

**BİÇİMSEL OLMAYAN ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN
ÖĞRENENLERİN MEMNUNİYET VE FAYDALANMA
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**
Yüksek Lisans Tezi

Fatma AKAR

Aralık 2020

**BIÇİMSEL OLMAYAN ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN
ÖĞRENENLERİN MEMNUNİYET VE FAYDALANMA
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Fatma AKAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Murat BARKAN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aralık 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

BİÇİMSEL OLMAYAN ÖĞRENME ORTAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENENLERİN MEMNUNİYET VE FAYDALANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma AKAR

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2020

Danışman: Prof. Dr. Murat BARKAN

Bu araştırmanın genel amacı, biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenenlerin memnuniyet ve faydalanma düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de Kitleli Açık Çevrimiçi Derslere katılanların tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise AKADEMA öğrenme platformunda derslere katılan ve gönüllü olarak anketi dolduran katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde öğrenenlere çevrimiçi bir anket uygulanmıştır. Çalışmamızda, biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenenlerin memnuniyet ve faydalanma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan tarama anketinde katılımcıların büyük çoğunluğunun memnun olduğu, iletişimde ve verilen eğitim kapasitesinde sıkıntı yaşamadıkları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Biçimsel olmayan öğrenme, KAÇED, uzaktan eğitim, öğrenen memnuniyeti

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SATISFACTION AND BENEFIT LEVELS OF LEARNERS ABOUT NON-FORMAL LEARNING ENVIRONMENTS

Fatma AKAR

Department of Distance Education
Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June, 2020

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Murat BARKAN

The main goal of this study is to examine the learners' perceptions of their satisfaction and learning in non-formal learning environments. For this purpose, the descriptive survey model was employed. The population of this study was identified as all the learners who participate in the MOOCs in Turkey. The sample of the research consists of the participants who took the courses on the AKADEMA MOOCs platform and voluntarily participated in the online questionnaire. In the data collection process of the research, an online questionnaire was applied to the learners. The study has revealed that the majority of the participants was satisfied, they did not have any difficulties in communication and education capacity given in the screening survey conducted to determine the level of satisfaction and utilization of the learners related to non-formal learning environments.

Keywords: informal learning, Massive Open Online Courses, distance learning, learner satisfaction

ÖNSÖZ

“Biçimsel Olmayan Öğrenme Ortamlarına İlişkin Öğrenenlerin Memnuniyet ve Faydalanma Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmamın birinci bölümünde araştırmaya ait problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlara; ikinci bölümünde kavramsal çerçeveye; üçüncü bölümünde araştırmanın yöntem ve analizine; dördüncü bölümünde verilerden elde edilen bulgulara; beşinci bölümünde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma süresi boyunca akademik ve hayata dair olan bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve her zaman yanımda olan, bana yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Murat BARKAN’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak tezime katkı sağlayan ve tez savunma jürimde yer alan hocalarım Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN ve Doç. Dr. İrfan SÜRAL’a çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca görüş ve önerileri ile yanımda olan değerli arkadaşlarım Nurten KARA ve Seçil TÜRKMEN’e çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimi her zaman destekleyen ve zorlu tüm süreçlerimde her daim ve her anlamda yanımda olan başta annem olmak üzere bütün aileme ve ikinci ailem olarak hayatımda yer alan YORGANCIOĞLU ailesine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

16.01/2021

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 çalışmamın 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.

(İmza)

Fatma AKAR

(Öğrencinin Adı Soyadı)

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Tanımlar	4
1.6. Kısaltmalar	4
2. ALAN YAZIN.....	5
2.1. Biçimsel Olmayan Öğrenme	5
2.1.1. Açık eğitim kaynakları	7
2.1.2. Kitlel açk çevrimiçi dersler (KAÇED).....	8
2.1.2.1. Kitlel açk çevrimiçi derslerin tanımı	9
2.1.2.2. Kitlel açk çevrimiçi derslerin gelişimi	10
2.1.2.3. Kitlel açk çevrimiçi ders türleri	11
2.1.2.4. Kitlel açk çevrimiçi derslerin avantaj ve dezavantajları	11
2.1.3. Diğer biçimsel olmayan öğrenme ortamları	13
2.1.3.1 Bilim merkezleri.....	13
2.1.3.2. Müzeler	14
2.1.3.3. Bahçeler, parklar ve doğa merkezleri	14
2.1.3.4. Sanayi kuruluşları ve üretim merkezleri	15
2.1.3.5. Tarihi yerler	15
2.1.3.6. Sosyal kulüpler	16
2.1.3.7. Kamplar.....	16
2.1.3.8. Sivil toplum kuruluşları	16
2.2. Öğrenen Memnuniyeti	17

