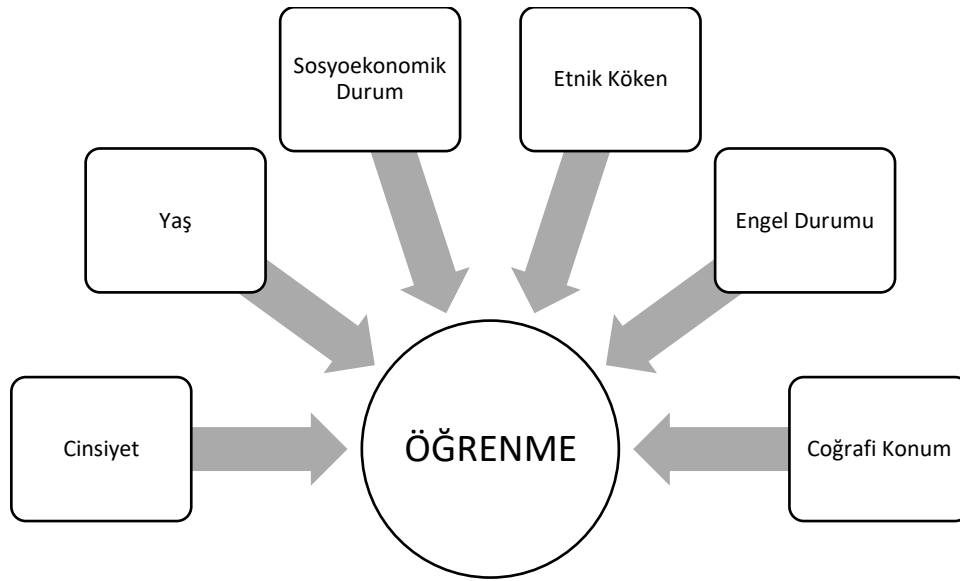
### **2.2.3. Öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler**

Öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler, öğrenme, bilgiyi işleme veya eğitim faaliyetlerine katılma yeteneğini etkileyebilen sosyal ve kültürel normlar, değerler, inançlar ve uygulamaların yanı sıra sosyoekonomik statü, ırk, etnik köken ve cinsiyeti de içerebilen çeşitli faktörler olarak tanımlanabilir.

Literatürde uzaktan ve yüz yüze öğrenmede öğrenmeyi ve öğrenen performansını karşılaştıran çalışmalar öğrenmenin karmaşık olduğunu ve öğrenmenin uzaktan ya da yüz yüze formatta olmasının yanı sıra başka birçok sosyolojik faktörün öğrenmeyi etkilediğini göstermektedirler (Bernard vd., 2004; Ismail vd., 2018; Rizvi vd., 2019).

Uzaktan ve yüz yüze öğrenme ortamlarını karşılaştıran farklı çalışmalar, özellikle bireysel özelliklerin öğrenme ve öğrenci başarısına olan etkisine yoğunlaşmakta (Rizvi vd., 2019) ve cinsiyet, sosyal sınıf, etnik köken ve öğrenenlerin yaşadıkları yer gibi sosyolojik etmenlerin öğrenenlerin farklı öğrenme deneyimleri yaşamalarına sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Ballantine ve Hammack, 2015). Y

aş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve eğitim geçmişi gibi sosyolojik faktörler hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamlarda öğrenme deneyimini büyük ölçüde etkileyebilmektedir (Rizvi vd., 2019). Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, öğrenme deneyimlerin etkileyen sosyolojik faktörler arasında cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engellilik durumu ve coğrafi konum olmak üzere altı farklı faktörün öne çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada da bu altı faktörün hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmeye olan etkisi bütüncül bir bakış açısıyla bir araya getirilerek incelenecektir.



**Şekil 2.1.** Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörler

### 2.2.3.1. Cinsiyet

Sosyolojik bir bakış açısıyla düşünüldüğünde cinsiyet, kültürel ve sosyal faktörler tarafından şekillendirilen sosyal bir yapıdır ve biyolojik cinsiyetten farklıdır (Ballantine ve Hammack, 2015). Bu bağlamda, cinsiyet kavramı toplumda kabul gören cinsiyet rollerini, davranışlarını ve beklentilerini içerir. Doğumdan itibaren alınan sosyal mesajlar, beklentiler, normlar ve değerler bireylere nasıl bir erkek ya da kadın gibi davranacaklarını ve belirli rolleri nasıl üstleneceklerini öğretir. Toplumsal olarak inşa edilen cinsiyet, bireysel kimlikleri ve davranışları şekillendirdiği için toplumsal cinsiyet rollerini ve beklentilerini anlamak sosyolojik bağlamda oldukça önemlidir. Doğumdan itibaren bireyler farklı sosyalleşme deneyimleri yaşarlar ve okula başladıklarında çoktan çoğu çocuğun ebeveynleri, kardeşleri, televizyon ve diğer sosyalleşme araçları sayesinde cinsiyet kimlikleri hakkında iyi bir fikre sahip olmuş

durumdadırlar (Ballantine ve Hammack, 2015). Sosyalleşme ve cinsiyet kimlikleri hakkında fikir geliştirme süreci hayat boyunca devam etmektedir. Öğrenciler hem öğretmenlerinden hem arkadaşlarından hem de ders materyallerinden cinsiyet rolleriyle ilgili neyin uygun neyin uygun olmadığına dair olumlu ya da olumsuz yaptırımlar yoluyla fikirler edinmeye devam ederler. (Ballantine ve Hammack, 2015). Örneğin, erkek çocuklar okulları kızların başarılı olduğu bir yer olarak görmeye başlayabilir ve böylece akademik başarıyı kadın özellikleriyle ilişkilendirerek başarı motivasyonlarını sürdürme olasılıklarını azaltabilirler (Willis, 2017). Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere, toplumun kadın ve erkek üzerine yüklediği çeşitli roller ve anlamlar, küçük yaşlardan itibaren öğrenilir ve kişilerin öğrenme deneyimlerini etkiler.

### **2.2.3.2. Yaş**

Yaş, bireylerin toplumdaki rollerini ve konumlarını belirleyen önemli bir sosyolojik faktördür. İnsanların işgücüne katılma ve eğitim alma biçimlerini, orta yaşlıların çalışma hayatındaki konumlarını, bireylerin yerine getirmesi beklenen belirli davranışları ve sorumlulukları etkiler. Sosyal ve kültürel yapıların bir parçası olarak yaş kavramı aynı zamanda öğrenmeyi de doğrudan etkileyen bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Güler, 2017). Yüz yüze ve uzaktan öğrenmede yaş farklılıklarını karşılaştıran çalışmalar genellikle geleneksel ve geleneksel olmayan öğrencileri karşılaştırır. Geleneksel öğrenciler 24 yaş altı öğrenciler olarak tanımlanırken, geleneksel olmayan öğrenciler 24 yaşın üstündeki öğrenenler olarak tanımlanmaktadır (Spencer ve Temple, 2021). Geleneksel öğrenciler genellikle liseden mezun olduktan hemen sonra üniversiteye kaydolan ve genellikle 18 ila 24 yaşları arasında olan öğrenciler olarak kabul edilir. Geleneksel olmayan öğrenciler ise geleneksel öğrenci kalıbına uymayan öğrencilerdir. Daha yaşlı olabilirler, çocukları olabilir, tam zamanlı çalışabilirler veya geleneksel öğrencilerle aynı şekilde üniversiteye devam etmelerini zorlaştıran başka yükümlülükleri olabilir. Genellikle önemli bir aradan sonra eğitime geri dönerler ve tipik olarak 24 yaşın üzerinde oldukları kabul edilir. Uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi karşılaştıran literatüre bakıldığında, geleneksel ve geleneksel olmayan öğrenenlerin akademik başarılarının, derslere olan tutumlarının, derse devam ve bırakma oranlarının karşılaştırıldığı farklı çalışmalar olduğu ve bu iki farklı yaş grubunda öğrenme farklılıklarının olduğu görülmektedir (Urtel, 2008).

### **2.2.3.3 Sosyoekonomik durum**

Sosyoekonomik durum, bireyin veya ailenin sosyal ve ekonomik kaynaklara erişimini ifade eder ve eğitim, sağlık, sosyal ağlar ve statü gibi sosyal kaynakları; gelir, zenginlik, iş ve meslek durumu gibi ekonomik kaynakları içerir (Tezcan, 1991). Sosyoekonomik durum, bir toplumun sosyal sınıflandırılmasında önemli bir faktördür. Sınıf, bireylerin sosyal ve ekonomik kaynaklara erişimine göre gruplandırılmasıdır ve sosyoekonomik durum, bu sınıflandırmada belirleyici bir rol oynar (Ballantine ve Hammack, 2015). Örneğin, yüksek gelirli bir ailenin çocuğu daha iyi bir eğitim ve iş fırsatlarına sahipken, düşük gelirli bir ailenin çocuğu bu fırsatlara erişimde zorlanabilir.

Öğrenenlerin mensup olduğu sosyal sınıflar, öğrenme deneyimlerini ve akademik başarıyı da etkilemektedir. Tezcan (1991) ve Doğan (2018) orta ve üst sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin daha başarılı olduklarını ve eğitime devam etme de daha istikrarlı olduklarını ifade etmekte ve aynı zamanda mensup olunan sosyal sınıfın niteliklerinin öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini ve öğrenenlerin sosyo-ekonomik durumunun eğitim fırsatları ve öğrenme deneyimlerini farklılaştırdığını ifade etmektedir. Hem uzaktan hem de yüzyüze öğrenmede, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu öğrenme materyalleri ve imkanlara erişimi doğrudan etkilemektedir (Leung ve Yau, 2021).

### **2.2.3.4. Etnik köken**

Sosyolojik olarak etnik köken, bir kişinin veya grubun kültür, dil, gelenek, değerler ve genetik bağlantılar gibi belirli özelliklere dayanan belirli bir kültürel mirasa sahip olması anlamına gelir. Etnik köken, bir kişinin kendini tanımladığı veya bir topluluk tarafından tanımlandığı bir terimdir ve genellikle sosyal olarak inşa edilir (Doğan 2018). Bir kişinin etnik kökeni, doğduğu ülke, ailesinin ve ait olduğu topluluğun etnik kökeni, konuştuğu dil, dini inancı, kültürel gelenekleri ve diğer faktörlere dayanabilir. Bu faktörler, kişinin kimliğinin bir parçası olabilir ve ait olduğu grupla bağlantı kurmasına, onların geleneklerine saygı göstermesine ve toplumda kabul edilmiş normlara uyum sağlamasına yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, etnik köken, bir kişinin sosyal statüsünü de etkileyebilir ve ait olduğu topluluk içindeki yerini belirleyebilir (Tezcan, 1991). Ayrıca, etnik köken, insanların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini, sosyal gruplar ve topluluklar arasındaki ilişkileri, ayrımcılık ve ırkçılık gibi sosyal sorunları da etkileyebilir. Buradan anlaşılacağı üzere, etnik köken,

öğrenme deneyimlerini etkileyen dil becerileri ve kültürel farklılıklar gibi etmenleri bünyesinde barındırır. Etnik kökene bağlı bu etmenler sebebiyle, öğrenciler öğrenme zorlukları yaşayabilir ve ayrımcılık ve ırkçılık gibi sosyal sorunlar, öğrencilerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını azaltarak öğrenme sürecinde olumsuzluklara yol açabilir (Ballantine ve Hammack, 2015).

#### **2.2.3.5. Engel durumu**

Engellilik, bir kişinin bedensel, zihinsel, duygusal veya davranışsal açıdan fonksiyonel yeteneklerinde kalıcı veya geçici bir bozukluğun olduğu durumu ifade eder ve kişinin sosyal hayatındaki faaliyetlerini, ilişkilerini ve toplumsal rolünü etkileyebilir (Doğan, 2018). Öğrenme süreçlerinde engelli bireyler, fiziksel veya zihinsel engellerle karşılaşabilirler ve öğrenme materyallerine veya ortamlara erişimde zorluklar yaşayabilirler (Ballantine ve Hammack, 2015). Bunun yanısıra, engelli bireyler, sosyal etkileşimlerde bazı engellerle karşılaşabilirler ve öğrenme deneyimleri olumsuz etkilenebilir. Engelli bireylerin sosyal çevreleri ve toplumsal tutumlar da öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerdir (Hirschy ve Wilson, 2002).

#### **2.2.3.6. Coğrafi konum**

Öğrenmeyi etkileyen coğrafi etmenler, öğrenenlerin yaşadıkları yerleşim yerleri, yaşadıkları bölge ve o bölgenin kültürü olarak sıralanabilir. Öğrenenlerin, büyük kentlerde ya da köyler gibi küçük yerleşim yerlerinde yaşıyor olmaları, eğitim ve öğretim faaliyetlerine erişimleri ile ilgili farklılıkları ve zorlukları beraberinde getirebilmektedir. Köyler ya da daha küçük yerleşim yerlerinde yaşayanlar eğitim imkanlarından daha az yararlanabilmektedir (Doğan, 2018). Tezcan (1991) görece küçük yerleşim yerlerinde hem ekonomik imkanların kısıtlı olmasından hem de kız çocuklarının okula gönderilmemesi, çocukların çalıştırılması gibi olumsuz değer ve tutumların bulunmasından dolayı, öğrenme süreçlerinde aksaklıklar meydana gelebileceğine vurgu yapmıştır. Öğrenenlerin yaşadıkları coğrafi bölgenin de eğitim olanaklarına erişim ve öğrenme üzerinde etkilere sahip olduğu su götürmez bir gerçektir. Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde, yöresel farklılaşma, eğitime verilen önem ya da yapılan yatırımlar gibi farklı etmenlere bağlı olarak eğitimin ve dolayısıyla da öğrenmenin niteliği değişebilmektedir (Tezcan, 1991). Öte yandan birey, çok küçük yaşlardan itibaren ait olduğu topluma ve onun kültürüne katılma zorunluluğundadır (Doğan, 2018). Hirschy ve Wilson (2002) Bireyin içinde olduğu toplum ve yaşadığı yerin kültürü bireyin ufkunun sınırlarını belirlemede

önemli bir rol oynadığını ve öğrenme süreçlerini etkilediğini öne sürmüşlerdir.

### **2.3. Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmenin Karşılaştırılması**

Literatürde yüz yüze ve uzaktan eğitimi karşılaştıran çalışmalar incelendiğinde, bu iki öğrenme türünde öğrenme ve öğrenci başarısı ile ilgili çekişmeli bir tartışmanın devam ettiği görülmektedir. Bir başka deyişle, yüz yüze ve uzaktan öğrenmede öğrenci başarısını karşılaştıran çalışmalar birbirleriyle çelişkili sonuçlar sunmaktadır (Nyugen, 2015). Çalışmaların bir kısmı bu iki öğrenme türünün öğrenmeye ve öğrenci başarısına etkisi arasında anlamlı bir fark olmadığını savunurken, bazı çalışmalar ise bir öğrenme türünün diğerine göre öğrencinin akademik performansı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu savunmaktadır.

#### **2.3.1. “Anlamlı fark yok” fenomeni**

2000li yılların başlarına kadar yapılan birçok çalışma, bugün literatürde “Anlamlı Fark Yok (No Significant Difference)” fenomeni olarak adlandırılan bir olguyu ortaya koymuştur (Russell, 1999). Russell’ın (1999) bu önemli çalışması 1928 yılına kadar uzanan 350’den fazla karşılaştırmanın incelendiği bir sistematik taramadır. Bu çalışmanın sonucunda Russell (1999), uzaktan ve yüz yüze öğrenme çıktıları arasında genel olarak önemli bir fark bulamamış ve her iki tür öğrenmede de öğrenenlerin aynı şekilde akademik performans sergileyebileceğini öne sürmüştür.

Russell (1999) tarafından yapılan “Anlamlı Fark Yok Fenomeni” adlı çalışmayı takip eden ve bu çalışmayı destekleyen birçok farklı çalışma bulunmaktadır. Jahng vd. (2007) tarafından yapılan meta-analizde 1995-2004 yılları arasında yayınlanan ve ortaöğretim sonrası düzeyde çevrimiçi uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimde öğrenci başarısını karşılaştıran araştırmalar karşılaştırılmıştır ve bu analiz de uzaktan ve yüz yüze öğrenme arasında öğrenci başarısı açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Allen vd. (2002) tarafından yapılan bir çalışma ise uzaktan öğrenenlerin, en az yüz yüze öğrenenler kadar tatmin edici öğrenme deneyimleri yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Summers vd. (2005) yaptıkları çalışmada lisans düzeyindeki bir istatistik dersi için çevrimiçi uzaktan eğitim ile geleneksel sınıf öğrenimi arasındaki farkları öğrencilerin dönem sonu notları ve dersten memnuniyetleri boyutlarını ele alarak incelemiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, çevrimiçi ve geleneksel sınıf ortamları arasında notlar açısından anlamlı bir fark olmadığını, ancak geleneksel yüz yüze eğitim alan öğrencilerin farklı boyutlarda

dersten daha fazla memnun kaldıklarını göstermiştir. Hong Kong’da bir yüksek lisans programı öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışma da eğitim şeklinin başarının temel belirleyicisi olmadığını ortaya koyarak (Shen vd., 2006), yukarıda bahsedilen çalışmaları desteklemektedir. Daha yakın tarihli başka bir çalışmada ise, Plumb ve Lamere (2011) derslerin geleneksel yüz yüze derslerden, uzaktan verilen derslere dönüşmesinin, öğrencilerin öğrenimini ve akademik performanslarını tehlikeye atmadığını öne sürmüşlerdir. Öğrenci başarısı bağlamında bakıldığında, araştırmalar geleneksel ve uzaktan eğitim arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermekte (Allen vd., 2004) ve Russell (1999) tarafından ortaya atılan “Anlamlı Fark Yok” fenomenini desteklemektedir.

### **2.3.2. Uzaktan öğrenmeyi savunan çalışmalar**

Literatürdeki daha yakın tarihli başka çalışmalara bakıldığında ise, uzaktan öğrenenlerin geleneksel yüz yüze öğrenenlere kıyasla daha iyi akademik performans sergilediklerini gösteren önemli sonuçlar bulunmaktadır. Shachar ve Neumann (2010) 1990-2009 yılları arasında yapılan çalışmaların meta-analizini yapmışlar ve uzaktan öğrenenlerin yüz yüze öğrenenlerden daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Means vd. (2013) tarafından yapılan başka bir meta-analizde, 45 farklı çalışma karşılaştırılmış ve uzaktan öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin yüz yüze eğitim alanlara göre daha iyi performans gösterdikleri ortaya konulmuştur. Yapılan birçok çalışma, bu meta-analizleri destekler nitelikte olup, uzaktan öğrenenlerin akademik performanslarının, yüze öğrenenlerin çıktıkları kadar etkili veya daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Elfaki vd. (2019) uzaktan öğrenme ortamlarının, geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarına kıyasla öğrenenlerde daha olumlu tutumların gelişmesine katkı sağladığını öne sürmektedir. Bunun yanı sıra, söz konusu çalışmanın sonuçları uzaktan öğrenmenin önemli ölçüde akademik performansı ve öğrenme sürecini iyileştirdiğini destekler niteliktedir. Dutton vd. (2002) ve Means vd. (2010) tarafından yapılan analizlerde de aynı dersi geleneksel yüz yüze ortamlarda alan öğrencilere kıyasla, uzaktan öğrenme ortamlarında alanların büyük ölçüde daha iyi bir performans sergiledikleri ortaya konulmuştur.

### **2.3.3. Yüz yüze öğrenmeyi savunan çalışmalar**

Alanyazında uzaktan ve yüz yüze öğrenmenin öğrenenlerin akademik performansına etkisini inceleyen araştırmaların bazıları, yüz yüze öğrenmenin daha etkili olduğunu savunmaktadır. Callister ve Love (2016) yüz yüze ve uzaktan

öğrenenleri karşılaştırdıkları çalışmalarında beceri kazandırma temelli derslerde yüz yüze öğrenenlerin uzaktan öğrenenlere kıyasla daha iyi sonuçlar elde ettiklerini ortaya koymuşlardır. Xu ve Jaggars (2014) yüzyüze öğrenenlerin uzaktan öğrenenlerden iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koyarak bu çalışmanın bulgularını desteklemiştir. Ferguson ve Tryjankowski (2009), yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, öğrenenlerin yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda aynı performansı gösterdiği hipotezini çürütmüşler ve öğrenenleri yüz yüze verilen eğitimde daha iyi bir performans sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Christmann (2017) tarafından gerçekleştirilen çevrimiçi ve yüz yüze ortamlarda istatistik dersi alan öğrencilerinin başarı durumun karşılaştıran çalışması da bunu destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonuçları, uzaktan öğrenenler ile geleneksel yüz yüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin dersi bitirme puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ve sonuç olarak geleneksel ortamdaki öğrencilerin akademik performanslarının çevrimiçi ortamdakilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. 2004 yılında Coates vd. tarafından yapılan ABD'deki 40.000'den fazla öğrencinin dahil olduğu 500.000 dersi içeren bir veri seti kullanarak gerçekleştirdikleri analizde uzaktan öğrenmede bazı olumsuz etkiler olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Coates vd. (2004) aynı zamanda uzaktan eğitime yönelmenin ardındaki nedenlerin yeterince araştırılmamasın tutarsız tahminlere yol açarak, uzaktan ve yüz yüze eğitim arasında "önemli bir fark olmadığına" ilişkin yanıltıcı çıkarımlara neden olabileceğini ifade etmişlerdir.

Yüz yüze ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenmeyi ve öğrencinin akademik performansını değerlendiren önemli çalışmalardan bir diğeri ise Bernard vd. (2004) tarafından yapılan ve bazı uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf ortamındaki benzerlerinden daha iyi performans gösterdiğini ve bazılarının ise daha kötü performans gösterdiğini ortaya koyan bir meta-analizdir. Bu çalışmada Bernard vd. (2004), uzaktan öğrenenlerin performanslarını asenkron ve senkron uzaktan eğitim uygulamalarına göre değerlendirdiklerinde ise, uzaktan öğrenmede senkron uygulamalarda öğrenenlerin yüz yüze uygulamalara kıyasla daha başarılı olduğunu gösteren farklı bir bakış açısı ortaya koymuşlardır. Bu çalışma, sadece uzaktan ya da yüz yüze öğrenme boyutunda değil, bu süreçlerin içindeki farklı etmenlerinde öğrenci başarısını etkilediğini gösteren önemli bir örnektir. Smith vd. (2015)'nin uzaktan ve yüz yüze eğitime kayıtlı lisansüstü düzeydeki öğrenciler arasındaki başarıyı inceledikleri çalışmanın sonucunda da bazı derslerin uzaktan öğrenme için uygun

olmayabileceğini ve bazı öğrencilerin yüz yüze derslerden daha çok fayda sağlayabileceğini iddia edilmektedir.

Sonuç olarak, uzaktan ve yüz yüze öğrenenlerin akademik performansı üzerine yapılan araştırmalar farklı sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmaların bazıları bir öğrenme ortamında öğrenenlerin diğerine göre daha başarılı olduğunu, bazıları ise bu iki öğrenme türünün öğrenenlerin akademik performansı açısından bir fark olmadığını ileri sürmektedir. Literatürdeki bu çelişkiler, uzaktan ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin öğrenmelerinin ve akademik performanslarının hangi durumlarda ve hangi faktörlerden etkilenerek farklılaştığını anlama gerekliliğini doğurmaktadır. Bu noktada yapılması gereken, her iki öğrenme türünü de göz önünde bulunarak, öğrenmenin ve akademik performansın nelerden etkilendiğini ve uzaktan ve yüz yüze öğrenme de bu faktörlerin etkisinin farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulmasıdır.

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, veri toplama ve veri analizi yöntemleri açıklanmaktadır.

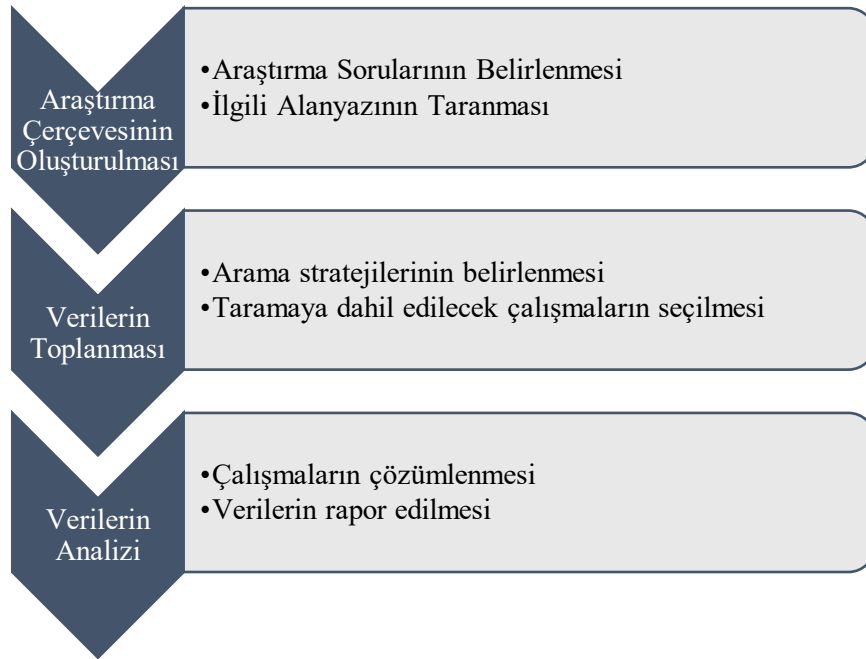
#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada sistematik alan yazın taraması yöntemi kullanılmıştır. Sistematik alan yazın taraması, konuyla ilgili birincil araştırmaları belirlemek, seçmek ve eleştirel bir şekilde değerlendirmek, incelemeye dahil edilen çalışmalardan veri çıkararak analiz etmek için sistematik ve açık yöntemler kullanan ve açıkça formüle edilmiş araştırma soruları hakkındaki kanıtların gözden geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Pati ve Lorusso, 2018). Sistematik alan yazın taramaları, birincil çalışmaların incelendiği ve bu çalışmaların bulguların bir araya getiren ikincil düzey analiz araştırmalarıdır. Bu nedenle, sistematik incelemeler açık, hesap verilebilir ve titiz araştırma yöntemleri kullanılarak mevcut araştırmaların gözden geçirilmesidir (Petticrew ve Roberts, 2008). Dolayısıyla, bu çalışmada sistematik alan yazın taraması yönteminin kullanılmasının amacı, ilgili literatürü tanımlamak, eleştirel bir şekilde değerlendirmek ve sentezlemek için iyi tanımlanmış ve standartlaştırılmış bir metodoloji kullanarak belirli bir konudaki mevcut araştırmanın kapsamlı, şeffaf ve sistematik bir özetini sunmaktır.

Sistematik alan yazın taramaları sayesinde mevcut alan yazındaki boşlukların belirlenmesi ve daha fazla araştırma gerektiren alanların ortaya çıkarılması mümkün olmaktadır. Bu durum, araştırmacıları gelecek çalışmalar için yönlendirme açısından önemlidir. Öte yandan, sistematik alan yazın taramaları, bir konu hakkındaki mevcut bilgilere genel bir bakış sağlamanın yanı sıra, çalışılan konuyla ilgili önemli bulgular içeren ve teorik ve metodolojik katkılar sağlayan çalışmalardır (Zawacki-Richter vd. 2020). Sistematik alan yazın taramaları sayesinde, konuyla ilgili çeşitli metodolojik çerçevelerin oluşturulması, farklı ilkelerin oluşturulması ve karar vericiler için çıkarımlar yapılması da mümkün olmaktadır. Bu çalışma, uzaktan ve yüz yüze öğrenme arasındaki sosyolojik farklılıklara ilişkin mevcut araştırma durumuna kapsamlı bir genel bakış sağlamayı, mevcut literatürdeki boşlukları belirlemeyi ve etkili uzaktan öğrenme süreçlerinin tasarımı için bir dizi ilke geliştirmeyi amaçladığı için sistematik literatür taraması yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Petticrew ve Roberts (2008) ile Zawacki-Richter vd. (2020)'nin yanı sıra PRISMA Bildirisi (Liberati vd., 2009) tarafından oluşturulan Sistemik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (PRISMA) kılavuzları rehberliğinde, bu çalışmadaki sistemik literatür taramasında PRISMA kılavuzlarının adımlarına, Petticrew ve Roberts'ın (2008) ve Zawacki-Richter vd. (2020)'nin önerdiği sistemik bir literatür taraması yürütme teknikleri göz önüne alınarak uyarlanmış temel üç adım kullanılmıştır.

Sistemik literatür taraması için için gerekli olan ilk adım, araştırma sorusunun belirlenmesi ve bu bağlamda bir çerçevenin oluşturulmasıdır. Kavramsal çerçevenin oluşturulması için araştırma soruları belirlenmiş ve alan yazındaki ilgili çalışmalar incelenerek sosyolojik faktörler belirlenmiş ve sistemik taramanın çerçevesi oluşturulmuştur. Bu adımlar giriş ve literatür bölümlerinde açıkça tanımlanmıştır. İkinci adım olan verilerin toplanması aşamasında, öncelikle arama dizgilerinin oluşturularak ve veri tabanların seçilmesi ile arama stratejileri belirlenmiş, aramalar gerçekleştirilmiş ve taramaya dahil edilecek çalışmalar seçilmiştir. Verilerin analizi aşamasında, dahil edilen tüm çalışmalar detaylı olarak incelenmiş, bir Excel tablosu kullanarak çözümlenmiş ve veriler rapor edilmiştir.



**Şekil 3.1.** Sistemik Literatür Taramasının Aşamaları

### 3.2. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması başlığı altında, arama stratejilerinin nasıl belirlendiği ve taramaya dahil edilecek araştırmaların nasıl seçildiği sunulmuştur.

Bu aşamada ilk olarak taramanın arama stratejileri belirlenmiştir ve bu stratejileri gözeterek veri tabanlarında ilgili aramalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Web Of Science, ERIC ve SCOPUS veri tabanları kullanılarak ilgili literatür taranmıştır. Veri tabanlarında yeterince kapsamlı bir araştırma yapabilmek için, Boolean arama işlemleri kullanılarak arama dizgileri oluşturulmuştur. Veri tabanlarında arama yapmak için kullanılacak arama dizgilerinin son haline karar vermeden önce literatürdeki çalışma örnekleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve konuyla ilgili hangi kavramların ve eş anlamlıların sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Arama dizgileri oluşturulurken seçilen anahtar kelimeler için ilgili literatürde kullanılan kavramlar incelenmiştir ve konuyla ilgili doğru sonuçlar verebilecek uygun arama dizgileri oluşturulmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarda *distance* ve *online* sözcüklerinin, yüz yüze eğitim ile ilgili çalışmalarda da *face-to-face* kavramının kullanıldığı görülmüştür. Aynı zamanda eğitim ya da öğrenme sözcüğünü yerine kavram *education* ve *learn* sözcüğünün farklı formlarının kullandığı o tespit edilmiştir. Sosyolojik faktörlerin arama dizgisine dahil edilmesi sürecinde cinsiyet için *gender* sözcüğü, yaş için *age*, *traditional* ve *non-traditional student* sözcükleri, sosyo-ekonomik durum için *socio-economic status*, *SES* ve *poverty* ifadeleri, etnik köken için *race*, *ethnicity* ve *minority* sözcükleri, engellilik durumu için *disability* ve *disabled* sözcükleri ile coğrafi konum için *location* ve *region* sözcüklerinin arama dizgilerine dahil edilmesine karar verilmiştir.

Farklı arama dizgileri oluşturularak deneme aramaları gerçekleştirilmiştir. Arama dizgilerinin son haline getirilmesinden önce bunların gerçekleştirilmesinin amacı kullanılan arama dizgilerinin yeterli miktarda sonuç verdiğiinden, kullanılan arama dizgilerinin konuyla ilgili olduğundan ve araştırmada faydalanılan veri tabanlarında farklı kaynakların taranıp taranmadığından emin olmaktır. Bu denemeler sonucunda yedi farklı sosyolojik faktör için aşağıda verilen arama dizgileri kullanılarak ERIC, Web of Science ve Scopus veri tabanlarında aramalar gerçekleştirilmiştir. Tüm bu süreci iyi yönetebilmek, aramalar sonucunda ulaşılan mükerrer çalışmaları tespit edebilmek ve referans yönetimini kolaylaştırmak adına

Zotero referans yönetim yazılımından faydalanılmıştır. Tablo 3.1’ de altı sosyolojik faktörle ilgili tarama yapmak için kullanılan arama dizgileri paylaşılmıştır.

**Tablo 3.1.** *Veri Tabanlarında Kullanılan Arama Dizgileri*

| Sosyolojik faktör    | Arama dizgisi   |
|----------------------|---|
| Cinsiyet             | (education OR learn*) AND (distance OR online) AND “face to face” AND gender  |
| Yaş                  | (education OR learn*) AND (distance OR online) AND “face to face” AND (age OR “traditional student” OR “non-traditional student”) |
| Sosyo-ekonomik durum | (education OR learn*) AND (distance OR online) AND “face to face” AND (“socio-economic status” OR SES OR poverty)                 |
| Etnik köken          | (education OR learn*) AND (distance OR online) AND “face to face” AND (ethnic* OR race OR minority)                               |
| Engel durumu         | (education OR learn*) AND (distance OR online) AND “face to face” AND (disability OR disabled)                                    |
| Coğrafi konum        | (education OR learn*) AND (distance OR online) AND “face to face” AND (location OR region)  |

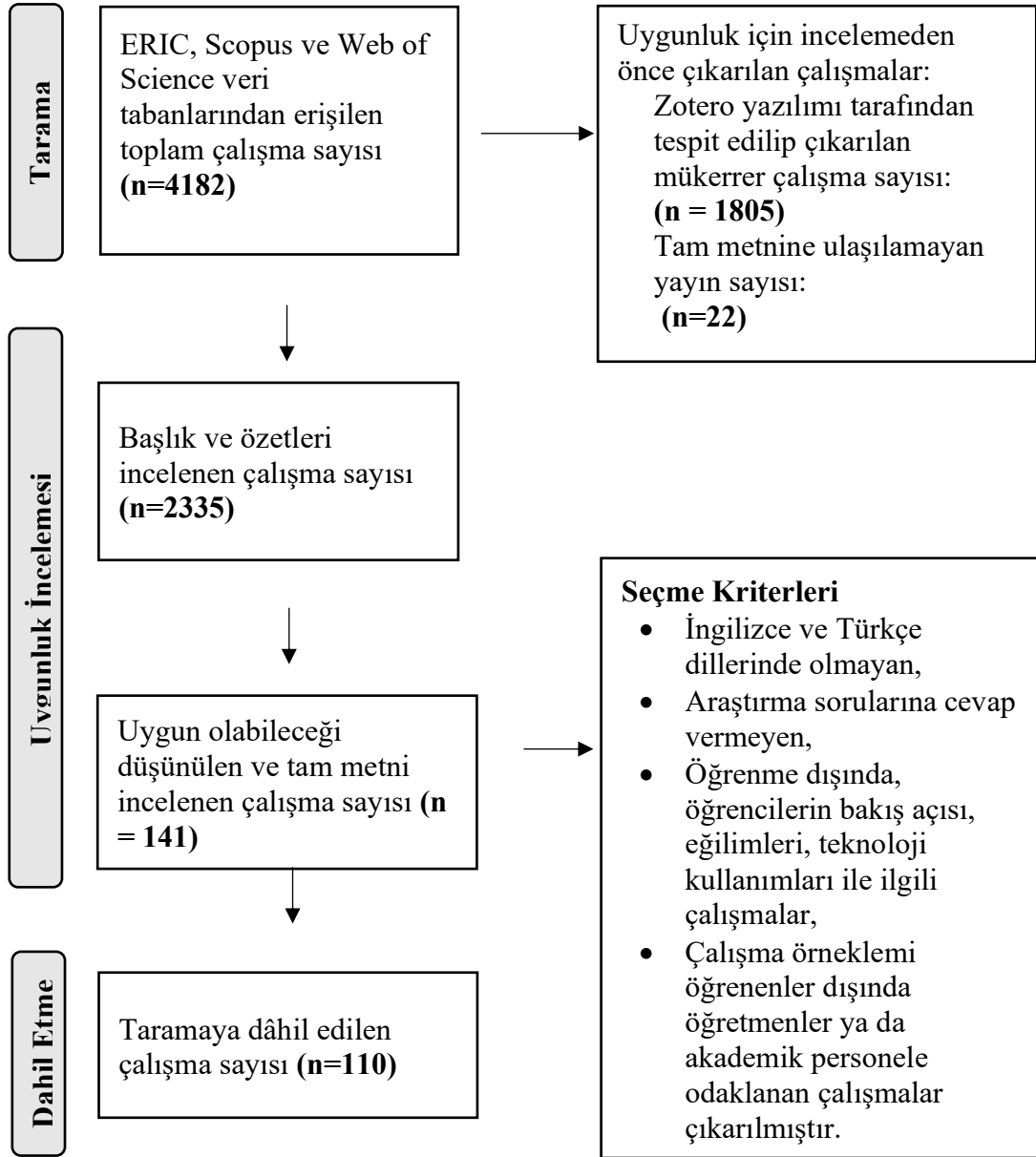
ERIC, Web of Science ve Scopus olmak üzere 3 farklı veri tabanında gerçekleştirilen aramalar sonucunda, öncelikle Zotero referans yönetim sistemi sayesinde tam metnine ulaşılamayan ve mükerrer olan çalışmalar çıkarılmıştır. Araştırma soruları ile ilgili en uygun çalışmalara ulaşabilmek uygunluk kriterleri (dahil etme ve hariç tutma kriterleri) belirlemiştir. Hakemli dergiler de yayınlanan makaleler, İngilizce ve Türkçe dillerinde yayınlanmış ve araştırma sorularına cevap veren çalışmalar seçilerek dahil etme kriterleri her üç veri tabanı için de uygulanmıştır. Daha sonra, elde edilen yayınların başlık ve özetlerinin taranması sonucunda, araştırma sorularına cevap vermeyen, tam metne ulaşılamayan ve çalışma popülasyonu öğrenciler dışında öğretmenler ya da fakülte üyeleri olan çalışmalar taramadan çıkarılmıştır. Bu incelemeler sonucu, 6 farklı sosyolojik faktörle ilgili araştırma sorularına dair bulgular içeren 110 çalışmanın sistematik analize dahil edilmesine karar verilmiştir. Tüm bu aşamalar sonrasında ulaşılan ve seçme kriterlerine uyarak incelemeye dahil edilecek çalışma sayıları Tablo 3.2 ‘de özetlenmektedir:

**Tablo 3.2.** *Taramanın Farklı Aşamalarında Ulaşılan Yayın Sayıları*

|  | Cinsiyet | Yaş  | Sosyo-ekonomik durum | Etnik köken | Engel Durumu | Coğrafi konum |
|--|----------|------|----------------------|-------------|--------------|---------------|
| <b>Arama sonucu ulaşılan yayın sayısı</b>                                    | 995      | 1886 | 190                  | 361         | 309          | 442           |
| <b>Çift kopyalar çıkarıldıktan sonra kalan yayın sayısı</b>                  | 505      | 957  | 169                  | 236         | 233          | 277           |
| <b>Tam metine ulaşamayan yayınlar çıkarıldıktan sonra kalan yayın sayısı</b> | 495      | 952  | 169                  | 231         | 231          | 277           |
| <b>Başlık ve özetlerin incelenmesi sonucu seçilen yayınlar</b>               | 46       | 24   | 20                   | 18          | 19           | 14            |
| <b>Tam metinlerin okunması ile taramaya dahil edilen çalışma sayıları</b>    | 42       | 17   | 18                   | 13          | 10           | 10            |

Bu taramada PRISMA protokolü izlenerek bir akış diyagramı oluşturulmuş ve bu sistematik bir incelemenin farklı aşamalarındaki bilgi akışı gösterilmiştir. PRISMA protokolü sayesinde belirlenen, dahil edilen ve hariç tutulan kayıtların sayısını ve hariç tutma nedenleri bu sayede haritalandırılabilir (Liberati vd., 2009). Bu taramaya ait PRISMA akış diyagramı Şekil 3.1’de verilmiştir.

**Taramaya Dâhil Edilecek Çalışmaların Belirlenmesi Süreci  
Akış Şeması**



**Şekil 3.2. PRISMA Akış Diyagramı**

Bu şablon The PRISMA 2020 Statement : An Updated Guide for Reporting Systematic Reviews <http://www.prisma-statement.org/> adresinden uyarlanmıştır.

### 3.3. Verilerin Analizi

Sistemik literatür taramalarında, veri analizi taranan çalışmalardan çıkan sonuçlara bağı olarak şekillenmektedir (Zawacki-Richter vd., 2020). Bu sebeple öncelikle incelemeye dahil edilen çalışmaların kodlanması için bir Excel tablosu oluşturulmuştur. Analiz için uygun bulunan çalışmalar, detaylı bir tablo haline getirilerek sentezlenmiştir. Tabloda, çalışmaların yazarları, yapıldıkları yer, yapıldığı yıl ve araştırma soruları ile ilgili temel bulgular hakkında ayrıntılar yer almıştır. Bu noktada, Excel tablosu kullanımı, çalışmaların kategorize edilmesi, filtrelenmesi gibi avantajları beraberinde getirmiş ve araştırmacı için taramanın içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırmıştır.

Çalışmaların kodlanması ve verilerin ortaya çıkmasından sonra hem nicel hem nitel verilerin ortaya çıktığı görülmüş ve bu analizde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir ve betimsel içerik analizi sayesinde, belirli bir konudaki genel eğilimlerin belirlenmesi mümkün olabilmektedir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

Literatür taramasında ortaya çıkan cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engel durumu ve coğrafi konum bu taramanın 6 teması olarak baz alınmış ve bu temalar bağlamında öğrenmenin nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Bulgular analiz edilirken, araştırmacı ilgili sosyolojik faktörün öğrenmeyi etkileyip etkilemediğini, bu etkinin olumlu ya da olumsuz olduğunu ve bu etkinin hangi etmenlere bağı olduğunu analiz etmiştir. Çalışmaların sentezinde aynı zamanda yüz yüze ve uzaktan öğrenmede bu faktörlere bağı için benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş ve sonuçlarla ilişkili olarak ilgili kategorilerde sunulmuştur.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi etkileyen altı farklı sosyolojik faktöre ilişkin bulgular sunulmaktadır. Cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engel durumu ve coğrafi konum ile ilgili bulgular sırasıyla sunulmuştur. Her bir sosyolojik faktör ile ilgili bulgular ayrı bir alt başlık altında sunulmuştur. Her alt başlıkta, uzaktan öğrenme ile ilgili çalışmalar, yüz yüze öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar ve bu ikisini karşılaştıran çalışmalar olarak ayrılmıştır. İlgili sosyolojik faktöre ait bulgular sunulurken, önce evrensel bağlamdaki bulgular aktarılmış, daha sonra ise Türkiye bağlamındaki bulgular paylaşılmıştır.