2.2.1. Öğrenen memnuniyetinin önemi	17
2.2.2. Öğrenen memnuniyetini etkileyen faktörler	17
2.2.3. Öğrenen memnuniyetinin ölçülmesi.....	18
2.1.3. Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında öğrenen memnuniyetine ilişkin araştırmalar	20
3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	25
3.1.Araştırma Modeli	25
3.2.Evren ve Örneklem.....	25
3.3.Veritoplama Tekniğı ve Aracı.....	25
3.4.Verit Analizi	26
4. BULGULAR	27
4.1. Öğrenenlerin Demografik Özellikleri	27
4.2. Öğrenenlerin AKADEMA'yı Tercih Etme Nedenleri.....	28
4.3. Öğrenenlerin AKADEMA'dan Aldıkları Derse Göre Memnuniyet Düzeyi.....	29
4.4. Öğrenenlerin AKADEMA'nın Ne Ölçüde Öğrenmelerine Katkı Sağladığına Yönelik Değerlendirmeleri	29
4.5. Öğrenenlerin Demografik Özellikleri Açısından Memnuniyetlerinin ve Algılanan Faydanın İncelenmesi.....	31
4.6. Cinsiyet Açısından Öğrenenlerin Memnuniyetlerinin Ve Algılanan Faydalarının İncelenmesi	31
4.7. Yaş Açısından Öğrenenlerin Memnuniyetlerinin Ve Algılanan Faydalarının İncelenmesi	32
4.8 Eğitim Durumu Açısından Öğrenenlerin Memnuniyetlerinin Ve Algılanan Faydalarının İncelenmesi.....	34
4.9. Meslek Açısından Öğrenenlerin Memnuniyetlerinin Ve Algılanan Faydalarının İncelenmesi	35
4.10. Öğrenenlerin Akadema'daki Ders Memnuniyetleri ve Algılanan Fayda Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	36
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	37
KAYNAKÇA	42

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4. 1. Öğrenenlerin demografik özelliklere göre dağılımları	27
Tablo 4. 2. Öğrenenlerin Akadema'yı tercih etme nedenleri (n = 414)	28
Tablo 4. 3. Öğrenenlerin Akadema'nın ne ölçüde öğrenmelerine katkı sağladığına yönelik değerlendirmeleri (algılanan fayda) (n = 419)	30
Tablo 4. 4. Cinsiyet açısından memnuniyetin ve algılanan faydanın incelenmesi	31
Tablo 4. 5. Yaş açısından memnuniyetin ve algılanan faydanın incelenmesi	32
Tablo 4. 6. Eğitim durumları açısından duyulan memnuniyetin ve algılanan faydanın incelenmesi	34
Tablo 4. 7. Meslek açısından memnuniyetin ve algılanan faydanın incelenmesi	35
Tablo 4. 8. Memnuniyet ve algılanan fayda arasındaki ilişki	36

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4. 1. Cinsiyet açısından algılanan fayda ortalamaları.....	32
Şekil 4. 2. Yaş açısından memnuniyet ortalamaları	34

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

Günümüzde hızla gelişen ve gelişmeye devam eden bilgi ve iletişim teknolojileri kaçınılmaz olarak eğitim ve öğretim alanında da kendini göstermektedir. Gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisi ile insanların öğrenmeye duyduğu gereksinim, merak duyguları, bilgiye ulaşma istekleri ve öğrenme için elde ettikleri fırsatlar artmaktadır. Bu bilgi ve iletişim teknolojileri insanların belirli bir mekânda ve belirli bir zaman diliminde almaları gereken öğrenimi daha esnek bir hale getirmektedir. İnsanlar istedikleri bilgiye her zaman ve her ortamda ulaşır bir konuma gelmiştir. İnsanların öğrenme isteklerinin artması ve gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin de etkisi ile eğitim ve öğretim ortamlarında da yenilikler meydana gelmiştir. Bu yenilikler içinde açık ve uzaktan öğrenme önemli bir yer tutmaktadır (Kır, 2019). Açık ve uzaktan öğrenme; *“öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir”* (Aydın, 2011). Açık ve uzaktan öğrenme insanların öğrenme süreçlerinde zaman ve mekâna bağlı kalma sorununu ortadan kaldırmaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenme biçimsel olmayan (informal ve non-formal) öğrenme ortamları içinde önemli bir rol üstlenmektedir. Biçimsel olmayan öğrenme İngilizce informal learning kelimelerinden oluşmaktadır. Biçimsel olmayan öğrenme; *“doğal ortamda belli bir amaç ve plana bağlı kalmadan gelişigüzel gerçekleşen öğrenmedir”* (Özen, 2011). Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında bireyler kendi kendilerine, isteyerek veya istemeden öğrenme sürecine dahil olmaktadır. Biçimsel olmayan öğrenmede belirli vakit ve ortam kısıtlaması olmamaktadır. Biçimsel olmayan öğrenme ortamları; bilgisayar, internet, telefon, televizyon, bilim merkezleri, sinema, kitap, parklar, bahçeler, sosyal kulüpler, aile, arkadaş ortamı kısacası her yer olabilmektedir (Adıyaman, 2019).