### 4.1. Cinsiyet ile İlgili Bulgular

Bu taramaya cinsiyetin öğrenmeye etkisini araştıran 42 farklı çalışma dahil edilmiştir. Bu çalışmalar detaylı olarak incelendiğinde, çalışmalardan 7'sinin cinsiyetin yüz yüze öğrenmeye etkisini, 11'inin cinsiyetin uzaktan öğrenmeye etkisini ve 24'ünün ise cinsiyetin yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisini iki öğrenme türünde karşılaştırarak incelendiği görülmüştür. Çalışmalar bu şekilde üç farklı gruba ayrılarak her birinin bulguları sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** *Cinsiyetin Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini İnceleyen Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı  | Yıl  | Yapıldığı Yer |
|---|------|---------------|
| Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis   | 2014 | Kanada        |
| Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı  | 2017 | Türkiye       |
| Effects of Gender Grouping on Students’ Group Performance, Individual Achievements and Attitudes in Computer-supported Collaborative Learning   | 2015 | Çin           |
| An Examination of Secondary School Students’ Academic Achievement in Science Course and Achievement Scores in Performance Assignments with Regard to Different Variables: A Boarding School Example | 2014 | Türkiye       |
| An Investigation on Academic Achievement and Learning Styles as to Branches and Gender From Faculty of Education Students’  | 2009 | Türkiye       |
| Gender Differences in Educational Achievement to Age 25   | 2008 | Yeni Zelanda  |

Kanada ve Yeni Zelanda'da yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, kadınların standart testler, lise yeterliliği, üniversiteye devam ve mezuniyet dahil olmak üzere çeşitli başarı ölçütlerinde erkeklerden daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur (Voyer ve Voyer, 2014; Gibb, Fergusson ve Horwood, 2008). Her iki çalışmada da cinsiyetler arasındaki bu farklılıkların bilişsel faktörlere bağlanmaması dikkat çekicidir. Voyer ve Voyer'in (2014) yaptığı meta-analiz, cinsiyetler arasındaki en büyük farkın dil derslerinde, en az farkın ise matematik derslerinde olduğunu göstermiştir. Bu fark beklenti-değer modelini kullanılarak açıklanmış ve kadınların daha yüksek beklentiler ve başarı değeri nedeniyle dil derslerinde daha iyi performans gösterebileceğini, erkeklerin ise benzer nedenlerle matematikte daha başarılı olabileceğini öne sürülmüştür. Gibb ve arkadaşlarının (2008) Yeni Zelanda'da yaptıkları çalışmada, öğrenmede cinsiyet farkının erkek çocukların sergilediği yıkıcı davranışlara bağlanabileceği öne sürülmüştür. Erkekler, kızlardan daha fazla yıkıcı davranış sergileme eğilimindedir ve bu da cinsiyetler arasındaki başarı farkına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Gibb vd., 2008). Zhan, Fong, Mei ve Liang (2015) tarafından Çin'de yapılan bir çalışmada, karma cinsiyetli, cinsiyet dengeli, cinsiyet çoğunluklu veya cinsiyet azınlıklı gruplarda erkek ve kız öğrenciler arasında akademik performans bağlamında önemli bir fark gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte, tek cinsiyetli gruplarda, kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla bireysel öğrenme çıktılarında orta düzeyde bir etki büyüklüğü avantajı sergilemiştir. Çalışma ayrıca, aynı cinsiyetten grup arkadaşlarıyla çalışmanın, özellikle daha fazla iletişim kurma ve sohbet etme eğiliminde oldukları için kız öğrencilerin öğrenme performansını artırdığını ortaya koymuştur (Zhan vd., 2015).

Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında ise; ulaşılan dört farklı çalışma öğrenmede cinsiyet farklılıklarının var olduğunu ve çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Türkiye'de yapılan üç araştırma, kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Batyra, 2017; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Dayıoğlu ve Türüt-Aşık, 2007). Bozdoğan, Günaydın ve Okur (2014) cinsiyetler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulmamış, ancak kız öğrencilerin daha fazla görev bilincine ve daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olması nedeniyle performans ödevlerinde anlamlı

derecede daha yüksek puan aldıklarını keşfetmiştir. Ayrıca Bozdoğan, Günaydın ve Okur (2014) ve Batyra (2017), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla ebeveyn desteği almalarının ve ebeveynleriyle daha fazla sohbet etmeye eğilimli olmalarının öğrenme süreçlerini olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Özetle, farklı ülkelerde yapılan bu yedi çalışma, kadınların yüz yüze öğrenme ortamlarında erkeklerden daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu farkı açıklamak için burada incelenen çalışmalar, görev bilinci algısı, öz düzenleme becerileri, beklenti farklılıkları, iletişim becerileri, ebeveyn desteği ve yıkıcı davranış sergileme eğilimi gibi bilişsel özelliklerin ötesindeki faktörlerin cinsiyetler arası öğrenme farkına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.2.** *Cinsiyetin Yüzyüze Öğrenmeye Etkisini İnceleyen Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı   | Yılı | Yapıldığı Yer |
|--|------|---------------|
| A Meta-Analysis of Gender Differences in e-Learners' Self-Efficacy, Satisfaction, Motivation, Attitude, and Performance Across the World             | 2022 | Çin           |
| The Role of Gender in Distance Learning: A Meta-analytic Review of Gender Differences in Academic Performance and Self-efficacy in Distance Learning | 2022 | Amerika       |
| COVID-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Öne Çıkan Faktörler: Bir Devlet Üniversitesi Örneği  | 2022 | Türkiye       |
| The effects of Gender, Educational Level and Personality on Online Learning Outcomes during the COVID-19 Pandemic                                    | 2021 | Çin           |
| High School Students' Performance Indicators in Distance Learning in Chemistry during the COVID-19 Pandemic  | 2021 | BAE           |
| Açık ve Uzaktan Öğrenme Sisteminde Kadın Öğrenen Anlatıları: Feminist Bakış Açısıyla Eleştirel Bir Değerlendirme                                     | 2021 | Türkiye       |
| The Role of Gender and Employment Status in MOOC Learning: An Exploratory Study  | 2021 | Çin           |
| COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses                         | 2020 | Amerika       |
| Gender Differences in Factors Influencing Achievement of Distance Education Students   | 2001 | Çin           |
| Gender Differences and the Online Classroom: Male and Female College Students Evaluate Their Experiences   | 2001 | Amerika       |
| Does gender matter in online learning?   | 2001 | Yeni Zelanda  |

Yu ve Deng (2022) tarafından Çin'de ile Perkowski (2022) tarafından Amerika'da yapılan güncel iki meta-analiz, belli bağlamlar ve ülkeler bazında uzaktan öğrenmede cinsiyete dayalı akademik performans farklılıkları olduğunu ortaya koymaktadır. İspanya ve İngiltere'de kadınlar erkeklerden önemli ölçüde daha iyi

performans gösterirken, Avusturya, Hindistan, Şili ve İspanya’da ise kadınların e-öğrenmeye karşı erkeklerden önemli ölçüde daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir (Yu ve Deng, 2022). Aynı zamanda, London School of Economics (Birleşik Krallık) ve Valencia Üniversitesi (İspanya) bağlamında, öğrenciler arasında uzaktan öğrenme performansında önemli cinsiyet farklılıkları bulunduğunu ve kadınların erkeklerden önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini saptanmıştır (Perkowski, 2022). Birleşik Arap Emirlikleri’nde yapılan ve bu bulguları destekleyen diğer bir çalışma bkız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek katılım, genel başarı, eleştirel düşünme, işbirlikçi beceriler, yaratıcılık, yenilikçilik ve teknoloji uygulamalarını kullanma düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur (AlMahdawi, Senghore, Ambrin ve Belbase, 2021). Tüm bu araştırmalar, kadınların erkeklere kıyasla uzaktan öğrenme ortamlarında daha iyi performans göstermelerinin sebebi olarak daha kolay iletişim kurmaya yatkın olmalarını, akranları ile yardımlaşmayı daha çok tercih ettiklerini, görev bilinçlerinin ve öz-yeterlik becerilerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu sunmaktadır (Yu ve Deng, 2022; Perkowski, 2022; Almahdawi vd.,2021). Yeni Zelanda’da yapılan başka bir çalışma da (McSporran ve Young,2001) tekrar kadınların daha iyi akademik performans gösterdiğini ortaya koymuş ve bunu kadınların eğitim hayatı dışında da cinsiyet rollerinin gerekliliğini iyi bir şekilde düzenleyebilmesine ve çoklu görev yeteneklerinin gelişmiş olmasına bağlamıştır. Kadınların toplum içindeki cinsiyete bağlı rolleri onların öz düzenleme becerilerinin gelişmesine yol açtığı öne sürülmüştür (McSporran ve Young,2001).

Öte yandan, üç farklı çalışma kadınlar ve erkekler arasında uzaktan öğrenme performansları ve algılanan öğrenme açısından herhangi bir fark bulunmadığını ifade etmektedir (Yu, 2021; Sullivan 2001, Taplin ve Jegede 2001). Sullivan (2001) uzaktan öğrenmenin kadınlar için birçok avantaj sunduğunu, özellikle geleneksel olmayan kadın öğrenenlerin ev işleri, çocuk bakımı ve okul dengesini kurabilmesine yardımcı olduğunu ve böylelikle erkek öğrenenler kadar başarılı olabildiklerini öne sürmektedir.

Dai, Teo ve Rappa (2021) ile Gillis ve Krull (2020) tarafından yapılan çalışmalar ise kadınların uzaktan öğrenmede daha fazla engelle karşılaştığını ve erkeklere göre daha fazla zorlandığını öne sürmektedir. Dai, Teo ve Rappa (2021) kadınların daha fazla teyit önyargılı (onaylama önyargısı) olduğunu, yani beklentilerini doğrulayan bilgilere karşı daha hassas olduklarını göstermiştir. Eşlerinden ya da patronlarından onay almayan kadınların, ev işlerini ya da çocuk bakımını aksattıklarına inanmaları ve

kadınların iş ve yaşamdaki çoklu rolleri kadınların dersi tamamlama oranlarının düşmesine sebep olmakta ve öğrenme ortamlarındaki başarılarının düşmesine sebep olmaktadır (Dai vd.,2021; Gillis ve Krull, 2020)

Bu taramada ulaşılan ve Türkiye’de uzaktan öğrenmede cinsiyetin etkisini araştıran iki çalışmada da toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenmeye etkisi öne çıkmaktadır. Teke Lloyd, Türk ve Bengü (2022), yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitime geçişin hanelerdeki toplumsal cinsiyet normları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, özellikle kız öğrencilerin evden eğitim alırken ev işlerine ve hane üyelerine yardım etmek gibi ek sorumluluklar üstlenmeleri beklendiğini ortaya koymuşlardır. Bu cinsiyetçi ev içi iş bölümü, öğrenme sürecini sekteye uğratmakta ve öğrencilerin derslere verimli bir şekilde katılmasını engellemektedir (Teke Lloyd, Türk ve Bengü, 2022). Şenocak ve Bozkurt (2020)’un çalışması bu bulguları desteklemekte ve Türkiye’de kadın ve erkeklere, eğitime eşit erişim hakkı sunulsa da, araştırmada ele alınan kadınların hâlen eğitime ulaşmada, eğitimlerini tamamlamada, kadın olmalarından dolayı çeşitli kısıtlamalarla, cinsiyetçi sorumluluklarla, karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Uzaktan öğrenme ortamlarında cinsiyet farklılıklarını araştıran çalışmalar, genellikle kadınların erkek öğrencilere göre daha fazla zorlukla karşılaştığını, ancak erkeklerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Çalışmaların gösterdiğine göre, bu durum ise görev bilinci, öz düzenleme becerileri, iletişim becerileri, cinsiyet rollerine bağlı sorumluluklar, teyit önyargısı ve öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmalarından kaynaklanmaktadır.

**Tablo 4.3.** *Cinsiyetin Öğrenmeye Etkisini Yüzyüze ve Uzaktan Eğitimde Karşılaştıran Çalışmalar*

| <b>Çalışmanın Adı</b>   | <b>Yılı</b> | <b>Yapıldığı Yer</b>      |
|---|-------------|---------------------------|
| Measuring the Impact of the Pandemic on Female and Male Students’ Learning in a Society in Transition: A Must for Sustainable Education   | 2022        | Suudi Arabistan           |
| Success of Online and Face-to-Face Secondary Algebra I Students   | 2022        | Amerika                   |
| The Impact of Demographic Characteristics on Academic Performance: Face-to-Face Learning Versus Distance Learning Implemented to Prevent the Spread of COVID- 19                | 2021        | Birleşik Arap Emirlikleri |
| How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners’ Academic Performance at a University in a Developing Country | 2021        | Mısır                     |

**Tablo 4.3.** (Devam) *Cinsiyetin Öğrenmeye Etkisini Yüzyüze ve Uzaktan Eğitimde Karşılaştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı  | Yılı | Yapıldığı Yer   |
|---|------|-----------------|
| Impacts of course type and student gender on distance learning performance: A case study in Taiwan  | 2021 | Tayvan          |
| Analysis of Success Indicators in Online Learning   | 2021 | Makedonya       |
| Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender                  | 2020 | Suudi Arabistan |
| Age, Gender, and Student Success: Mixing Face-to- Face and Online Courses in Political Science  | 2020 | Amerika         |
| Student Academic Performance, Learning Modality, Gender and Ethnicity at a Four-year University in New Mexico   | 2020 | Amerika         |
| A Comparative Analysis of Student Performance in an Online vs. Face-to-Face Environmental Science Course From 2009 to 2016  | 2019 | Amerika         |
| Comparison of Learning Outcomes from Online and Face-to-Face Accounting Courses   | 2018 | Amerika         |
| Gender and persistent grade performance differences between online and face-to-face undergraduate classes   | 2018 | Amerika         |
| A comparison of the achievement of statistics students enrolled in online and face-to-face settings   | 2017 | Amerika         |
| Comparison of Student Academic Achievement in an Information Technology Course Across Modalities  | 2017 | Amerika         |
| A Comparison of Academic Performance in Face-to-face, Hybrid and Online Anatomy and Physiology I Courses at a College in South Texas                                    | 2016 | Amerika         |
| The Online STEM Classroom—Who Succeeds? An Exploration of the Impact of Ethnicity, Gender, and Non-traditional Student Characteristics in the Community College Context | 2015 | Amerika         |
| Performance Gaps between Online and Face-to- Face Courses: Differences across Types of Students and Academic Subject Areas  | 2014 | Amerika         |
| Does the Classroom Delivery Method Make a Difference?   | 2014 | Amerika         |
| Grade Performance of Face-to-Face Versus Online Agricultural Economics Students   | 2014 | Rusya           |
| Face-to-face or E-learning in Turkish EFL Context   | 2014 | Türkiye         |
| Geleneksel Eğitim ve Uzaktan Eğitimde Öğrenen Başarılarının Karşılaştırılması: Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı Dersi Örneği   | 2012 | Türkiye         |
| Student Success in Face-to-Face and Online Sections of Biology Courses at a Community College in East Tennessee   | 2012 | Amerika         |
| Uzaktan ve Örgün Eğitimde Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması  | 2012 | Türkiye         |
| College Student Effort Expenditure in Online Versus Face-to-Face Courses: The Role of Gender, Team Learning Orientation, and Sense of Classroom Community               | 2011 | Amerika         |

Öğrenenlerin cinsiyetinin performanslarına etkisini yüz yüze ve uzaktan

öğrenme ortamlarında karşılaştıran literatürde yer alan 24 çalışma ile incelenmiş ve farklı sonuçlar elde edilmiştir. İncelenen çalışmaların 7'sinde, kadınların her iki öğrenme ortamında da erkeklerden daha başarılı oldukları, 6'sında ise kadınların sadece uzaktan öğrenme ortamlarında daha iyi performans sergiledikleri, 4'ünde ise kadınların sadece yüz yüze öğrenme ortamlarında daha yüksek performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Diğer 6 çalışmada ise cinsiyetin performans üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı görülmüş, sadece 1 çalışmada ise erkeklerin her iki öğrenme ortamında da kadınlardan daha iyi performans sergilediği bulunmuştur. Buna dayanarak, bu çalışmalarda da kadınların erkeklere göre daha iyi akademik performans gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Analiz edilen çalışmaların 7'sinde, kadınların yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında erkeklerden daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğu, her iki öğretim yönteminde de erkeklerden daha yüksek notlar aldığı ve daha yüksek başarı seviyelerine sahip olduğu ortak bir fikirdir. Bazı çalışmalar, erkek öğrencilerin çevrimiçi derslerde daha düşük notlar aldığını ve ders devamlılığı ve standart ders notları açısından daha fazla zorlandıklarını gösterirken, yüz yüze eğitimin belirli öğrenci grupları için daha etkili olabileceği belirtilmektedir. Garman (2012), hem yüz yüze hem de çevrimiçi biyoloji derslerinde kadınların erkeklerden ortalama olarak daha iyi performans gösterdiğini bulmuş ve kadın öğrenenlerin dersten beklentilerinin, daha motive olmalarının ve öz düzenleme becerilerinin bu başarıya katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Seven (2012), kız öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeyleri ve programın önemine ilişkin farkındalıkları nedeniyle İngilizce öğreniminde erkek öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini keşfetmiştir. Rohde (2022), El Refae, Kaba ve Elette (2021) ile Faidley (2018) hem yüz yüze hem de sanal sınıflarda kadınların erkeklerden daha yüksek notlar aldığını ve bunun yanı sıra erkek öğrencilerin yüz yüze eğitime kıyasla çevrimiçi derslerde daha düşük notlar aldığını bulmuşlardır. Rohde (2022), El Refae, Kaba ve Elette (2021) ile Faidley (2018) tarafından yapılan çalışmalar kadınların iletişim kurmada daha başarılı olduğunu ve hem yüz yüze hem de uzaktan derslerde erkeklere kıyasla daha fazla akranlarıyla iletişim kurmayı tercih ettiğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, Rohde (2022), ile El Refae, Kaba ve Elette (2021) kadın öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına erkek öğrenenlere göre daha hızlı adapte olabildiklerini göstermiştir. Susee (2017) de kız öğrencilerin her iki eğitim yönteminde de erkek

öğrencilerden önemli ölçüde daha yüksek puan aldığını, erkeklerin ise çevrimiçi derslerde yüz yüze eğitime kıyasla daha düşük notlar aldığını bulmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olması, onların her iki öğrenme ortamında da daha disiplinli ve organize olmalarına yardımcı olmaktadır (Susee, 2017). Ek olarak, Xu ve Jaggars (2014) kadınların uzaktan eğitim sonuçlarında erkeklerden çok daha iyi performans gösterdiğini, ancak kadınların yüz yüze erkeklere göre başarısının daha az farkla olduğunu öne sürmüştür. Başka bir deyişle, cinsiyet farklılıkları hem yüz yüze hem de çevrimiçi derslerde mevcuttur, ancak çevrimiçi derslerde daha belirgindir (Xu ve Jaggars, 2014). Kadın öğrenciler, genellikle daha iyi iletişim becerilerine sahip oldukları için, çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha iyi bir şekilde iş birliği yapabilmekte ve kendilerine bu ortamlarda başarılı olmak için gerekli sosyal desteği yaratabilmektedirler (Xu and Jaggars, 2014).

Öte yandan, bu taramada analiz edilen 6 farklı araştırma yüz yüze öğrenme ortamlarında cinsiyet açısından farklılık tespit edemese de kız öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında erkek öğrencilere kıyasla daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Pilotti, El-Moussa ve Abdelsalam (2022) kız öğrencilerin çoğu derste başarısız olma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve çevrimiçi öğrenmedeki başarılarına, değişime uyum sağlama, öz düzenleme becerilerinin ve öz-yeterliklerinin yüksek olmasının katkıda bulunduğunu bulmuştur. Alghamdi, Karpinski, Lepp ve Barkley (2020) tarafından yapılan bir diğer çalışma da bu bulgu desteklemekte ve kız öğrencilerin çoklu görevlerde daha etkili olduğunu, muhtemelen öz düzenleme becerilerinin daha yüksek düzeyde olması nedeniyle erkek öğrencilere kıyasla çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin daha iyi olduğunu bulmuştur. Hsiao (2021), kız öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede erkek öğrencilere kıyasla daha iyi performans gösterdiğini, erkek öğrencilerin kendi kendine öğrenme memnuniyet puanlarının uzaktan öğretimde yüz yüze öğretime kıyasla daha düşük olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, Glazier, Hamann, Pollock ve Wilson (2020), öğrencilerin alınan çevrimiçi ve yüz yüze dersler arasındaki dengeyi genel akademik başarı için önemli olduğunu ve bu denge faktörünün erkekler ve kadınlar için farklılık gösterdiğini bulmuştur. Kadınlar, derslerinin dengesi çevrimiçiye doğru kaydığında her iki modalitede de iyi performans gösterirken, daha fazla çevrimiçi ders alan erkekler her iki modalitede de daha kötü performans göstermektedir. Buna ilaveten, Christmann

(2017) ve Wladis, Conway ve Hachey (2015) tarafından yapılan çalışmalar, kadın öğrencilerin uzaktan öğrenmede erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek performans sergilediğini, ancak yüz yüze öğrenmede erkek öğrencilerin kadınlardan daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Bu araştırmalar, kadınların değişime daha iyi uyum sağlayabilmesi, akademik başarı için motivasyon seviyelerinin yüksek olması ve kendilerini yönetme konusunda daha yüksek öz-yeterlik düzeyleri gibi nedenlerle çevrimiçi öğrenme ortamlarında erkeklerden daha iyi performans gösterdiklerini göstermektedir.

Tarama kapsamında incelenen 4 başka çalışma ise kadınların geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında erkeklerden daha başarılı oldukları, ancak uzaktan öğrenme ortamlarında cinsiyet açısından herhangi bir farklılık olmadığını öne sürmektedir. Idrizi, Filiposka ve Trajkovic (2021) kız öğrencilerin yüz yüze derslerde erkek akranlarına kıyasla daha yüksek notlar ve genel akademik başarı elde ettiklerini, çevrimiçi derslerde ise performanstaki cinsiyet farklılıklarının daha az belirgin olduğunu belirtmiştir. Amparo, Smith ve Friedman (2018) kadın öğrencilerin yüz yüze sınıflarda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu, erkek ve kadın öğrencilerin ise uzaktan öğrenmede eşit performans gösterdiklerini göstermiştir. Camara (2016) kız öğrencilerin genellikle yüz yüze derslerde erkek öğrencilerden daha yüksek not ortalaması aldığını, çevrimiçi derslerde ise bu farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir. Yang, Cho, Mathew ve Worth (2011) ise erkek öğrencilerin çevrimiçi derslerde kız öğrencilere, kız öğrencilerin ise yüz yüze derslerde erkek öğrencilere göre daha fazla çaba gösterdiğini göstermiştir. Bu bulgular, öğrenmedeki cinsiyet farklılıklarının bağlama bağlı olduğunu göstermektedir.

Birçok çalışma, cinsiyet açısından yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme modları öğrenci performansında önemli bir fark olmadığını ortaya koymaktadır (El Said, 2021; Ortiz-Gallegos, 2020; Jefferson, 2019). El Said (2021) her iki öğretim modunda da öğrencilerin öğrenme çıktılarını gerçekleştirebileceğini ve demografik ve akademik değişkenlerin öğrenci performansının güçlü yordayıcıları olmadığını belirtmiştir. Ortiz-Gallegos (2020) tarafından yapılan çalışma, yüz yüze dersleri tamamlayan öğrencilerin akademik olarak çevrimiçi kursları tamamlayanlardan daha iyi performans gösterdiklerini ancak cinsiyetler arası herhangi bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Paul ve Jefferson (2019) ile Bunn, Fischer ve Marsh (2014)'ın çalışmaları da cinsiyetten bağımsız olarak çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme arasında önemli bir fark

bulamamıştır. Solak ve akır (2014) ile Yiğit, Aruğaslan, zaydın, Tonguç ve Özkanan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetin e-öğrenenlerin ve yüz yüze öğrenenlerin performansını etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgular, her iki ğretim türünün de cinsiyetten bağımsız olarak ğrenci öğrenme çıktılarına erişilmesini destekleyebileceğini göstermektedir.

Greenway ve Makus (2014) tarafından yürütülen bir çalışma, tarım ekonomisi dersinde yüz yüze ve evrimii öğrenme ortamlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermiştir. Bu alışma, kadınların her iki öğrenme yönteminde de erkeklerden daha az başarılı olduklarını iddia eden tek çalışmadır. Ancak, çalışmanın sınırlılıklarından biri, örneklemin sadece %17' sinin kadın olmasıdır.

Bu taramada cinsiyetin etkisini uzaktan ve yüz yüze öğrenme ortamlarında karşılaştıran ve Türkiye'de yapılan üç farklı çalışmaya erişilmiştir. Solak ve akır (2014) ile Aruğaslan, zaydın, Tonguç ve Özkanan (2012) tarafından yapılan iki çalışma, cinsiyetin uzaktan ve yüz yüze öğrenenlerin performansını etkilemediğini göstermektedir. Türkiye'de yapılan diğer bir araştırmaya göre (Seven, 2012), İngilizce ğreniminde kız öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeylerine ve programdan erkek öğrencilere göre daha farklı beklentilere sahip olmaları nedeniyle erkek öğrencilere göre hem uzaktan hem yüz yüze öğrenme ortamlarında daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu noktada, Türkiye'de yapılan çalışmaların, diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Yüz yüze ve uzaktan öğrenme ortamlarını karşılaştırarak cinsiyet farklılıklarını inceleyen bu çalışmalar, genel olarak kadınların erkek öğrenenlere kıyasla her iki öğrenme türünde de daha iyi akademik performans sergileme eğilimde olduklarını göstermektedir. Bu farkı açıklama noktasında, çalışmalar görev bilinci, beklenti farklılıkları, öz düzenleme becerileri, öz-yeterlik ve iletişim becerileri gibi etkenlerin cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği farklı çalışmalar ile ortaya konulmaktadır.

Cinsiyet ile ilgili tüm bu bulgular ele alındığında, cinsiyetin yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisi ile ilgili çalışmaların ne sürdükleri Tablo 4.4'te özetlenmektedir.

**Tablo 4.4. Cinsiyet ile İlgili Bulgular**

| <b>Yüz Yüze Öğrenme ile İlgili Çalışmalar</b>   | <b>Uzaktan Öğrenme ile İlgili Çalışmalar</b>  | <b>Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmenin Karşılaştırıldığı Çalışmalar</b>   |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Kadınlar genellikle erkeklerden daha iyi performans göstermektedirler.</li><li>• Kadın ve erkeklerin farklı beklentilere sahip olması derslerdeki başarılarını etkileyebilmektedir.</li><li>• Erkeklerin yıkıcı davranışlar sergileme eğilimi cinsiyetler arasındaki başarı farkına katkıda bulunmaktadır.</li><li>• Tek cinsiyetli gruplarda çalışmak, daha fazla iletişim kurma ve sohbet etme eğiliminde olduklarından kadın öğrenenlerin öğrenme performansını artırır.</li><li>• Kadınlar, olumlu tutumları ve daha yüksek disiplin ve organizasyon seviyeleri nedeniyle performans ödevlerinde daha yüksek puan alırlar.</li><li>• Kadınlar genellikle daha fazla ebeveyn desteği alır ve bu öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kadınlar genellikle erkeklerden daha iyi performans göstermektedirler.</li><li>• Kadınlar erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme, işbirlikçi beceriler, yaratıcılık, yenilikçilik ve teknoloji uygulamalarını kullanma eğiliminde olduğundan daha başarılıdırlar.</li><li>• Kadınlar erkeklere kıyasla daha kolay iletişim kurabildiklerinden, uzaktan öğrenme de daha avantajlı bir role sahiptirler.</li><li>• Kadınlar, daha iyi çoklu görev yetenekleri ve eğitim dışındaki cinsiyet rollerinin taleplerini düzenleme becerileri nedeniyle uzaktan eğitimde daha iyi performans göstermektedirler.</li><li>• Kadınlar uzaktan eğitimde daha fazla engelle karşılaşabilir ve teyit önyargısı ile iş ve yaşamdaki çoklu roller nedeniyle erkeklerden daha fazla zorluk yaşayabilirler.</li><li>• Eğitime eşit erişime rağmen, kadınlar eğitime erişimde ve eğitimlerini tamamlamada çeşitli kısıtlamalar ve cinsiyetçi sorumluluklarla karşılaşabilmektedir.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kadın öğrenciler hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmede erkek öğrencilerden daha iyi performans gösterme eğilimindedir, ancak farklılıklar uzaktan öğrenmede daha belirgindir.</li><li>• Kadınlar, değişime uyum sağlayabilmeleri, daha yüksek motivasyon seviyeleri, görev bilinci, duygusal zekâları, iletişim becerileri, beklenti farklılıkları ve daha yüksek öz düzenleme seviyeleri nedeniyle çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha iyi performans göstermektedirler.</li><li>• Bazı çalışmalar kadınların yüz yüze öğrenme ortamlarında erkeklerden daha başarılı olduğunu, ancak uzaktan öğrenme ortamlarında cinsiyet farkı olmadığını gösterirken, bazı çalışmalar ise yüz yüze ve uzaktan öğrenmede cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.</li><li>• Tarım ekonomisi dersleri bağlamında yapılan bir çalışmada, kadın öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenme ortamlarında erkek öğrencilerden daha düşük performans gösterdiği bulunmuştur. Bu durum cinsiyet farklarının bağlama göre değişebileceğini göstermektedir.</li></ul> |

## 4.2. Yaş ile İlgili Bulgular

Bu taramada, yaşın yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisini araştıran 17 farklı çalışmaya erişilmiş, bu çalışmalardan 4'ünün yaşın yüz yüze öğrenmeye etkisini, 6'sının ise yaşın uzaktan öğrenmeye etkisini ve 7'sinin her iki öğrenme türünü karşılaştırarak yaşın etkisini araştırdığı görülmüştür ve bulgular üç gruba ayrılarak sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** *Yaşın Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı  | Yılı | Yapıldığı Yer |
|---|------|---------------|
| Effect of Demographic Factors on Academic Performance of University Students  | 2020 | Pakistan      |
| The academic performance of Vocational Education and Training pathway university students and the effects of gender and age | 2019 | Avustralya    |
| Another Look at the Role of Age, Gender and Subject as Predictors of Academic Attainment in Higher Education                | 2010 | İngiltere     |
| Degree Performance as a Function of Age, Gender, Prior Qualifications and Discipline Studied                                | 2006 | İngiltere     |

Tabassum ve Akhter'in 2020'de yaptığı çalışma yaş faktörünün üniversite öğrencilerinin akademik performansını önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. 25 yaş ve üzeri ve çalışan öğrencilerin, çalışmayan ve erken yetişkinlik (18-25 yaş) döneminde olan öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur. 25 yaş üzeri ve çalışan öğrenciler, finansal istikrara sahip, daha olgun ve farkındalık sahibi ve öz-yeterlik becerileri daha gelişmiş olduğundan, genç öğrencilere göre akademik olarak daha iyi performans gösterme eğilimindedirler (Tabassum ve Akhter, 2020). Hoskins, Newstead ve Dennis (2006) tarafından yapılan başka bir çalışma da bu bulguları desteklemekte, olgun öğrenciler olarak tanımladığı 25 yaş üstü öğrencilerin genellikle genç öğrencilere (18-25 yaş arası) kıyasla akademik olarak daha iyi performans gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu durum yaş ilerledikçe motivasyonun ve kişisel hedeflerin daha net olması ve öğrencilerin ders çalışmaya daha uygun yaklaşımlar geliştirmesine bağlanmaktadır. Bu çalışmalar, geleneksel olmayan öğrencilerin, geleneksel öğrencilere göre daha olumlu öğrenme deneyimleri yaşadığını ortaya koymaktadır.

Lovat ve Darmawan'ın (2019) araştırması, yaşça daha büyük öğrencilerin öğrenme konusunda genellikle daha genç öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini ve bilişsel olmayan becerilerde daha erken olgunlaşma nedeniyle

geleneksel kadın öğrencilerin 18-21 yaş grubundaki erkeklerden daha iyi performans gösterdiğini öne sürmektedir. Aynı zamanda, geleneksel olmayan öğrencilerin, artan duygusal dayanıklılıkları nedeniyle yüksek öğrenimin stres ve zorluklarıyla başa çıkmak için daha donanımlı hale gelmektedirler (Lovat ve Darmawan, 2019; Hoskins vd., 2006).

Richardson ve Woodley'nin 2010 tarihli çalışması, yaşın öğrenme ve akademik performans üzerindeki etkisinin farklı dersler ve yaş grupları arasında değişiklik gösterdiğini ve yüz yüze ya da uzaktan öğrenme modunun da yaşa bağlı olarak öğrenme sonuçlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Genç öğrenciler yarı zamanlı programlara kıyasla tam zamanlı programlarda daha iyi performans gösterme eğilimindeyken, mühendislik eğitimi alan 26-40 yaş arası yarı zamanlı öğrenciler daha iyi performans göstermektedir. 26-40 yaş arası geleneksel olmayan öğrenciler, iş ve diğer yaşam deneyimleri yoluyla zaman yönetimi ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek için genellikle daha fazla fırsata sahip olmaktadır ve bu da öğrenme süreçlerini daha etkili yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Richardson ve Woodley, 2010).

Bu çalışmaların hepsi yaş faktörünün bilişsel ve fizyolojik etkisinden bağımsız olarak öğrenme ve akademik performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, 25 yaş üzeri ve çalışan öğrencilerin genellikle daha olgun olmaları sebebiyle hedeflerinin ve motivasyonlarının farkında olmaları, finansal istikrara sahip ve öz-yeterlik becerilerinin daha gelişmiş olmaları sebebiyle daha genç öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Daha yaşlı öğrencilerin, artan duygusal dayanıklılıkları nedeniyle stres ve zorluklarla başa çıkmak için daha donanımlı hale gelmeleri de öğrenme süreçlerini olumlu olarak etkilemektedir.

**Tablo 4.6.** *Yaşın Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı   | Yılı | Yapıldığı Yer |
|--|------|---------------|
| Mass attrition: An analysis of drop out from a Principles of Microeconomics 1 MOOC   | 2016 | Amerika       |
| Online learning across ethnicity and age: A study on learning interaction participation, perception, and learning satisfaction | 2013 | Amerika       |
| Combined Effect of Instructional and Learner Variables on Course Outcomes within An Online Learning Environment                | 2006 | Amerika       |
| Individual Student Characteristics: Can Any Be Predictors Of Success In Online Classes?  | 2005 | Amerika       |
| Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course             | 2002 | Malezya       |
| Learning style, learning patterns, and learning performance in a WebCT-based MIS course  | 2002 | Amerika       |

Stein ve Allione (2016), 25 yaşın altındaki geleneksel öğrencilerin çevrimiçi

dersleri bırakma olasılığının daha yüksek olduğunu, 36-50 yaş arasındakilerin ise bunu yapma olasılığının daha düşük olduğunu gözlemlemiş, daha yaşlı öğrencilerin daha fazla ailevi ve kişisel sorumlulukları olabileceğini ve bunun da onları çevrimiçi derslerde başarılı olmaya motive ettiğini öne sürmüştür. Yaşlı öğrencilerin, özellikle de 30 ila 50 yaş arasındakilerin, genç öğrencilere kıyasla daha fazla yaşam ve mesleki deneyime sahip olma olasılığı daha yüksektir. ve bu aşinalık onları zaman yönetimi, problem çözme ve kendini kontrol etme konularında üstün yeteneklerle donatarak çevrimiçi derslerde başarılı olmalarını sağlayabilmektedir (Stein ve Allione, 2016). Lim, Morris ve Yoon (2006), 20-29 yaş arasındaki öğrencilerin daha genç öğrencilere göre önemli ölçüde daha iyi akademik performans gösterme eğiliminde olduklarını ve öz-yeterlik düzeylerin daha yüksek olduğunu olduklarını belirtmiştir. Daha yaşlı öğrenciler belirli mesleki veya kişisel hedefleri nedeniyle çevrimiçi derslere daha fazla ilgi gösterirken, daha genç öğrencilerin çeşitli seçenekleri deneme sürecinde oldukları için çevrimiçi eğitime daha az bağlılık gösterme eğiliminde olabilmektedirler (Lim vd., 2006).

Öte yandan, Ke ve Kwak (2013), daha yaşlı öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye katılmak etkinlikleri gerçekleştirmek için aynı içerikler için daha genç gruplara göre daha fazla zaman ayırdıklarını ve genç öğrenciler kadar etkili stratejiler kullanamıyor olabileceklerini öne sürmüştür. Buna karşılık, Wojciechowski ve Palmer (2005), genç öğrencilerin çevrimiçi derslerde daha yaşlı öğrencilere kıyasla daha düşük notlar alma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Daha yaşlı öğrenciler genç öğrencilere göre daha iyi başarı oranlarına sahip olma eğilimindedir. Yaşları 30 ila 50 arasında değişen öğrencilerin çevrimiçi dersleri başarıyla tamamlama olasılığı daha yüksektir çünkü daha fazla finansal istikrara, yaşam ve iş deneyimine sahiptirler ve bu durum da onlara daha iyi zaman yönetimi, problem çözme ve öz düzenleme becerileri kazandırır (Wojciechowski ve Palmer, 2005).

Hong (2002) tarafından yapılan bir araştırma ise yaşın çevrimiçi öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olmadığını, ancak skolastik yeteneklerin etkisinin daha belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak, Lu, Yu ve Liu (2002) tarafından yapılan bir çalışma, yaş faktörünün lisansüstü öğrencilerin öğrenme performansı üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Tüm bu araştırmalar, uzaktan öğrenme ortamlarında yaş faktörünün bilişsel ve fizyolojik etkisinden bağımsız olarak öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve yaşın öğrenmeye etkisinin çeşitli faktörlere bağılı olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, daha yaşlı ya da geleneksel olmayan öğrencilerin genellikle daha iyi akademik performans gösterme eğiliminde olduğunu ve bunun sebebinin finansal durum, kişisel ve ailevi sorumluluklar, daha etkin çalışma alışkanlıkları, öz-yeterlik ve öz düzenleme becerilerinin yüksek olması gibi faktörler olduğu belirtilmiştir.

**Tablo 4.7.** *Yaşın Öğrenmeye Etkisini Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Karşılaştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı  | Yılı | Yapıldığı Yer |
|---|------|---------------|
| Academic Performance of Face-to-Face and Online Students in an Introductory Economics Course and Determinants of Final Course Grades                                    | 2021 | Amerika       |
| Age, Gender, and Student Success: Mixing Face-to- Face and Online Courses in Political Science  | 2020 | Amerika       |
| Beyond online versus face-to-face comparisons: The interaction of student age and mode of instruction on academic achievement.  | 2018 | Amerika       |
| Preferences and Experiences of Traditional and Nontraditional University Students   | 2017 | Amerika       |
| A Large Sample Comparison of Grade Based Student Learning Outcomes in Online vs. Face-to-Face Courses   | 2015 | Amerika       |
| The effects of Age and Gender on student achievement in face-to- face and online college algebra classes  | 2015 | Amerika       |
| The Online STEM Classroom—Who Succeeds? An Exploration of the Impact of Ethnicity, Gender, and Non-traditional Student Characteristics in the Community College Context | 2015 | Amerika       |

Kelami, Doral ve Post (2021), muhtemelen dijital öğrenme araçlarına aşina olmaları ve programlarında daha fazla esnekliğe sahip olmaları nedeniyle, genç öğrencilerin daha yaşlı öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur. Glazier ve arkadaşları (2020), yaş ve cinsiyetin çevrimiçi ve yüz yüze derslerde öğrenci başarı oranlarını etkilediğini, yaşlı erkek öğrencilerin derslerinin daha büyük bir kısmını çevrimiçi olarak aldıklarında daha az başarılı olduklarını bildirmiştir. Buna dayanarak, teknolojik okur-yazarlık ve dijital araçlara aşina olmak geleneksel öğrencileri daha avantajlı bir konuma getirdiği söylenebilir. Slover ve Mandernach (2018), yaş ve eğitim şeklinin işletme öğrencilerinin akademik başarısını etkilediğini, geleneksel olmayan öğrencilerin daha fazla iş deneyimine sahip olmaları nedeniyle

yetkinlik temelli programlarda hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenme ortamlarında daha iyi performans gösterdiklerini bulmuştur.

Woods ve Frogge (2017), geleneksel olmayan öğrencilerin çalışırken ve okurken çevrimiçi dersleri geleneksel öğrencilere göre daha fazla tercih ettiklerini, ancak not ortalamalarının benzer olduğunu bulmuştur. Cavanaugh ve Jacquemin (2015) ile Amro, Mundy ve Kupczynski (2015) yaptıkları çalışmalarda yaşın hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde öğrenci performansı üzerinde önemli bir etkisi olmadığını bulmuştur.

Son olarak, Wladis, Conway ve Hachey (2015), yaşın çevrimiçi derslerdeki başarı oranları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, daha genç öğrencilerin daha yaşlı öğrencilere göre başarısız olma veya okulu bırakma riskinin daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. Çalışma ayrıca, ileri yaştaki öğrencilerin, kendi kendine öğrenme konusunda daha iyi olmak gibi öz düzenleme becerilerinin ve hedeflerinin farkında olmaları gibi öz-yeterlik becerilerinin daha yüksek olması gibi hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenme ortamlarına uygun hale getiren özelliklere sahip olabileceğini öne sürmektedir.

Yüz yüze ve uzaktan öğrenme ortamlarında yaşın etkisini inceleyen tüm bu çalışmalar, yaşın öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Daha genç öğrenciler dijital öğrenme araçlarına daha aşina olduklarından ve daha fazla esneklikleri olduğundan daha iyi performans gösterme eğilimindedirler. Yaş ve cinsiyetin çevrimiçi ve yüz yüze derslerde öğrenci başarısını etkilediği, geleneksel olmayan öğrencilerin daha fazla iş deneyimine sahip oldukları için yetkinlik temelli programlarda daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur. Yaşın çevrimiçi derslerde başarı oranları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve ileri yaş öğrencilerin kendi kendine öğrenme konusunda daha iyi oldukları öne sürülmüştür.

Yaş ile ilgili tüm bu bulgular ele alındığında, cinsiyetin yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisi ile ilgili çalışmaların bulguları Tablo 4.8’de özetlenmektedir.

**Tablo 4.8. Yaş ile İlgili Bulgular**

| <b>Yaşın Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>  | <b>Yaşın Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>  | <b>Yaşın Etkisini Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmede Karşılaştıran Çalışmalar</b>  |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Yaş faktörü üniversite öğrencilerinin akademik performansını önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biridir.</li><li>• 25 yaş üzeri ve çalışan öğrenciler genellikle daha olgun, finansal istikrara sahip ve öz-yeterlik becerileri daha gelişmiş oldukları için daha başarılıdırlar.</li><li>• Yaş ilerledikçe motivasyonun ve kişisel hedeflerin daha net olması ve öğrencilerin ders çalışmaya daha uygun yaklaşımlar geliştirmesi akademik performansı olumlu yönde etkiler.</li><li>• Daha yaşlı öğrencilerin artan duygusal dayanıklılıkları nedeniyle stres ve zorluklarla başa çıkmak için daha donanımlıdır ve bu öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkiler.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Yaş faktörünün öğrenmeye etkisinin çeşitli faktörlere bağlıdır ve daha yaşlı öğrencilerin genellikle daha iyi akademik performans gösterme eğilimindedirler.</li><li>• Finansal durum, ailesel sorumluluklar, daha etkin çalışma alışkanlıkları, beklentiler, öz-yeterlik ve öz düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılaşması gibi sebepler daha yaşlı öğrencilerin başarısını artırmaktadır.</li><li>• Daha yaşlı öğrenciler, aynı içerikler için daha fazla zaman ayırmaktadır ancak genç öğrenciler kadar etkili stratejiler kullanamayabilirler. Genç öğrenenlerin teknolojik okur yazarlığı onlar için bir avantajdır.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Daha genç öğrenciler, daha yaşlı öğrencilere göre daha fazla başarısız olma veya okulu bırakma riski taşımaktadır.</li><li>• Daha yaşlı öğrenciler kendi kendine öğrenme konusunda daha yetkin, daha yüksek öz düzenleme ve öz-yeterlik becerisine sahip olduklarından, uzaktan öğrenmede daha avantajlıdır.</li><li>• Daha yaşlı öğrenciler hedef odaklı ve daha motive oldukları için daha iyi öğrenirler.</li><li>• Genç öğrenciler dijital öğrenme araçlarına daha aşina olduklarından ve programlarında daha fazla esnekliğe sahip olduklarından daha iyi performans gösterme eğiliminde olabilirler.</li><li>• Geleneksel olmayan öğrenciler daha fazla iş deneyimine sahip oldukları için yetkinlik temelli programlarda daha iyi performans göstermektedir.</li></ul> |

### 4.3. Sosyoekonomik Durum ile İlgili Bulgular

Bu taramada sosyoekonomik durumun yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisini araştıran 18 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 12'si yüz yüze öğrenmeyi, 6'sı uzaktan öğrenmeyi incelemektedir. Bulgular yüz yüze ve uzaktan öğrenme olarak iki gruba ayrılarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.9.** *Sosyoekonomik Durumun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı   | Yılı | Yapıldığı Yer |
|--|------|---------------|
| A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic Performance                                     | 2021 | Türkiye       |
| The Relation Between Family Socioeconomic Status and Academic Achievement in China: A Meta-analysis                      | 2020 | Belçika       |
| Socioeconomic Status and Academic Outcomes in Developing Countries: A Meta-Analysis                                      | 2019 | Güney Kore    |
| Is socioeconomic status less predictive of achievement in East Asian countries? A systematic and meta-analytic review    | 2019 | Güney Kore    |
| The Relation Between Family Socioeconomic Status and Academic Achievement in China: A Meta-analysis                      | 2019 | Çin           |
| Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research  | 2005 | Amerika       |
| The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement   | 1982 | Amerika       |
| Influence of Parental Socio-Economic Status on Students' Academic Performance: Experience from Pokhara University, Nepal | 2021 | Nepal         |
| Socioeconomic Status and School Type as Predictors of Academic Achievement   | 2020 | Türkiye       |
| The Impact of Gender, Parents' Education Level, and Socio-Economic Status on Turkish Students' Mathematics Performance   | 2017 | Türkiye       |
| The Impacts of Socioeconomic Variables on the Academic Success of the Students   | 2016 | Türkiye       |
| The Effects of Socio-economic Status on Prospective English Language Teachers' Academic Achievement                      | 2016 | Türkiye       |

Çalışmalar, sosyoekonomik statü ve öğrenme arasındaki ilişkinin çok yönlü olduğunu ve çeşitli ve sosyoekonomik durumun akademik başarıyı önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu çalışmalarda, ebeveyn mesleği, ailenin mali durumu ve öğrencilerin ikamet ettiği yer gibi sosyoekonomik faktörlerin akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur (Neupane ve Gurung, 2021; Selvitopu ve Kaya, 2021). Selvitopu ve Kaya (2021) ebeveynlerin eğitimin düzeyinin de etkili olduğunu savunurken, Neupane ve Gurung (2021) öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim

düzeyi ile öğrencilerin akademik performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını öne sürmüşlerdir. Ebeveyn mesleği, ailenin geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durum endeksi gibi farklı sosyoekonomik durum ölçütlerinin, sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde farklı etkileri olduğu bulunmuştur (Selvitopu ve Kaya, 2021; Rodríguez-Hernández vd., 2020). Ebeveyn mesleği en yüksek etki büyüklüğüne sahipken, diğer değişkenler daha düşük etkiler üretmiştir. Dolayısıyla, ebeveyn mesleği, öğrencilerin akademik performansında en önemli faktör olarak tanımlanmıştır (Selvitopu ve Kaya, 2021). Yine başka bir çalışmada, öğrencinin ailesinin sosyoekonomik durumunun, eğitimsel kazanımı öngörmeye akademik başarı geçmişinden daha önemli olduğu ve sosyoekonomik durum ile öğrenme arasındaki ilişkinin ekonomik olarak daha gelişmiş ülkelerde daha güçlü olduğu ortaya konulmuştur. (Kim, 2019; Kim vd., 2019).

Sosyo-ekonomik statü ile akademik başarı arasındaki ilişkinin öğrenciler yaşlandıkça azaldığı (White, 1982) ve yükseköğretimde önceki seviyelere kıyasla korelasyonun daha zayıf olduğu gösterilmiştir (Rodríguez-Hernández vd., 2020, Şirin, 2005). Başka bir çalışma, sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasındaki korelasyonun da son birkaç on yılda kademeli olarak azaldığı tespit edilmiştir (Liu vd., 2019).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda sosyoekonomik statü ve öğrenme arasındaki ilişki çeşitli bağlamlarda incelenmiştir. Araştırma bulguları, sosyoekonomik statünün akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini ve daha yüksek sosyoekonomik durum geçmişine sahip öğrencilerin genellikle daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (Suna vd., 2020). Ebeveynlerin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi dağılımı gibi faktörlerin akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (Aslanargun vd., 2016; Rusli, 2017). Ayrıca, öğrencilerin ikamet ettikleri yerin üniversiteye uzaklığı da akademik performansı etkileyebilmekte, daha yakın yaşayanlar daha iyi performans göstermektedir (Koban-Koç, 2016). Bununla birlikte, sosyoekonomik durumun akademik başarı üzerindeki etkisi, öğrencilerin bulunduğu eğitim basamağına ve sınıf düzeyine göre değişebilmektedir ve yükseköğretime doğru bu etkinin azaldığı görülmektedir (Koban-Koç, 2016). Türk eğitim sisteminin yapısı, özellikle de ortaokul ve liseler arasındaki geçiş sistemlerinin sosyoekonomik statüye bağlı başarı farklılıklarını daha da kötüleştirdiği ortaya konulmuştur (Suna vd., 2020).

Araştırmaların çoğu, yüz yüze öğrenme ortamlarında daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin tipik olarak daha iyi performans

gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak bu ilişki ebeveyn mesleği, ailenin maddi durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi, yaşanan yer ve ülkenin gelişmişlik düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Ayrıca, sosyoekonomik ile akademik başarı arasındaki korelasyonun öğrenciler yaşlandıkça zayıfladığı ve yükseköğretimde önceki seviyelere kıyasla daha zayıf olduğu bulunmuştur.

**Tablo 4.10.** *Sosyoekonomik Durumun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı   | Yılı | Yapıldığı Yer |
|--|------|---------------|
| A Macro-Scale MOOC Analysis of the Socioeconomic Status of Learners and Their Learning Outcomes  | 2022 | İspanya       |
| Alleviating the Challenges with Remote Learning during a Pandemic  | 2022 | Amerika       |
| A thematic analysis of higher education students' perceptions of online learning in Hong Kong Under COVID-19: Challenges, strategies and support | 2021 | Çin           |
| The Effect of Rural-Urban and Socio-Economic Differences on Distance Education in the COVID-19 Pandemic Process                                  | 2021 | Türkiye       |
| Massive open online courses and underserved students in the United States  | 2017 | Amerika       |
| The Digital Divide and Its Impact on Academic Performance  | 2011 | Tayvan        |

Sosyoekonomik statünün uzaktan öğrenmeye etkisini araştıran çalışmaların ortak bulguları, sosyoekonomik faktörlerin ve dijital eşitsizliklerin, öğrencilerin uzaktan öğrenmeye erişimi ve başarısı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir (Rupierez-Valiente, 2022; Stitch ve Reeves, 2017). Teknolojiye sınırlı erişim, internet bağlantısı ve ebeveyn desteği eksikliği, düşük gelirli öğrenciler ile daha varlıklı akranları arasında akademik başarı açığının büyümesine neden olmaktadır (Morgan, 2022). Morgan (2022), düşük sosyoekonomik statüdeki ailelerde, ebeveynlerin düşük eğitim düzeylerine sahip olmasının ebeveynlerin çocuklarına yeterli desteği sağlayamamasına yol açtığını ileri sürerek, bu iletişim eksikliğinin öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediğini öne sürmüştür.

Dünyanın çoğu yerinde düşük gelirli öğrencilerin bilgisayar ve geniş bant internet erişimi gibi temel kaynaklara erişimi kısıtlıdır (Stitch and Reeves, 2017). Bu durum, öğrencilerin konsantrasyon, bilgi teknolojilerine erişme ve kullanma konularında önemli zorluklarla karşılaşmasına yol açmaktadır (Yeung ve Yau, 2021). Düşük gelirli öğrencilerin teknoloji ve diğer eğitim kaynaklarına erişimi sınırlıdır ve bu durum öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Stitch ve Reeves, 2017; Sun

ve Metros, 2011).

Türkiye bağlamında yapılan çalışmanın bulguları, diğer araştırmalarla uyumlu olarak sosyoekonomik statünün öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler, genellikle daha kısıtlı kaynaklara sahip olmaları ve daha büyük dijital eşitsizliklerle mücadele etmeleri nedeniyle, kentsel alanlardaki akranlarına kıyasla daha zorlu koşullar altında eğitim görmektedir (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021). Ekonomik sıkıntılar, öğrencilerin uzaktan eğitim tecrübelerini daha da zorlaştıran önemli bir faktördür. Ayrıca, birçok öğrencinin ailesiyle birlikte yaşaması ve ev içinde aynı anda eğitim alan kardeşlerinin sayısı, internet erişimi ve bilgisayar donanımı gibi temel kaynaklara erişimde sınırlamalar yaratmaktadır. Bu durum, öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarından adil ve eşit şekilde yararlanmasını engellemekte ve sosyoekonomik eşitsizliklerin daha da derinleşmesine katkıda bulunmaktadır (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021).

Bu çalışmalar sosyoekonomik durum ile ilişkili olarak ebeveynlerin mesleği, eğitim düzeyi, geliri, dijital eşitsizlikler, kırsal bölgelerde yaşama, evde yaşayan kardeş sayısı ya da aile ile birlikte yaşama gibi durumlar kaynaklara erişmeyi zorlaştırmakta ve uzaktan öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Sosyoekonomik durumun yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisi ile ilgili çalışmaların bulguları Tablo 4.11’de özetlenmektedir.

**Tablo 4.11. Sosyoekonomik Durum ile İlgili Bulgular**

| <b>Sosyoekonomik Durumun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>   | <b>Sosyoekonomik Durumun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ebeveyn mesleği, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailenin maddi durumu ve öğrencinin ikamet ettiği yer gibi sosyoekonomik faktörler öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir.</li><li>• Sosyoekonomik statü ile öğrenme arasındaki ilişki, ekonomik olarak daha gelişmiş ülkelerde daha güçlüdür.</li><li>• Sosyoekonomik statü ile akademik başarı arasındaki ilişki, öğrenciler yaşlandıkça azalmaktadır ve yükseköğretimde daha zayıftır.</li><li>• Türkiye bağlamında yapılan bir çalışma, Türk eğitim sisteminin sosyoekonomik statüye bağlı başarı farklılıklarını kötüleştirilebileceğini göstermektedir.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Teknolojiye sınırlı erişim, internet bağlantısı gibi dijital eşitsizlikler, ebeveyn desteği eksikliği, ikamet edilen bölge gibi faktörler düşük gelirli öğrencilerin öğrenmeye erişimi ve başarısı üzerinde belirgin etkilere sahiptir.</li><li>• Düşük sosyoekonomik statüdeki ailelerde ebeveyn-çocuk iletişimi daha düşüktür ve bu durum öğrencinin başarısını olumsuz etkiler. Ebeveynlerin mesleği, gelir düzeyi ve eğitim düzeyleri bu durumla doğrudan ilişkilidir.</li><li>• Aile ile birlikte yaşama ve evde yaşayan kardeş sayısı gibi faktörler de öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarından adil ve eşit şekilde yararlanmasını engellemekte ve sosyoekonomik eşitsizliklerin daha da derinleşmesine katkıda bulunmaktadır.</li></ul> |

#### 4.4. Etnik Köken ile İlgili Bulgular

Bu taramada etnik kökenin yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisini sosyolojik bir bakış açısıyla araştıran 13 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 5'i yüz yüze öğrenmeyi, 6'sı uzaktan öğrenmeyi incelemiş ve 2'side uzaktan ve yüz yüze öğrenmeyi karşılaştırmıştır.

**Tablo 4.12. Etnik Kökenin Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar**

| <b>Çalışmanın Adı</b>   | <b>Yılı</b> | <b>Yapıldığı Yer</b> |
|---|-------------|----------------------|
| The Impact of Ethnic Identity on Student Achievement in China: A Meta Analysis  | 2007        | Çin                  |
| Ethnic/racial identity and academic achievement: A meta-analytic review   | 2016        | Amerika              |
| Noncognitive Factors and College Student Success  | 2018        | Amerika              |
| Academic performance differences among ethnic groups: do the daily use and management of time offer explanations?     | 2013        | Hollanda             |
| The roles of ethnic identity, anti-white attitudes, and academic self-concept in African American student achievement | 2008        | Amerika              |

Yapılan çalışmalar, etnik kimlik ve öğrenme arasındaki bir ilişki olduğunu ve sosyoekonomik durum, din, dil kullanımı ve kültürel geçmiş gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Wu (2007) sosyoekonomik durum, din, dil kullanımı ve ailenin kültürel değerlerinin kimlik inşasına ve akademik başarıya katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Etnik azınlıklar, öğrenme fırsatlarını, akademik başarılarını ve genel eğitim deneyimlerini etkileyebilecek yoksulluk ve kaynaklara sınırlı erişim gibi sosyoekonomik zorlukları orantısız bir şekilde yaşayabilirler (Wu, 2017).

Miller-Cotto ve Byrnes (2016) etnik köken ile akademik başarı arasındaki bağlantının ırk, yaş ve bağlam gibi faktörlere bağlı olduğunu bildirmiştir. Farklı etnik gruplar, öğrenme tarzlarını, beklentilerini ve motivasyonlarını etkileyen farklı kültürel uygulamalara, değerlere ve inançlara sahip olabilmektedirler; ancak insanlar yaşlandıkça, etnik köken ve başarı arasındaki bağlantı özellikle yetişkinler için daha az önemli hale gelmektedir (Miller-Cotto ve Brynes, 2016).

Farruggia ve arkadaşlarının (2018) yaptığı çalışmada ise özellikle Latin kökenli ve Afro-Amerikan öğrenciler için, aidiyet hissinin ve dil bariyerinin öğrenmeyi etkileyebileceğini, eğitim görülen dildeki sınırlı yeterlilik sahibi olmanın dersi anlamada ve derse katılmada zorluklara yol açarak akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceği ortaya konulmuştur.

Meeuwisse ve diğerleri (2013), etnik çoğunluk öğrencilerinin etnik azınlık öğrencilerinden daha yüksek notlar aldığını ve etnik azınlıktaki öğrencilerin topluluktaki diğer bireylerin azınlık gruplar ile ilgili olumsuz kalıp yargıları nedeniyle düşük performans gösterebilmekte, motivasyonları, öz saygıları ve akademik performansları olumsuz etkilenmektedir (Meeuwisse, vd., 2013). Cokley ve Chapman (2008) Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını araştırmış ve etnik kimliğe bağlı olarak farklı kültürlerin ve bakış açılarının müfredatta temsil edilmemesinin etnik azınlık öğrencilerinin müfredattan kopmasına ve müfredatla ilişki kuramamasına yol açarak, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini öne sürmüşlerdir.

Yapılan çalışmalar, yüz yüze öğrenme ortamlarında etnik kimlik ile öğrenme arasında bir bağlantı olduğunu ve genellikle sosyo-ekonomik durum, dil engelleri, dini

inançlar, kültürel değerler, etnik azınlıklara yönelik kalıp yargılar, akademik aidiyet ve müfredatta temsil edilmeme gibi etnik kimlikle ilişkili faktörlerin öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir.

**Tablo 4.13.** *Etnik Kökenin Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı   | Yılı | Yapıldığı Yer |
|--|------|---------------|
| Adaptability to Online Learning:Differences Across Types of Students and Academic Subject Areas  | 2013 | Amerika       |
| Toward equitable education in the context of a pandemic: supporting linguistic minority students during remote learning                          | 2021 | Çin           |
| Factors Influencing Completion and Noncompletion of Community College Online Courses   | 2018 | Amerika       |
| Which STEM majors enroll in online courses, and why should we care? The impact of ethnicity, gender, and non-traditional student characteristics | 2015 | Amerika       |
| Sociodemographic Diversity and Distance Education: Who Drops Out from Academic Programs and Why?   | 2014 | Almanya       |
| Online learning across ethnicity and age: A study on learning interaction participation, perception, and learning satisfaction                   | 2013 | Amerika       |

Aragon ve Johnson (2018) beyaz ve beyaz olmayan olarak tanımlandığında etnik köken ile çevrimiçi derslerin tamamlanması ve öğrenenlerin akademik performansı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ancak, Xu ve Jaggars (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, siyahi öğrencilerin çevrimiçi derslerde diğer demografik gruplara göre daha kötü performans gösterdiği bulunmuştur. Bu eşitsizliğin nedenleri arasında, etnik kimlikten kaynaklanan ayrımcılık ve sosyoekonomik koşullardan kaynaklanan teknoloji ve kaynaklara eşit olmayan erişim yer almaktadır.

Choi ve Chiu (2021) etnik köken veya ırkın özellikle dezavantajlı ve dil azınlığına mensup öğrenciler için öğrenme çıktılarına nasıl etkileyebileceğini tartışmıştır. Çalışmalar, dil azınlığı geçmişinden gelen öğrencilerin öğrenmede ek engellerle karşılaşabileceğini ve ekstra desteğe ihtiyaç duyabileceğini öne sürmüştür. Wladis, Hachey ve Conway (2015), siyahi ve hispanik erkek öğrencilerin özellikle çevrimiçi ortamlarda ve müfredatta yeterince temsil edilmediğini ve bu durumun bu grup öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Farklı etnik grupları kapsayan ve müfredat dahilinde bu grupları da temsil eden öğeleri barındıran öğrenme ortamları, tüm öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirebileceği ortaya konulmuştur (Wladis vd.,2015).

Stoessel ve diğeri (2014), kadın, göçmen ve tam zamanlı çalışan öğrencilerin okulu bırakma olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, göçmen öğrencilerin toplumdaki daha izole olduklarını ve akademik başarı için önemli olan sosyal destek ağlarından yoksun olduklarını ortaya koymuştur.

Ke ve Kwak (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma, azınlık statüsünün ve azınlıklara karşı oluşan ön yargıların öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki performanslarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışmada, daha önce azınlık statüsündeki öğrencilerle çalışmış öğretmenlerden ders alan grupların etnik kimliklerinden daha az etkilendiği ve akademik personel ile iletişimin öğrenme süreçlerini olumlu etkilediğini belirlenmiştir. Azınlık statüsündeki öğrenciler için, deneyimli ve onların ihtiyaçlarını anlayabilecek bir öğretmene sahip olmanın önemi vurgulanmıştır.

Bu çalışmalar uzaktan öğrenme ortamlarında etnik kimlik ile öğrenme arasında bir bağlantı olduğunu ve genellikle sosyoekonomik durum, dil engelleri, kültürel değerler, etnik azınlıklara yönelik ön yargılar, müfredatta temsil edilmeme, toplumdaki izole olma ve akademik personelle iletişim gibi etnik kimlikle ilişkili faktörlerin öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir.

**Tablo 4.14.** *Etnik Kökenin Öğrenmeye Etkisini Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitimde Karşılaştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı   | Yılı | Yapıldığı Yer |
|--|------|---------------|
| Learning in the Time of COVID: Undergraduate Experiences of a Mid-Semester Transition to Virtual Learning due to the COVID-19 Pandemic | 2022 | Amerika       |
| Face-to-face versus online tuition: Preference, performance and pass rates in white and ethnic minority students                       | 2012 | İngiltere     |

Reid (2022), akademik deneyimlerde ırksal farklılıklar olmadığını bulmuş, bu da tüm ırklardan öğrencilerin bu konuda benzer deneyimlere sahip olduğunu düşündürmüştür. Bununla birlikte, çalışma kadınların erkeklerden daha olumlu akademik deneyimlere sahip olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, daha fazla akademik ve kampüs aidiyetinin daha iyi olumlu öğrenme deneyimlerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öğrenciler ayrıca öğretmenlerle açık ve sık iletişim kurmanın başarıları için hayati önem taşıdığını düşünmektedir.

Öte yandan, Richardson (2012) çevrimiçi eğitimin yükseköğretimde etnik azınlık ve beyaz öğrenciler arasındaki başarı farkı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, yönetim derslerinde çevrimiçi eğitim alan öğrenciler için geçme oranlarının daha düşük olduğunu, ancak sanat derslerinde olmadığını bulmuştur. Siyah öğrenciler, disiplin veya öğretim modundan bağımsız olarak, beyaz öğrencilere kıyasla sürekli olarak daha düşük notlara ve geçme oranlarına sahipti. Ancak Asyalı öğrenciler arasında böyle bir fark görülmemiştir. Çalışmadan çıkarılan sonuç, çevrimiçi eğitimin öğrenci desteği için uygun olabileceği, ancak etnik azınlık öğrencilerindeki başarı farkının öğretmenlerle veya diğer öğrencilerle etkileşimlerinden kaynaklanmasının muhtemel olmadığıdır.

Özetle, farklı ırk kökenlerinden gelen öğrenciler benzer akademik deneyimlere sahip olsalar da, etnik azınlık ve beyaz öğrenciler arasında, özellikle de siyahi öğrenciler için hala bir başarı farkı vardır. Akademik aidiyet ve akademik personel ile iletişim gibi faktörler hem yüz yüze hem uzaktan öğrenmede etnik azınlık öğrencilerinin akademik deneyimleri olumlu yönde etkilemektedir. Etnik köken ile tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında, etnik kökenin yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisi ile ilgili bulgular Tablo 4.15'te özetlenmektedir.

**Tablo 4.15.** *Etnik Köken ile İlgili Bulgular*

| <b>Etnik Kökenin Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>  | <b>Etnik Kökenin Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>  | <b>Etnik Kökenin Uzaktan ve Yüz Yüze Öğrenmede Etkisini Karşılaştıran Çalışmalar</b>   |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Sosyoekonomik durum, kültürel değerler, din, dil kullanımı ve aile geçmişi gibi etnik kimlik ile ilgili faktörler öğrenmeyi etkiler.</li><li>• Etnik azınlıklar, sosyoekonomik zorluklar nedeniyle öğrenme fırsatlarından yoksun kalabilirler.</li><li>• Dil bariyeri anadilinde eğitim almayan azınlık öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkilemektedir.</li><li>• Etnik azınlık öğrencileri, olumsuz kalıp yargılar ve etnik kimliğin değersizleştirilmesi nedeniyle düşük performans gösterebilirler.</li><li>• Farklı kültürlerin ve bakış açılarının müfredatta temsil edilmemesi, öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Etnik azınlık öğrencilerin uzaktan derslerde diğer demografik gruplara göre daha kötü performans gösterdiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır.</li><li>• Etnik kimlikten kaynaklanan ayrımcılık ve sosyoekonomik koşullardan kaynaklanan teknoloji ve kaynaklara eşit olmayan erişim, çevrimiçi öğrenme eşitsizliğine neden olabilir.</li><li>• Etnik köken veya ırkın özellikle dezavantajlı ve dil azınlığına mensup öğrenciler için öğrenme çıktılarını olumsuz etkileyebileceği görülmüştür.</li><li>• Etnik azınlıktaki öğrencilerin uzaktan öğrenme ortamlarında ve müfredatta yeterince temsil edilmediği ve bu durumun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği ortaya konmuştur.</li><li>• Azınlık statüsünün ve azınlıklara karşı oluşan ön yargıların öğrencilerin çevrimiçi derslerdeki performanslarıyla ilişkili olduğu gösterilmiştir.</li><li>• Deneyimli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayabilecek bir öğretmene sahip olmanın, azınlık statüsündeki öğrenciler için önemli olduğu belirtilmiştir.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Etnik azınlıktaki öğrencilerin öğretmenlerle açık ve sık iletişim kurmanın öğrenme süreçlerini olumlu etkilediği gözlemlenmiştir.</li><li>• Akademik aidiyet, müfredatta farklı kültürlerin ve etnik grupların temsil edilmesi gibi faktörler hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmede etnik azınlık öğrencilerinin akademik deneyimleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.</li></ul> |

#### 4.5. Engel Durumu

Bu taramada, engellilik durumun yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisini araştıran 10 farklı çalışmaya erişilmiş, bu çalışmalardan 2'sinin engel durumunun yüz yüze öğrenmeye etkisinin 8'inin ise engel durumunun uzaktan öğrenmeye etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Bulgular yüz yüze ve uzaktan öğrenme olmak üzere iki gruba ayrılarak aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.16.** *Engel Durumunun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar*

| Çalışmanın Adı  | Yılı | Yapıldığı Yer |
|---|------|---------------|
| Student Belonging: the Impact of Disability Status Within and Between Academic Institutions | 2021 | İngiltere     |
| The Academic Attainment of Students with Disabilities in UK Higher Education                | 2009 | İngiltere     |

Her iki çalışma da engelli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecek çeşitli faktörleri ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Barnes, Kelly ve Mulrooney (2021) tarafından yapılan çalışma, engelli öğrencilerin, engelli olmayan öğrencilere göre daha düşük özgüven bildirdiğini ve akademik özgüven düzeylerinin akademik öz yeterliliği etkilediğini ortaya koymaktadır. Karşılaşılabilecekleri ön yargılar ve damgalamaların, engelli öğrencilerin düşük akademik özgüven bildirmesinde bir etken olabileceği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, Barney vd. (2021) engellilik türü ve kurumun engelliliğe bakış açısının da öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ve akademik personelin engelli öğrencilerle kurduğu iyi bir iletişimin ve onlara sağladıkları psikolojik ve sosyal desteğin bu öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Richardson'ın (2009) çalışması ise, engellerden ziyade yaş, cinsiyet, önceki öğrenmeler ve kurum gibi faktörlerin engelli öğrencilerin performansında daha çok belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, diyabet ya da astım gibi görünmeyen engellerin de öğrenenlerin, engeli olmayanlara kıyasla daha düşük performans göstermelerine neden olabileceği ileri sürülmüştür.

Bu çalışmaların sonuçları, engelli öğrencilerin akademik başarılarının çok sayıda faktöre bağlı olduğunu göstermektedir. Engelli öğrencilerin ön yargılar ve damgalamalardan etkilenen özgüven seviyeleri, engellilik türü, kurumun engelliliğe bakış açısı, psikolojik ve sosyal destek sağlanması ile diyabet ve astım gibi görünmeyen engellerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği ortaya konmuştur.

**Tablo 4.17. Engel Durumunun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar**

| Çalışmanın Adı  | Yılı | Yapıldığı Yer |
|---|------|---------------|
| A Systematic Review of Academic Interventions for Students with Disabilities in Online Higher Education                           | 2022 | İspanya       |
| Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Engelli Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği | 2023 | Türkiye       |
| University Processes of Students with Visual Impairments Taking Distance Education  | 2022 | Türkiye       |
| Impact of COVID-19 on the Learning Processes of Typically Developing and Special Needs Students in Pakistan                       | 2021 | Pakistan      |
| The Role of Demographics in Online Learning: A Decision Tree Based Approach   | 2019 | İngiltere     |
| What Can Analytics Contribute to Accessibility in e-Learning Systems and to Disabled Students' Learning?                          | 2016 | İngiltere     |
| Academic Attainment in Students with Mental Health Difficulties in Distance Education   | 2015 | İngiltere     |
| Student barriers to online learning: A factor analytic study  | 2001 | Amerika       |

Engel durumunun uzaktan öğrenmeye etkisini araştıran çalışmalar özellikle engelli öğrencilerin yükseköğretime dahil edilmesinde karşılaştıkları zorlukları, deneyimlerini ve başarılarını araştırmaktır. Reyes, Meneses ve Melián (2022) ile Onan, Kaya ve Özkoçak (2023), engelli öğrencilerin yükseköğretime dahil edilmesine odaklanmaktadır. Bu iki araştırma erişilebilirliği, sosyalleşmeyi ve kapsayıcı pedagojik uygulamaları artıran müdahalelerin, engelli öğrencilerin çevrimiçi yükseköğretimdeki başarısını ve özgüvenleri ile öz-yeterlik düzeylerini artırabileceğini öne sürmektedir. Fırat ve Bildiren (2022), görme engelli öğrencilerin kampüsteki akranları ve öğretmenleri tarafından olumsuz tutumlarla karşılaştıklarını ve bu ön yargı ve damgalamaların akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Nasir ve Hameed (2021), öğretmenlerin pedagojik olarak engelli öğrencilere eğitim verme bağlamında yeterli eğitim almaması nedeniyle engelli öğrencilerin pandemi sırasında daha fazla stres yaşadığını ve bu durumun öğrenme süreçlerinde daha fazla zorlanmalarına sebep olduğunu ortaya koymuştur. Rizvi, Rienties ve Khoja (2019), çalışmanın küçük bir örneklem büyüklüğüne sahip olmasına rağmen, engelli öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede daha önce düşünüldüğü kadar çok zorlukla karşılaşmayabileceğini bulmuştur. Cooper, Ferguson ve Wolff (2016), öğrenme ortamlarındaki erişilebilirlik sınırlamalarının engelli öğrencilerin aktif katılımını engelleyebileceğini ve başarılı öğrenme çıktılarını potansiyel olarak etkileyebileceğini öne sürmektedir. Son olarak, Richardson (2015)

ruh sağlığı sorunları ve ek engelleri olan öğrencilerin modülleri tamamlama ve geçme ve iyi notlar alma olasılıklarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Engelli öğrencilerin yeterli psikolojik ve sosyal desteği bulamıyor olması onların öğrenme deneyimlerini olumsuz olarak etkilemektedir (Richardson, 2015). Geleneksel yükseköğretim sınıf ortamlarında etnik köken, görünüm veya engelliliğe yönelik önyargılar da akademik performansı etkilemektedir (Muilenberg ve Berge, 2001).

Çalışmalar, erişilebilirlik, sosyalleşme imkanları, engellilik türü, kurumsal tutumlar, psikolojik ve sosyal destek, erişilebilirlik, öz-yeterlik düzeyi gibi çeşitli faktörlerin engelli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra ön yargı ve damgalamanın engelli öğrencilerin akademik performansı ve sosyal gelişimi üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Engel durumu ile ilgili tüm bu çalışmalar ele alındığında, engel durumunun yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisi ile ilgili bulgular Tablo 4.18’de özetlenmektedir.

**Tablo 4.18. Engel Durumu ile İlgili Bulgular**

| <b>Engel Durumunun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>  | <b>Engel Durumunun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Engel durumu, sosyolojik açıdan ele alındığında öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.</li><li>• Engellilik türü, kurumun engelliliğe bakış açısı, öğretmen/akademik personel iletişimi, ön yargı ve damgalanma gibi faktörleri engelli öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir.</li><li>• Yüz yüze öğrenmede öğrenciler düşük özgüven bildirme eğilimindedir ve bu da öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.</li><li>• Engelli öğrencilerin akademik performanslarını artırmak için sosyal destek sağlanması büyük önem arz etmektedir.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Engel durumu, sosyolojik açıdan ele alındığında öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.</li><li>• Engellilik türü, kurumun engelliliğe bakış açısı, öğretmen/akademik personel iletişimi, ön yargı ve damgalanma gibi faktörleri engelli öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir.</li><li>• Erişilebilirlik kaynaklı sorunlar uzaktan öğrenmede daha çok ön plana çıkmaktadır.</li><li>• Psikolojik ve duygusal destek ile kapsayıcı pedagojik uygulamalar engelli öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir.</li></ul> |

#### **4.6. Coğrafi Konum**

Bu taramada coğrafi konumun yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisini araştıran 10 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 3’ü yüz yüze öğrenmeye etkiyi araştırırken, bu çalışmalardan 7’si coğrafi konumun uzaktan öğrenmeye olan etkisini incelemiştir ve bulgular bu şekilde iki gruba verilerek aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.19. Coğrafi Konumun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar**

| Çalışmanın Adı  | Yılı | Yapıldığı Yer |
|---|------|---------------|
| Mitigation of Regional Disparities in Quality Education for Maintaining Sustainable Development at Local Study Centres: Diagnosis and Remedies for Open Universities in China | 2022 | Çin           |
| Effect of Demographic Factors on Academic Performance of University Students  | 2020 | Pakistan      |
| Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature   | 2019 | Fransa        |

Bu üç çalışma, kırsal ve kentsel alanlarda kaliteli eğitime erişim ve akademik performans açısından bölgesel farklılıklar hakkında fikir vermektedir. Tang, Zhang ve Tian (2022) ile Tabassum ve Akhter (2020) kentsel ve kırsal kesimdeki öğrencilerin bölgesel eşitsizlikler, imkanların kısıtlılığı ve alt yapı eksikliği gibi durumların kırsal bölgelerde yaşayan öğrenenlerin akademik performanslarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Echazarra ve Radinger (2019), benzer sosyo-ekonomik statüye sahip olsalar bile, üniversite diploması alma beklentileri kentsel bölgelerde yaşayan akranlarına göre daha düşük olan kırsal kesimdeki öğrenciler için fırsatlar yaratmanın ve isteklerini artırmanın önemini vurgulamaktadır.

Yapılan taramada Türkiye’de yapılan bir çalışma bulunamamış olsa da Echazarra ve Radinger (2019) tarafından PISA sonuçları baz alınarak yapılan çalışma Türkiye bağlamı için önemli sonuçlar sunmaktadır. Türkiye bağlamında, veriler kırsal ve kentsel alanlar arasında önemli bir eğitim uçurumu olduğunu göstermektedir; kırsal kesimdeki öğrenciler kentteki akranlarından daha düşük bir akademik performans sergilemektedir (Echazarra ve Radinger, 2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin, kaliteli eğitim sağlamak için sınırlı kaynakların olabileceği kırsal okullara gitme olasılığı daha yüksektir. Ayrıca, kırsal kesimdeki öğrencilerin öğrencilikleri boyunca çalışıyor da olma olasılığı daha yüksektir ve bu da öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Echazarra ve Radinger, 2019).

Yüz yüze öğrenmede öğrencinin coğrafi konumun etkisini araştıran çalışmalar, öğrencinin yaşadığı yer bağlı olarak alt yapı ve imkanların eksiklikleri, diploma beklentisi ve okurken çalışma gibi faktörlerin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini göstermektedir.

**Tablo 4.20. Coğrafi Konumun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar**

| Çalışmanın Adı   | Yılı | Yapıldığı Yer |
|--|------|---------------|
| Localised learning: Mobilising Belonging Among Mature-aged Students in Low Socio-economic Status Regional and Remote Areas | 2022 | Avustralya    |
| An International Perspective: Teaching Chemistry and Engaging Students During the COVID-19 Pandemic                        | 2020 | Amerika       |
| Mass attrition: An analysis of drop out from principles of microeconomics MOOC   | 2016 | Amerika       |
| Regional Differences of Online Learning Behavior Patterns  | 2013 | Çin           |
| Stability of attitudes and participation in online university courses: Gender and location effects                         | 2013 | Almanya       |
| E-learning in context: An assessment of student inequalities in a university outreach program                              | 2011 | Avustralya    |
| Cultural Differences in Online Learning: International Student Perceptions   | 2010 | Amerika       |

Bu çalışmalar, uzaktan öğrenmede öğrenenlerin bulunduğu coğrafi konum ve yaşadıkları yerin öğrenme sürecini etkilediğini göstermektedir. Öğrenenleri yaşadığı yere bağlı olarak teknoloji ve altyapıya erişim, kültürel farklılıklar, sosyoekonomik durum ve bölgesel eşitsizlikler gibi faktörler ortaya çıkmakta ve bunlar öğrenme sürecini etkilemektedir. Crawford ve McKenzie (2022), Tigaa ve Sonawane (2020) ve Nistor (2013) kırsal kesimdeki öğrencilerin güvenilir olmayan internet ve imkanlardan uzak ve sosyal olarak izole olma gibi zorluklarla karşılaştığını ve bunların öğrenmeyi olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Crawford ve McKenzie (2011) daha varlıklı bölgelerden gelen öğrencilerin teknolojiye erişimlerinin ve çevrimiçi katılımlarının daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Liu, Liu, Lee ve Magjuka'nın (2010) çalışması, Doğu kültürlerinden gelen öğrencilerin ABD'den gelen öğrencilere göre farklı kişilik özellikleri sergilediğini ve grup çalışmasını tercih ettiklerini göstermektedir. Yang ve Hsieh (2013), çevrimiçi öğrenme modellerinde bölgesel farklılıklar olduğunu, kentsel bölgelerde daha yetkin internet kullanıcılarının, kırsal bölgelerde ise daha az yetkin kullanıcıların bulunduğunu tespit etmiştir ve bu durumun öğrenenlerin uzaktan verilen derslerdeki performansını etkilediğini ortaya koymuştur.

Allione ve Stein (2016) kitlesel açık çevrimiçi derslerle ilgili yaptıkları bir araştırmada, Amerikalı öğrenenlerin bu derslerle ilgili reklam ve bilgilendirmelere daha sık ve kolay ulaştıklarından, bu derslere daha çok katıldıklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, sosyoekonomik faktörlerin çevrimiçi öğrenmedeki rolüne işaret ederek, sosyolojik bir perspektiften bakıldığında önemlidir. Çalışma, Amerikalı

katılımcıların çevrimiçi dersler hakkındaki reklam ve bilgilere daha fazla maruz kalmaları nedeniyle daha sık bırakma olasılığına sahip olabileceklerini öne sürmektedir. Bu durum, belirli bölgelerdeki tüketici kültürünün ve yüksek öğretimdeki rekabetçi doğanın öğrenme üzerinde daha fazla etkili olabileceğini yansıtabilir.

Uzaktan öğrenmede öğrencinin coğrafi konumun etkisini araştıran çalışmalar, öğrencinin yaşadığı yer bağlı olarak alt yapı ve imkanların eksiklikleri, eğitim hizmetlerindeki rekabetçilik, teknoloji kullanımındaki yetkinlik düzeyi ve sosyal izolasyon gibi faktörlerin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Coğrafi konum ile ilgili tüm bu bulgular ele alındığında, cinsiyetin yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisi ile ilgili çalışmaların söyledikleri Tablo 4.21’de özetlenmektedir.

**Tablo 4.21. Coğrafi Konum ile İlgili Bulgular**

| <b>Coğrafi Konumun Yüz Yüze Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>   | <b>Coğrafi Konumun Uzaktan Öğrenmeye Etkisini Araştıran Çalışmalar</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Kırsal ve kentsel alanlarda eğitim farklılıkları mevcuttur ve alt yapı eksiklikleri kırsal kesimdeki öğrencilerin akademik performansını etkiler.</li><li>• Sosyo-ekonomik açıdan benzer durumda olan kırsal ve kentsel kesimdeki öğrenciler arasında üniversiteye gitme beklentilerinin farklı olduğunu ve kırsal kesimdeki öğrencilerin beklentilerinin daha düşük olduğunu göstermektedir.</li><li>• Sosyo-ekonomik dezavantajlar kırsal kesimdeki öğrencilerin kaliteli eğitime erişimlerini ve öğrenme becerilerini etkiler.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Uzaktan öğrenmede öğrenenlerin coğrafi konumu ve yaşadıkları yer, teknoloji ve altyapıya erişim, kültürel farklılıklar, sosyoekonomik durum ve bölgesel eşitsizlikler gibi faktörler öğrenme sürecini etkilemektedir.</li><li>• Özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin internet erişimi gibi sorunlarla karşılaştığı ve bu durumun öğrenmeyi olumsuz etkilediği belirtilmektedir.</li></ul> |

#### 4.7. Özet

Bu çalışmada, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engel durumu ve coğrafi konum olmak üzere altı farklı sosyolojik faktörün yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisi araştırılmıştır. Analiz edilen 110 çalışmadan elde edilen söz konusu sosyolojik faktörlerin öğrenmeyi etkilemelerinin altındaki sebepleri ortaya çıkarmıştır. Tablo 4.22’de yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler ve bunlara bağlı etmenler karşılaştırılmıştır.

**Tablo 4.22. Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörlerin Karşılaştırılması**

|                            | <b>Yüz Yüze Öğrenme</b>  | <b>Uzaktan Öğrenme</b>  |
|----------------------------|--|---|
| <b>Cinsiyet</b>            | Beklenti farklılıkları<br>Öz-yeterlik<br>Öz Düzenleme Becerileri<br>Görev Bilinci<br>İletişim Becerileri<br><i>Yıkıcı Davranış Eğilimi</i><br><i>Ebeveyn Desteği</i> | Beklenti farklılıkları<br>Öz-yeterlik<br>Öz Düzenleme Becerileri<br>Görev Bilinci<br>İletişim Becerileri<br><i>Toplumsal Cinsiyet Rollerini</i><br><i>Adaptasyon Becerileri</i><br><i>Teyit/ Onaylanma Ön Yargısı</i> |
| <b>Yaş</b>                 | Öz-yeterlik<br>Öz Düzenleme Becerileri<br>Finansal İstikrar<br>İş Deneyimi<br><i>Duygusal Dayanıklılık</i>   | Öz-yeterlik<br>Öz Düzenleme Becerileri<br>Finansal İstikrar<br>İş Deneyimi<br><i>Teknolojik Okuryazarlık</i><br><i>Ailevi Sorumluluklar</i>   |
| <b>Sosyoekonomik Durum</b> | Ebeveyn Mesleği<br>Ebeveyn Eğitim Düzeyi<br>İkamet Edilen Yer<br>Ailenin Maddi Durumu<br><i>Öğrenim Görülen Düzey</i><br><i>Ülkenin Gelişmişlik Düzeyi</i>           | Ebeveyn Mesleği<br>Ebeveyn Eğitim Düzeyi<br>İkamet Edilen Yer<br>Ailenin Maddi Durumu<br><i>Dijital Eşitsizlikler</i><br><i>Kardeş Sayısı</i>   |
| <b>Etnik Köken</b>         | Sosyoekonomik Durum<br>Dil Bariyeri<br>Dini İnançlar<br>Kültürel Değerler<br>Akademik Aidiyet<br>Kalıp Yargılar<br>Müfredatta Temsil Edilmeme                        | Sosyoekonomik Durum<br>Dil Bariyeri<br>Dini İnançlar<br>Kültürel Değerler<br>Akademik Aidiyet<br>Kalıp Yargılar<br>Müfredatta Temsil Edilmeme<br><i>Akademik Personel ile İletişim</i>                                |
| <b>Engel Durumu</b>        | Öz-yeterlik<br>Ön Yargı ve Damgalama<br>Engel Türü<br>Kurumun Tutumu<br>Psikolojik ve Sosyal Destek  | Öz-yeterlik<br>Ön Yargı ve Damgalama<br>Engel Türü<br>Kurumun Tutumu<br>Psikolojik ve Sosyal Destek<br><i>Sosyalleşme Olanakları</i>  |
| <b>Coğrafi Konum</b>       | Alt Yapı Yetersizliği<br>İmkanların Kısıtlı Olması<br><i>Diploma Beklentisi</i><br><i>Öğrencinin Okurken Çalışması</i>   | Alt Yapı Yetersizliği<br>İmkanların Kısıtlı Olması<br><i>Teknolojik Okuryazarlık</i><br><i>Becerileri</i><br><i>Sosyal İzolasyon</i>  |

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, altı farklı sosyolojik faktörün -cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engel durumu ve coğrafi konum- yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, sistematik alan yazın taraması yöntemi kullanılarak, 110 çalışma sistematik analize dahil edilmiştir. Hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler ile ilişkili etmenler belirlenmiş ve bunların yüz yüze ve uzaktan öğrenme açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu taramaya dahil edilen Türkiye'de yapılan çalışmaların sonuçları diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ve Türkiye bağlamındaki çalışmaların sosyolojik faktörlerin yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisinin farklılık gösterip göstermediği açısından da incelenmiştir. Bu bölümde hem evrensel hem de Türkiye bağlamında yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörlerle ilgili sonuçlar sunulmuş ve önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörler

Bu çalışmada incelenen tüm sosyolojik faktörlerin hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenmede belirleyici etkilere sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet ile ilgili çalışmalar hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenme ortamlarında kadınların genellikle daha olumlu öğrenme deneyimleri yaşadığını ve daha iyi akademik performans gösterme eğiliminde olduğu göstermektedir. Cinsiyetler arası beklenti farklılıkları, öz düzenleme becerileri, öz-yeterlik düzeyleri, görev bilinci algısı farklılıkları ve iletişim becerilerindeki farklılıklar hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmede cinsiyetle ilişkili olarak öğrenmeyi etkileyen faktörlerdir. İncelenen çalışmaların genelinde, kadınların daha fazla görev bilinci, öz-yeterlik ve öz düzenleme becerilerine sahip olmasının öğrenme süreçlerine olumlu etki ettiği vurgulanmaktadır.

Özellikle, yüz yüze öğrenme ortamlarında yıkıcı davranış sergileme eğiliminin öğrenmeyi olumsuz etkilediği, erkeklerin genellikle daha fazla yıkıcı davranış sergilediği ve bu durumun toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle ortaya çıkabileceği vurgulanmıştır (Gibb vd., 2008). Uzaktan öğrenme ile ilgili bulgularda yıkıcı davranış eğilimi ile ilgili bir veriye ulaşılamamıştır. Uzaktan öğrenme ile ilgili bulgularda yıkıcı davranış eğilimi ile ilgili bir veriye ulaşılamamasının sebepleri arasında, yıkıcı davranışların uzaktan öğrenme ortamında daha az görülmesi ya da uzaktan öğrenme ortamlarının daha az sosyal etkileşim içermesi olabilir.

Yüz yüze öğrenmeden farklı olarak, uzaktan öğrenme bağlamında değişime uyum sağlama becerilerinin öne çıktığı ve kadınların COVID-19 küresel salgını döneminde erkeklere göre daha çabuk uyum sağladıkları ve daha iyi akademik performans sergiledikleri belirtilmiştir. Yüz yüze öğrenme ortamlarında adaptasyon becerileri, uzaktan öğrenme ortamlarına göre daha az etkili olabilir çünkü yüz yüze öğrenme ortamları, öğrencilerin daha fazla sosyal etkileşim içinde olabilecekleri ve gerçek zamanlı geri bildirim alma ve paylaşma imkânı sunan ortamlardır. Bu nedenle, öğrenciler yüz yüze öğrenme ortamında daha kolay bir şekilde sosyal olarak entegre olabilir ve bu da onların öğrenme sürecine adapte olmalarını kolaylaştırabilir.

Yaşın öğrenmeye etkisi sosyolojik bir perspektiften incelendiğinde, yaşın hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenme ve akademik performans üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencileri yaş gruplarına göre geleneksel (24 yaş altı) ve geleneksel olmayan (24 yaş ve üzeri) olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmede geleneksel olmayan 24 yaş ve üzeri öğrencilerin daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, geleneksel olmayan öğrencilerin öz-yeterlikleri, öz düzenleme becerileri, finansal istikrarı ve iş deneyimi gibi faktörlere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin finansal istikrara sahip olmaları öğrencilerin eğitimlerine daha fazla odaklanmalarına ve stres faktörlerinin azaltılmasına yardımcı olarak öğrenme performansını olumlu yönde etkileyebilir. İş deneyimi olan öğrenciler, öğrenme sürecinde daha iyi motivasyon, planlama ve organizasyon becerilerine sahip olmalarından dolayı daha avantajlı olabilirler.

İki öğrenme türünde de genellikle geleneksel olmayan öğrenciler geleneksel öğrencilere göre daha iyi performans göstermektedirler. Hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenmede yaşa bağlı farkın sebepleri öz düzenleme becerileri, finansal istikrar ve iş deneyimi gibi benzer faktörlerdir. Uzaktan öğrenmede yaşın etkisini araştıran tek bir çalışma geleneksel öğrencilerin daha iyi öğrenme performansı gösterdiğini öne sürmüştü ve bunu geleneksel öğrencilerin teknolojik okur yazarlığının daha iyi olmasına ve dijital öğrenme araçlarını kullanmayı daha bilmelerine bağlamıştır (Glazier vd., 2020). Yine uzaktan öğrenmede, ailevi sorumlulukların geleneksel olmayan öğrenciler için daha fazla olduğu ve öğrenmeyi etkileyebileceği savunulmuştur ancak yüz yüze öğrenmede böyle bir faktörden bahsedilmemiştir. Ailevi sorumlukları olan, evli, çocuklu ya da çalışan kişilerin genellikle uzaktan öğrenmeyi tercih etmektedirler

(Woods ve Frogge, 2017) ve bu sebeple yüz yüze öğrenmede böyle bir etmenin bulgusuna ulaşamamış olabilir.

Sosyoekonomik durum ile ilgili çalışmalar, sosyoekonomik durum ile ilişkilendirilebilecek birçok faktörün hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir. Ebeveynlerin mesleği ve eğitim düzeyi, ikamet edilen yer ve ailenin maddi durumu sosyoekonomik düzeyle ilişkili olarak öğrenmeyi etkileyen sebepler olarak öne çıkmaktadır. Bu faktörler, öğrencilerin kaynaklara erişimlerinde ve aile desteğindeki farklılıklar nedeniyle akademik başarılarını etkileyebilir. Örneğin, daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları, evde daha fazla öğrenme fırsatına sahip olabilir ve daha fazla aile desteği alabilir. Ayrıca, maddi durumu yüksek olan aileler, öğrencilerin kaynaklara daha kolay erişmesini sağlayabilir.

Uzaktan öğrenmeyi etkileyen önemli faktörler olarak öne çıkan dijital eşitsizliklerin ve kardeş sayısının ailenin ikamet ettiği yer ve maddi durumu ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ikamet ettiği yer özellikle kaynak ve imkanlara erişiminde önemli bir faktördür. Örneğin, kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler, genellikle daha az kaynağa sahiptir ve internet erişimi gibi temel kaynaklara erişimleri daha sınırlıdır. Yüz yüze öğrenme ile ilgili çalışmalar ülkenin gelişmişlik düzeyinin de öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ülkenin gelişmişlik düzeyi, eğitim sistemi, okul altyapısı ve kaynakları gibi faktörler öğrencilerin yüz yüze eğitimden aldığı faydaları etkileyebilir. Uzaktan eğitimle ilgili çalışmalarda bu faktör öne çıkmamıştır, ancak uzaktan eğitim de ülkenin gelişmiş düzeyinin etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Daha gelişmiş bir ülkede öğrencilerin eğitim altyapısı daha iyi olabilir, öğretmenlerin eğitim ve deneyim seviyeleri daha yüksek olabilir, daha modern teknolojik araçlar ve öğrenme materyalleri kullanılabilir.

Etnik köken faktörü ile ilgili yapılan çalışmalar, sosyoekonomik durum, din, dil bariyeri, kültürel değerler, akademik aidiyet hissi, kalıp yargılar ve müfredatta temsil edilmeme gibi etnik kökenle ilişkili faktörlerin hem uzaktan hem yüz yüze öğrenmede öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir. Bu faktörler, öğrencilerin bakış açılarını, ihtiyaçlarını, becerilerini ve öğrenme tarzlarını belirleyerek, öğrenme deneyimlerini şekillendirir. Ayrıca, uzaktan öğrenme sürecinde akademik personel ile iletişim, etnik kökenle ilgili bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Etnik azınlık öğrencilerinin, yüz yüze eğitimde olduğu gibi, uzaktan eğitimde de öğretmenleriyle sık ve açık iletişim kurmaları

önemlidir. Hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenmede sosyoekonomik durum, din, dil bariyeri, kültürel değerler, akademik aidiyet hissi, kalıp yargılar ve müfredatta temsil edilmeme gibi durumlar öğrenmeyi etkilemektedir.

Engel durumunun öğrenmeye etkisini araştıran çalışmalar hem uzaktan hem yüz yüze öğrenmede engel durumuyla alakalı olarak, öz-yeterlik, ön yargı ve damgalanma, engel türü, kurumun engelliğe karşı bakış açısı ile psikolojik ve sosyal destek alma gibi faktörlerin öğrenmeyi etkilediğini ortaya koymuşlardır. Engelli öğrenciler genel olarak daha düşük özgüven seviyelerine sahiplerdir ve bu durum onların akademik öz-yeterliklerini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Barnes vd., 2021). Engelli öğrenciler, toplumun ve eğitim ortamlarının ön yargıları ve damgalamaları nedeniyle zorluklar yaşayabilirler. Bu durum, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini, öğrenme süreçlerini ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Engelli öğrencilerin yaşadığı zorluklar, engel türlerine bağlı olarak değişebilir. Örneğin, işitme engelli öğrenciler için sınıf içi konuşmaları takip etmek zor olabilirken, hareket kabiliyeti kısıtlı öğrenciler için fiziksel erişim sorunları yaşanabilir. Bu zorluklar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve başarılarını etkileyebilir. Aynı zamanda diyabet, astım gibi kronik hastalıklar ve depresyon, kaygı bozukluğu gibi zihinsel sağlık sorunları da gibi bireyin günlük hayatını ve işlevselliğin etkileyen ancak görünmeyen engellerdir ve öğrenme üzerinde etkilidir (Richardson, 2009).

Eğitim kurumlarının engelli öğrencilere yönelik tutumları ve politikaları, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını etkileyebilir. Kapsayıcı, erişilebilir ve destekleyici bir eğitim ortamı sağlayan kurumlar, engelli öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakta ve engelli öğrencilerin akademik performansları artmaktadır (Nasir ve Hameed, 2021). Bu noktada, özellikle uzaktan öğrenmede erişilebilirlik ile ilgili sorunlar, kurumların tutumları ile ilişkilidir ve bu sayede aşılabilir. Engelli öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve başarılarına katkı sağlamak için psikolojik ve sosyal destek önemlidir. Öğretmenlerin, akranların ve ailelerin sağladığı destek, engelli öğrencilerin özgüvenlerini ve öz yeterliklerini artırarak öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Özkoçak vd., 2023; Reyes vd., 2022). Uzaktan öğrenmede, engelli öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen bir faktör olarak sosyalleşme öne çıkmaktadır. Uzaktan öğrenme ortamlarında sosyalleşme imkanları kısıtlı olduğundan, engelli öğrenciler bu konuda daha çok zorlanabilirler. Sosyalleşme olanakları, öğrencilerin motivasyonunu artırarak daha etkin bir şekilde

öğrenmeye katılmalarına, daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı ve bir ağ oluşturarak sosyal ve akademik destek almalarına yardımcı olabileceğinden önemlidir.

Coğrafi konum, diğer bir deyişle öğrencinin yaşadığı yer hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenmeyi etkileyen önemli bir sosyolojik faktördür ve birçok etmene bağlıdır. Hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenmede alt yapı yetersizlikleri, imkanların kısıtlılığı ve dijital eşitsizlikler öğrencinin coğrafi konumu ile ilişkili olarak öğrenmesini etkilemektedir. Kırsal bölgelerdeki öğrencilerin, bölgesel eşitsizlikler, kısıtlı imkanlar ve altyapı eksikliği nedeniyle akademik performansları olumsuz etkilenmektedir. Kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler okurken çalışmak durumunda olabilirler ve aynı zamanda kırsal bölgelerde diploma ya da okul derecelerine verilen önem daha az olduğunda bir diploma beklentisi de yoktur. Kırsal bölgelerdeki başka bir dezavantaj, alt yapı ve imkanların kısıtlı olmasıdır ve bu konu uzaktan öğrenmede dijital eşitsizlik sorununu beraberinde getirmektedir. Yine uzaktan öğrenmede, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin sosyal olarak daha az aktif olduğu ve sosyal izolasyonun öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceği öne sürülmüştür. Öğrencilerin sosyal etkileşimleri, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığından, sosyal izolasyon, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını düşürerek öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Özellikle uzaktan öğrenme durumunda, öğrencilerin sosyal etkileşimleri azalır ve bu durum öğrenme deneyimlerini olumsuz etkileyebilir.

Yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler bakımından iki öğrenme türü arasında büyük bir farklılaşma görülmemektedir. Hem yüz yüze hem uzaktan öğrenmede cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engel durumu ve coğrafi konum faktörlerinin öğrenme üzerine etkilerinin benzer olduğu görülmektedir.

## **5.2. Türkiye Bağlamında Yüz Yüze ve Uzaktan Öğrenmeyi Etkileyen Sosyolojik Faktörler**

Cinsiyetin yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye etkisini araştıran Türkiye'de yapılan çalışmalar, kadınların hem yüz yüze hem uzaktan öğrenmede daha iyi akademik performans gösterdiğini ve iki öğrenme türünde de bu durumun kadınların daha fazla görev bilincine, öz yeterliliğe, daha yüksek öz düzenleme ve iletişim becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu tarama dahilinde Türkiye'de cinsiyetin öğrenmeye etkisi ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları, diğer ülkelerde yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Türkiye bağlamında yapılan iki çalışmada, ebeveyn

desteğinin cinsiyete göre değıştığını, kız öğrencilerin daha çok ebeveyn desteğı aldığını ve daha başarılı olduğunu göstermektedir (Günaydın ve Okur, 2014; Batyra, 2017). Ancak diğerk ülkelerde yapılan çalışmalarda ebeveyn desteğinin cinsiyete bağılı bir etmen olarak ortaya çıkmamıştır. Bu farkın sebebi ülkeler arasındaki kültürel ve sosyal farklılıklardan kaynaklanabileceğı gibi araştırmaların farklı yöntemler ve farklı örneklerle yapılmasından da kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, Batyra (2017) tarafından yapılan çalışmanın ilköğretim düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Türkiye gibi toplumda aile yapısının önemli bir yeri olan ülkelerde, ebeveynlerin çocukların eğitimi üzerinde daha fazla etkisi olabilirken, diğerk ülkelerde ise bireysel öğrenme ve öz-yeterlilik ön plana çıkması beklenebilir.

Türkiye bağlamında yaşın öğrenmeye etkisini sosyolojik bir bakış açısıyla inceleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Zawacki-Richter (2020)'nin belirttiğı eğitim alanındaki sistematik literatür taramalarında, alan yazındaki çalışmalarda kullanılan kavramların çeşitli olması, eğitim alanındaki araştırmalardaki kavram kargaşası ve makalelerdeki anahtar kelimelerin çalışmalara yeterince uyumlu olmaması sebebiyle yapılan aramada bu çalışmalara erişilememiş olabilir. Yaşın öğrenmeye etkisi, genellikle psikolojik ya da pedagojik açıdan ele alınırken (Güler, 2017) sosyolojik açıdan ele alınması için daha fazla çalışma yapılması gerektiğı düşünülebilir.

Sosyoekonomik durumun uzaktan ve yüz yüze öğrenmeye etkisini araştıran Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar, diğerk ülkelerde yapılan çalışmalarla paralellik göstermekte ve her iki öğretim türünde de ebeveynlerin mesleğı ve eğitim düzeyi, ikamet edilen yer ve ailenin maddi durumu gibi sosyoekonomik düzeyle ilişkili olarak öğrenmeyi etkileyen sebepler olarak öne çıkmaktadır. Türkiye'de yapılan bir çalışma (Suna vd., 2020) Türk eğitim sisteminin yapısının özellikle de ortaokul ve liseler arasındaki sınava dayalı geçiş sistemlerinin sosyoekonomik statüye bağılı başarı farklılıklarını daha da kötüleştirdiğı ortaya koymuştur. Bu sistemde, öğrencilerin başarısı önemli ölçüde sınav sonuçlarına dayandığından, öğrencilerin sosyoekonomik durumu, özellikle de eğitim seviyesi ve aile geliri, başarılarına doğrudan etki edebilir. Bu durum, daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin, daha fazla kaynak ve fırsatla birlikte daha iyi bir hazırlık yapabilme avantajına sahip olmaları ve sınavda daha iyi performans göstermeleri anlamına gelebilir.

Türkiye’de etnik kökenin öğrenmeye etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Türkiye'nin tarihi, coğrafi ve siyasi yapısı, etnik kimliklerin farklı şekillerde tanımlandığı ve tartışmalı bir konu olduğu için bu konuda araştırmalar yapmak zor olabilir. Ayrıca, ülkedeki etnik gruplar arasındaki ilişkilerin bazı durumlarda gerilimli olması, araştırmaların yapılmasını zorlaştırabilir.

Türkiye’de engel durumunun öğrenmeye etkisini araştıran çalışmalar, öz yeterlilik, ön yargı ve damgalanma, engel türü, kurumun engelliğe karşı bakış açısı ve psikolojik-sosyal destek alma gibi faktörlerin öğrenmeyi etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular, diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Coğrafi konum faktörüyle ilgili, Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla benzer bulguları öne sürmektedir, ancak Türkiye özelinde öne çıkan bir durum kırsal ve kentsel bölgelerdeki eğitim uçurumudur. Türkiye’de kırsal bölgelerdeki yetersizliğin sebepleri arasında altyapı ve kaynak eksikliği, sosyo-ekonomik faktörler ve ulaşım sorunları gösterilmektedir.

### **5.3. Öneriler**

Yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler bakımından iki öğrenme türü arasında büyük bir farklılaşma görülmemektedir. Hem yüz yüze hem uzaktan öğrenmede cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, etnik köken, engel durumu ve coğrafi konum faktörlerinin öğrenme üzerine etkileri benzerdir. Bu tarama dahilinde incelenen Türkiye yapılan çalışmalar genel olarak, diğer ülkelerde yapılan çalışmaların bulguları ile büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Bu noktada, Türkiye'deki eğitim sistemi ve öğrencilerin özelliklerinin, diğer ülkelerdeki eğitim sistemleri ve öğrencilerin özellikleriyle benzerlikler taşıdığı ve bu çalışmada incelenen sosyolojik faktörlerin öğrenme üzerindeki etkilerinin benzer olduğu çıkarımı yapılabilir. Türkiye’de özellikle eğitim sisteminin sınav ile okullara giriş üzerine kurulu olmasından ötürü sosyoekonomik eşitsizliklerin ve başarı farklılıklarının eğitim sistemi yüzünden daha da kötüleşebileceği unutulmamalıdır. Sunulan tüm bu sonuçlara dayanarak, öğretim tasarımcıları, öğretmenler ve karar vericiler için hem yüz yüze hem de uzaktan öğrenme ile ilgili çeşitli öneriler yapmak mümkündür.

Uzaktan öğrenme ortamlarında kadınların değişime uyum sağlama ve öz düzenleme becerileri, öz-yeterlik seviyelerinin yüksek olması sebebiyle erkeklerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu noktada tüm öğrencilere eşit fırsatlar

sunabilmek adına uzaktan öğrenme ortamlarının, öğrencilere daha fazla esneklik ve özerklik sağlayarak, kendi öğrenme hızlarını ve stillerini belirleme konusunda daha fazla kontrol sahibi olmalarına olanak tanınması önemlidir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine adapte olmalarını kolaylaştırabilir. Ayrıca, uzaktan öğrenme ortamları, öğrencilerin farklı coğrafi konulardan ve farklı zaman dilimlerinden erişim sağlayabilecekleri bir eğitim imkânı sunabilir. Bununla birlikte, erkek öğrencilerin de görev bilinci, öz-yeterlik ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine destek olunabilir.

Kadın öğrenenlerin ebeveyn desteği olduğunda ya da eşleri ve aileleri tarafından onaylandıklarını hissettiklerinde daha başarılı olmaları, kadınların daha fazla sosyal desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu noktada uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkileşimli öğrenme deneyimleri tasarlanması öğrenme deneyimlerini iyileştirebilir. Bu tür öğrenme deneyimleri, öğrenciler arasında iş birliği, tartışma ve paylaşımı teşvik ederek, kadın öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olabilir.

Geleneksel olmayan öğrencilerin ailevi ve kişisel sorumlulukları, çalışmak zorunda olan öğrencilerin ihtiyaçları, zaman yönetiminde zorlanan öğrenciler, engelli ve dezavantajlı öğrenciler göz önünde bulundurularak, öğretim materyallerinde ve etkinliklerinde esneklik fikri temel alınmalı, farklı ihtiyaçları karşılayabilecek erişilebilir öğrenme materyalleri ve etkinlikleri seçenekleri sunulmalıdır. Azınlık ve dezavantajlı gruplardaki öğrencileri de kapsayan pedagojik yaklaşımlar ve erişilebilir öğrenme materyalleri ve etkinlikler tercih edilmelidir. Bu öğrencilerin hem öğrenme ortamlarında hem de müfredatta yeterince temsil edildiğinden emin olunmalıdır.

Sosyoekonomik durumun öğrenme üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretim tasarımcıları düşük gelirli öğrenciler için erişilebilir ve uygun fiyatlı materyaller ve etkinlikler tasarlamayı düşünmelidir. Öğretim tasarımcıları, teknolojinin potansiyel sınırlamalarını ve uzaktan eğitim ortamlarındaki sınırlı sosyalleşme fırsatlarını göz önünde bulundurarak, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılayan materyaller ve etkinlikler tasarlamayı düşünmelidir. Sosyoekonomik durumun öğrenme üzerindeki etkisini, özellikle de Türk eğitim sisteminde sosyoekonomik duruma dayalı başarı farklılıklarının potansiyel şiddetini ele almak çok önemlidir. Öğrenci başarısını değerlendirmek ve okullara yerleştirmek için yalnızca sınavlara dayanmayan alternatif yöntemler araştırılıp uygulanmalıdır.

Türkiye'de kırsal ve kentsel alanlar arasındaki eğitim uçurumu, coğrafi konumlarından bağımsız olarak tüm öğrencilerin kaliteli eğitime eşit erişimini sağlamak için hedefe yönelik müdahalelerle ele alınmalıdır.

Yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörler bağlamında, özellikle Türkiye'de yaşın öğrenme üzerindeki etkisini sosyolojik bir bakış açısıyla araştıran daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Yaş ile ilgili çalışmalar, yaşın pedagojik, biyolojik ve psikolojik bağlamlarına odaklanabilmektedir ve Türkiye bağlamında yaşın uzaktan ve yüz yüze öğrenmeye etkisini araştıran çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Türk eğitim sistemindeki sınava bağlı öğrenci seçme ve yerleştirme uygulamaları nedeniyle sosyoekonomik statüye dayalı başarı farklılıklarının potansiyel olarak arttığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci başarısını değerlendirmek için yalnızca sınavlara dayanmayan alternatif yöntemlerin araştırılması değerli olabilir. Türkiye'de etnik kökenin öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin araştırma eksikliği göz önüne alındığında, gelecekteki çalışmalar ülkedeki etnik kimliklerin, eğitimin ve başarının karmaşık etkileşimini anlamaya odaklanabilir.

Değişen teknolojiler, uygulamalar ve öğrenci profilleri sosyolojik bağlamdaki farklılıkların araştırılmasının sürekli hale gelmesini gerekli kılmaktadır. Uzaktan öğrenme alanında ortaya çıkabilecek yeni ve farklı uygulamalar, sosyolojik faktörlerin etkisinin değişmesine yol açabileceğinden, bu alandaki çalışmaların belirli aralıklarla tekrarlanmasını gerektirmektedir.

## KAYNAKÇA

- Agudo-Peregrina, Á. F., Iglesias-Pradas, S., Conde-González, M. Á. and Hernández-García, Á. (2014). Can we predict success from log data in VLEs? Classification of interactions for learning analytics and their relation with performance in VLE-supported F2F and online learning. *Computers in human behavior*, 31, 542-550.
- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A. and Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222.
- Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S. and Burrell, N. (2004). Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *Journal of communication*, 54(3), 402-420.
- Allione, G. and Stein, R. M. (2016). Mass attrition: An analysis of drop out from principles of microeconomics MOOC. *The Journal of Economic Education*, 47(2), 174-186.
- AlMahdawi, M., Senghore, S., Ambrin, H. and Belbase, S. (2021). High school students' performance indicators in distance learning in chemistry during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(11), 672.
- Amparo, A. R., Smith, G. and Friedman, A. (2018, June). Gender and persistent grade performance differences between online and face to face undergraduate classes. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1935-1939). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Amro, H. J., Mundy, M. A. and Kupczynski, L. (2015). The effects of Age and Gender on student achievement in face-to-face and online college algebra classes. *Research in Higher Education Journal*, 27.
- Aragon, S. R. and Johnson, E. S. (2008). Factors influencing completion and noncompletion of community college online courses. *The Amer. Jrnl. of Distance Education*, 22(3), 146-158.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. and Sarioglu, S. (2016). The impacts of socioeconomic variables on the academic success of the students. *Usak University Journal of Social Sciences*, 9(3), 214-234.
- Atasoy, D., ve Demir, M. (2017). Nörotransmitterler ve öğrenme süreçleri: Bir derleme. *Beyin Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 101-112.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 17(17), 183-197.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, C. H. (2023). *Açık ve uzaktan öğrenmenin felsefesi. Basılmamış ders notları.* Eskişehir.
- Bahar, H. H., Özen, Y. and Gülaçtı, F. (2009). An investigation on academic achievement and learning styles as to branches and gender from faculty of education students'. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 69-86.
- Ballantine, J. and Hammack, F. M. (2015). *The sociology of education: A systematic analysis.* Routledge.
- Barnes, R., Kelly, A. F. and Mulrooney, H. M. (2021). Student belonging: the impact of disability status within and between academic institutions. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, (16).
- Batyra, A. (2017). Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkı. *Aydın Doğan Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi raporu. Erişim adresi <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-cinsiyete-dayali-basari-farki-pisa-arastirmasi-bulgulari>.*
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., ... and Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, 74(3), 379-439.
- Bozdoğan, A. E., Günaydin, E. and Okur, A. (2014). An examination of secondary school students' academic achievement in science course and achievement scores in performance assignments with regard to different variables: A boarding school example. *Participatory Educational Research*, 1(2), 95-105.
- Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *Akademik Bilişim*, 14, 601-606.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, R. E., ve McEwen, B. S. (2015). The role of sleep in memory consolidation and brain plasticity. *Sleep Medicine Reviews*, 19, 23-34.
- Bunn, E., Fischer, M. and Marsh, T. (2014). Does the classroom delivery method make a difference?. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 7(2), 143-150.
- Callister, R. R. and Love, M. S. (2016). A comparison of learning outcomes in skills-based courses: Online versus face-to-face formats. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(2), 243-256.
- Camara, I. (2016). A Comparison of Academic Performance in Face-to-face, Hybrid and Online Anatomy and Physiology I Courses at a College in South Texas

- Cavanaugh, J. and Jacquemin, S. J. (2015). A large sample comparison of grade based student learning outcomes in online vs. face-to-face courses. *Online learning*, 19(2).
- Choi, T. H. and Chiu, M. M. (2021). Toward equitable education in the context of a pandemic: Supporting linguistic minority students during remote learning. *International Journal of Comparative Education and Development*.
- Christmann, E. P. (2017). A comparison of the achievement of statistics students enrolled in online and face-to-face settings. *E-learning and Digital Media*, 14(6), 323-330.
- Coates, D., Humphreys, B. R., Kane, J. and Vachris, M. A. (2004). "No significant distance" between face-to-face and online instruction: Evidence from principles of economics. *Economics of Education Review*, 23(5), 533-546.
- Cokley, K. O. and Chapman, C. (2008). The roles of ethnic identity, anti-white attitudes, and academic self-concept in African American student achievement. *Social Psychology of Education*, 11, 349-365.
- Cooper, M., Ferguson, R. and Wolff, A. (2016, April). What can analytics contribute to accessibility in e-learning systems and to disabled students' learning?. In *Proceedings of the sixth international conference on learning analytics & knowledge* (pp. 99-103).
- Crawford, N. and McKenzie, L. (2011). E-learning in context: An assessment of student inequalities in a university outreach program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(3)
- Crawford, N. and McKenzie, L. (2022). Localised learning: mobilising belonging among mature-aged students in low socio-economic status regional and remote areas. *Higher Education*, 1-20.
- Dai, H. M., Teo, T. and Rappa, N. A. (2022). The role of gender and employment status in MOOC learning: An exploratory study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1360-1370.
- Dayioğlu, M. and Türüt-Aşık, S. (2007). Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey. *Higher Education*, 53, 255-277.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2018). *Eğitim sosyolojisi kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, M. E. (2011). Enformasyonel iş gücü için yeni bir öğrenme yaklaşımı: Bağlantıcılık. *Akademik Bilişim*, 11, 02-04.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*.

- Duffy, T. M. and Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology?. *Educational technology*, 31(5), 7-12.
- Dutton, J., Dutton, M. and Perry, J. (2002). How do online students differ from lecture students? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 1–20.
- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. *OECD Education Working Papers*, No, 196, OECD.
- El Refae, G. G. A., Kaba, A. and Eletter, S. (2021). The impact of demographic characteristics on academic performance: face-to-face learning versus distance learning implemented to prevent the spread of COVID-19. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(1), 91-110.
- El Said, G. R. (2021). How did the COVID-19 pandemic affect higher education learning experience? An empirical investigation of learners' academic performance at a university in a developing country. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2021, 1-10.
- Elfaki, N. K., Abdulraheem, I. and Abdulrahim, R. (2019). Impact of e-learning vs traditional learning on student's performance and attitude. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 8(10), 76-82.
- Enriquez, A. G. (2010). Enhancing student performance using tablet computers. *College teaching*, 58(3), 77-84.
- Ergün, E. ve Yıldız, M. (2018). Hormonların öğrenme ve hafıza üzerindeki etkisi: Kortizol ve melatonin. *Nöropsikiyatrik Araştırmalar*, 9(3), 205-219.
- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Faidley, J. (2018). *Comparison of learning outcomes from online and face-to-face accounting courses*. doi: [10.13140/RG.2.2.15703.98724](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15703.98724)
- Farruggia, S. P., Han, C. W., Watson, L., Moss, T. P. and Bottoms, B. L. (2018). Noncognitive factors and college student success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(3), 308-327.
- Ferguson, J. and Tryjankowski, A. M. (2009). Online versus face-to-face learning: looking at modes of instruction in Master's-level courses. *Journal of Further and Higher Education*, 33(3), 219-228.
- Firat, T. and Bildiren, A. (2022). University processes of students with visual impairments taking distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1-17.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Garman, D. E. (2012). *Student success in face-to-face and online sections of biology courses at a community college in east Tennessee*. East Tennessee State University.
- Gašević, D., Dawson, S., Rogers, T. and Gasevic, D. (2016). Learning analytics should not promote one size fits all: The effects of instructional conditions in predicting academic success. *The Internet and Higher Education*, 28, 68-84.
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M. and Horwood, L. J. (2008). Gender differences in educational achievement to age 25. *Australian Journal of Education*, 52(1), 63-80.
- Gillis, A. and Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in spring 2020: class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299.
- Glazier, R. A., Hamann, K., Pollock, P. H. and Wilson, B. M. (2020). Age, gender, and student success: Mixing face-to-face and online courses in political science. *Journal of Political Science Education*, 16(2), 142-157.
- Greenway, G. A. and Makus, L. D. (2014). Grade performance of face-to-face versus online agricultural economics students. *Natural Sciences Education*, 43(1), 57-63.
- Güler, C. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak yaş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 125-145.
- Hirschy, A. S. and Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of education*, 77(3), 85-100.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. and Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and. *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- Hong, K. S. (2002). Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 267-281.
- Hoskins, S. L., Newstead, S. E. and Dennis, I. (1997). Degree performance as a function of age, gender, prior qualifications and discipline studied. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(3), 317-328.
- Hsiao, Y. C. (2021). Impacts of course type and student gender on distance learning performance: A case study in Taiwan. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6807-6822.
- Idrizi, E., Filiposka, S. and Trajkovijk, V. (2021). Analysis of success indicators in online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 205-223.

- Ismail, A. O., Mahmood, A. K. and Abdelmaboud, A. (2018). Factors influencing academic performance of students in blended and traditional domains. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2).
- Jahng, N., Krug, D. and Zhang, Z. (2007). Student achievement in online distance education compared to face-to-face education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 10(1).
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39, 5-14.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H. ve Jessell, T. M. (2000). *Principles of neural science*. McGraw-Hill.
- Ke, F. and Kwak, D. (2013). Online learning across ethnicity and age: A study on learning interaction participation, perception, and learning satisfaction. *Computers & Education*, 61, 43-51.
- Kelani, Z., Doral, M. and Post, Y. R. (2021). Academic Performance of Face-to-Face and Online Students in an Introductory Economics Course and Determinants of Final Course Grades. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 24(2), 1-13.
- Kim, S. (2019). Is socioeconomic status less predictive of achievement in East Asian countries? A systematic and meta-analytic review. *International Journal of Educational Research*, 97, 29-42.
- Kim, S. W., Cho, H. and Kim, L. Y. (2019). Socioeconomic status and academic outcomes in developing countries: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 89(6), 875-916.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M. and Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18-33.
- Koban Koç, D. (2016). The Effects of Socio-Economic Status on Prospective English Language Teachers' Academic Achievement. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 10(2), 100-112.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), e1-e34.
- Lim, D. H., Morris, M. L. and Yoon, S. W. (2006). Combined effect of instructional and learner variables on course outcomes within an online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(3), 255-269.

- Liu, J., Peng, P. and Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 49-76.
- Liu, X., Liu, S., Lee, S. H. and Magjuka, R. J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 177-188.
- Lloyd, F. A., Umut, T. ve Bengü, E. (2022). COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan faktörler: Bir devlet üniversitesi örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1619-1633.
- Lovat, A. and Darmawan, I. G. N. (2019). The academic performance of Vocational Education and Training pathway university students and the effects of gender and age. *Australian Journal of Education*, 63(3), 307-321.
- Lu, J., Yu, C. S. and Liu, C. (2003). Learning style, learning patterns, and learning performance in a WebCT-based MIS course. *Information & Management*, 40(6), 497-507.
- McSporrán, M. and Young, S. (2001). Does gender matter in online learning?. *ALT-J*, 9(2), 3-15.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. and Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers college record*, 115(3), 1-47.
- Meeuwisse, M., Born, M. P. and Severiens, S. E. (2013). Academic performance differences among ethnic groups: do the daily use and management of time offer explanations?. *Social Psychology of Education*, 16, 599-615.
- Miller-Cotto, D. and Byrnes, J. P. (2016). Ethnic/racial identity and academic achievement: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 41, 51-70.
- Morgan, H. (2022). Alleviating the challenges with remote learning during a pandemic. *Education Sciences*, 12(2), 109.
- Muilenburg, L. Y. and Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Nasir, S. and Hameed, M. (2021). Impact of COVID-19 on the learning processes of typically developing and special needs students in Pakistan. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 67-75.
- Navarro, P. and Shoemaker, J. (2000). Performance and perceptions of distance learners in cyberspace. *American Journal of Distance Education*, 14(2), 15-35.
- Neupane, D. and Gurung, S. K. (2021). Influence of Parental Socio-Economic Status on Students' Academic Performance: Experience from Pokhara University, Nepal. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 6(2), 50-67.

- Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Teaching and Learning*, 11(2), 309–319.
- Nistor, N. (2013). Stability of attitudes and participation in online university courses: Gender and location effects. *Computers & Education*, 68, 284-292.
- Onan, K., Kaya, H. ve Özkoçak, Y. (2023). Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarının engelli öğrencilerin akademik başarısına etkisi: Bir vakıf üniversitesi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 150-171.
- Ortiz-Gallegos, T. (2020). *Student academic performance, learning modality, gender and ethnicity at a four-year university in New Mexico*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Grand Canyon University.
- Pati, D. and Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15-30.
- Paul, J. and Jefferson, F. (2019). A comparative analysis of student performance in an online vs. face-to-face environmental science course from 2009 to 2016. *Frontiers in Computer Science*, 1, 7.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Perkowski, J. (2013). The role of gender in distance learning: a meta-analytic review of gender differences in academic performance and self-efficacy in distance learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 41(3), 267-278.
- Petticrew, M. and Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Pınarcıoğlu, N. Ş., Kanbak, A. ve Önver, M. Ş. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde kırsal-kentsel ve sosyo-ekonomik farklılıkların uzaktan eğitime etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 28-48.
- Pilotti, M. A., El-Moussa, O. J. and Abdelsalam, H. M. (2022). Measuring the impact of the pandemic on female and male students' learning in a society in transition: A must for sustainable education. *Sustainability*, 14(6), 3148.
- Plumb, C. and LaMere, B. (2011, August). Comparing student learning in a required electrical engineering undergraduate course: Traditional face-to-face vs. online. In *Annual Conference of the International Network for Engineering Education and Research*. August (pp. 21-26).
- Reid, M. P., Ghose, S. M., MacPherson, A. R., Sabet, S. M., Williams, C. M. and Dautovich, N. D. (2022). Learning in the time of COVID: Undergraduate experiences of a mid-semester transition to virtual learning due to the COVID-19 pandemic. *Teaching of Psychology*, 00986283221082987.

- Reyes, J. I., Meneses, J. and Melian, E. (2022). A systematic review of academic interventions for students with disabilities in Online Higher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 569-586.
- Rice, M. F., Lowenthal, P. R. and Woodley, X. (2020). Distance education across critical theoretical landscapes: touchstones for quality research and teaching. *Distance Education*, 41(3), 319-325.
- Richardson, J. T. (2009). The academic attainment of students with disabilities in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 34(2), 123-137.
- Richardson, J. T. (2012). Face-to-face versus online tuition: Preference, performance and pass rates in white and ethnic minority students. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 17-27.
- Richardson, J. T. (2015). Academic attainment in students with mental health difficulties in distance education. *International Journal of Mental Health*, 44(3), 231-240.
- Richardson, J. T. and Woodley, A. (2003). Another look at the role of age, gender and subject as predictors of academic attainment in higher education. *Studies in Higher Education*, 28(4), 475-493.
- Rizvi, S., Rienties, B. and Khoja, S. A. (2019). The role of demographics in online learning; A decision tree based approach. *Computers & Education*, 137, 32-47.
- Rodriguez-Hernandez, C. F., Cascallar, E. and Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100305.
- Rohde, A. N. (2022). *Success of Online and Face-to-Face Secondary Algebra I Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Walden University.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. and Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 284-299.
- Ruipérez-Valiente, J. A. (2022). A macro-scale MOOC analysis of the socioeconomic status of learners and their learning outcomes. In *Socioeconomic Inclusion During an Era of Online Education* (pp. 1-22). IGI Global.
- Rusli, R. (2017). The impact of gender, parents' education level, and socio-economic status on Turkish students' mathematics performance. *Southeast Asian Mathematics Education Journal*, 7(1), 57-64.
- Russell, T. L. and International Distance Education Certificate Center (IDECC) (1999). *The no significant difference phenomenon: A comparative research annotated bibliography on technology for distance education: As reported in 355 research reports, summaries and papers*. North Carolina State University.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education, Inc.

- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Selvitopu, A. and Kaya, M. (2021). A meta-analytic review of the effect of socioeconomic status on academic performance. *Journal of Education*, 00220574211031978.
- Seven, M. A. (2012). Uzaktan ve örgün öğretime devam eden öğrencilerin ingilizce dersindeki başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(50), 215-228.
- Shachar, M. and Neumann, Y. (2010). Twenty years of research on the academic performance differences between traditional and distance learning: Summative meta-analysis and trend examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2).
- Shen, Q., Chung, J. K., Challis, D. I. and Cheung, R. C. (2007). A comparative study of student performance in traditional mode and online mode of learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 15(1), 30-40.
- Siemens, G. (2004). Elearnspace. Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearnspace.org*, 14-16.
- Slover, E. and Mandernach, J. (2018). Beyond online versus face-to-face comparisons: The interaction of student age and mode of instruction on academic achievement. *Journal of Educators Online*, 15(1), n1.
- Smith, C., ve Jones, R. (2019). Nutrition, exercise, and learning: A review of their relationship. *Educational Psychology Review*, 31(3), 657-676.
- Smith, R. L., Flamez, B., Vela, J. C., Schomaker, S. A., Fernandez, M. A. and Armstrong, S. N. (2015). An exploratory investigation of levels of learning and learning efficiency between online and face-to-face instruction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 6(1), 47-57.
- Solak, E. and Cakir, R. (2014). Face to face or e-learningin Turkish EFL context. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 37-49.
- Spencer, D. and Temple, T. (2021). Examining students' online course perceptions and comparing student performance outcomes in online and face-to-face classrooms. *Online Learning*, 25(2), 233-261.
- Stich, A. E. and Reeves, T. D. (2017). Massive open online courses and underserved students in the United States. *The Internet and Higher Education*, 32, 58-71.
- Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M. L., Fisseler, B. and Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why?. *Research in Higher Education*, 56, 228-246.
- Sullivan, P. (2001). Gender differences and the online classroom: Male and female college students evaluate their experiences. *Community College Journal of Research and Practice*, 25(10), 805-818.

- Summers, J. J., Waigandt, A. and Whittaker, T. A. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*, 29(3), 233-250.
- Sun, J.C.Y. and Metros, S.E. (2010). The digital divide and its impact on academic performance. *Optimizing Learning with Digital Readers*. Erişim: 23 Aralık 2022, <https://www.learntechlib.org/p/50985/>.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B., Perc, M. and Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, (61), 41-64.
- Susee, D. (2017). *Comparison of student academic achievement in an information technology course across modalities* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Northcentral University.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şenocak, D. ve Bozkurt, A. (2021). Açık ve uzaktan öğrenme sisteminde kadın öğrenen anlatıları: Feminist bakış açısıyla eleştirel bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 64-74.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Tabassum, R. and Akhter, N. (2020). Effect of demographic factors on academic performance of university students. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 14(1).
- Tang, W., Zhang, X. and Tian, Y. (2022). Mitigation of regional disparities in quality education for maintaining sustainable development at local study centres: diagnosis and remedies for open universities in China. *Sustainability*, 14(22), 14834.
- Taplin, M. and Jegede, O. (2001). Gender differences in factors influencing achievement of distance education students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(2), 133-154.
- Tatlı, A. (2018). *Çevrimiçi çoklu öğrenme ortamlarında öğrenmeyi etkileyen bazı bilişsel özellikler ve akademik başarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, M. (1991). *Eğitim sosyolojisi* (C. 6). Ankara.
- Tigaa, R. A. and Sonawane, S. L. (2020). An international perspective: teaching chemistry and engaging students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3318-3321.
- Urtel, M. G. (2008). *Assessing academic performance between traditional and distance education course formats*.

- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Voyer, D. and Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 1174.
- Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 9(1-2), 87-91.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.
- Willis, P. (2017). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351218788>
- Wladis, C., Hachey, A. C. and Conway, K. (2015). Which STEM majors enroll in online courses, and why should we care? The impact of ethnicity, gender, and non-traditional student characteristics. *Computers & Education*, 87, 285-308.
- Wojciechowski, A. and Palmer, L. B. (2005). Individual student characteristics: Can any be predictors of success in online classes. *Online journal of distance learning administration*, 8(2), 13.
- Woods, K. and Frogge, G. (2017). Preferences and experiences of traditional and nontraditional university students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(2), 94-105.
- Wu, X. (2007). *The impact of ethnic identity on student achievement in China: A meta analysis*. Brigham Young University.
- Xu, D. and Jaggars, S. (2013). Adaptability to online learning: Differences across types of students and academic subject areas.
- Xu, D. and Jaggars, S. S. (2014). Performance gaps between online and face-to-face courses: Differences across types of students and academic subject areas. *The Journal of Higher Education*, 85(5), 633-659.
- Yang, C. and Hsieh, T. C. (2013). Regional differences of online learning behavior patterns. *The Electronic Library*.
- Yang, Y., Cho, Y., Mathew, S. and Worth, S. (2011). College student effort expenditure in online versus face-to-face courses: The role of gender, team learning orientation, and sense of classroom community. *Journal of Advanced Academics*, 22(4), 619-638.
- Yeung, M. W. and Yau, A. H. (2022). A thematic analysis of higher education students' perceptions of online learning in Hong Kong under COVID-19: Challenges, strategies and support. *Education and Information Technologies*, 1-28.
- Yılmaz, K. (2015). *Duygusal zekâ: Eğitimde başarıyı artırma yolu*. İstanbul: Pegem Akademi

- Yiğit, T., Aruğaslan, E., Özaydın, B., Tonguç, G., & Özkanan, A. (2012). Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitimde öğrenen başarılarının karşılaştırılması: temel bilgi teknolojileri kullanımı dersi örneği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi (ET-AD)*, 3(3), 1539-1542.
- Yu, Z. (2021). The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 14.
- Yu, Z. and Deng, X. (2022). A meta-analysis of gender differences in e-learners' self-efficacy, satisfaction, motivation, attitude, and performance across the world. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Yüksekdağ, B. B. (2016). Açık ve uzaktan eğitimde öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 127-138.
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. and Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Springer Nature.
- Zhan, Z., Fong, P. S., Mei, H. and Liang, T. (2015). Effects of gender grouping on students' group performance, individual achievements and attitudes in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 48, 587-596.