Açık ve uzaktan öğrenmede insanların öğrenme ihtiyaçlarını, zaman ve mekândan bağımsız, bireysel olarak karşıladığı bir biçimsel olmayan öğrenme ortamıdır. Açık ve uzaktan öğrenmede gelişen teknoloji ile birlikte internet yoluyla öğretim uygulamaları önem kazanmaktadır. Bu uygulamaların içinde Açık Eğitim Kaynakları (AEK) ve

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇED) önemli bir yer tutmaktadır. Açık dersler, tüm dünyadaki öğretim elemanları, öğrenciler ve kendi kendine öğrenen bireyler için yapılandırılmış ücretsiz ve açık eğitsel kaynaklara sahip olan derslerdir. Açık Eğitim Kaynakları, bir dersle ilgili olarak bir araya getirilmiş ses, video gibi öğeleri de destekleyebilen ders planı, ders notları, sınav, ödev ve projeleri içeren malzemeler bütünüdür. Üniversitelerde AEK, gösterilen derslerin internet ortamında açık ve ücretsiz olarak erişimi ile kullanımına imkân sağlayan bütün ders kaynaklarını kapsamaktadır (Baysal, Çakır ve Toplu, 2015). Kendi kendine öğrenen bireyler yaşam boyu öğrenme süreçlerinde her türlü gelişmeyi AEK sayesinde öğrenebilirler.

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler ise bilgiyi geniş kitlelere ve ücretsiz bir şekilde ulaştırmak amacıyla oluşturulan internet tabanlı bir eğitim modelidir. İngilizce Massive Open Online Courses (MOOCs) kelimelerinden oluşmaktadır.

AKADEMA bir KAÇED ortamı olarak Anadolu Üniversitesi tarafından oluşturulmuştur. AKADEMA hiçbir ön koşul olmadan herkesin ücretsiz katılarak bilgi, beceri ve tutum kazanabileceği dersleri içermektedir. AKADEMA projesinin amacı, her yaştan, her kesimden dileyen herkese öğrenme imkânı sunacak ortam ve malzemeler sunmak ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyerek yapılandırılmış bir öğrenme deneyimi geçirmelerini sağlamaktır. AKADEMA öğrenme platformunda 2019 yılı itibari ile 14 kategoride toplam 121 ders bulunmaktadır (AKADEMA, 2020). Bu araştırma kapsamında AKADEMA derslerine katılan bireylerin biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına ilişkin memnuniyet ve faydalanma düzeyleri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenenlerin memnuniyetlerini ve faydalanma düzeylerini incelemektir. AKADEMA öğrenme platformunda gönüllü katılımcılara anket uygulanarak platformdaki derslere yönelik memnuniyet ve faydalanma düzeyleri araştırma bağlamında incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmak istenmiştir:

1. Öğrenenler biçimsel olmayan öğrenme ortamlarını neden tercih etmektedir?
2. Öğrenenler biçimsel olmayan öğrenme ortamlarından ne ölçüde memnun kalmaktadır?
3. Öğrenenler biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında ne ölçüde öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmektedir?

4. Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin demografik özellikleri ile memnuniyetleri ve algılanan faydaları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Biçimsel olmayan öğrenme platformları gün geçtikçe önem kazanmaya devam etmektedir. Çevrimiçi derslerde öğrenmenin kalıcı olması amacıyla etkin yöntemler geliştirilmektedir. Yapılan bu çalışmanın, öğrenenlerin biçimsel olmayan öğrenme ortamlarından memnuniyetlerini ve bu ortamları ne kadar yararlı bulduklarını öğrenmek açısından önemi bulunmaktadır. Bu çalışma biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında ders kalitesini arttırmak, öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemek, öğrenenlerin memnuniyetlerini ve biçimsel olmayan öğrenme ortamlarından elde ettikleri faydaları arttırmak açısından önemlidir. Yapılan bu çalışmanın biçimsel olmayan öğrenme platformlarının öğrenme açısından işlevsel ve kalıcı olabilmesi için bir ışık olacağı beklenmektedir.

Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarının daha etkili olabilmesi için;

- Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında ders ve içerik çeşitliliğinin artırılması,
- Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına yönelik tanıtımların daha ilgi çekici ve özendirici olması,
- Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında günün koşullarına ve hızla gelişen teknolojiye uygun içerikler hazırlanması,
- Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarının ve eğitimcilerin kendilerini sürekli güncellemesi,
- Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında materyal çeşitliliğinin artırılması,
- Sürekli internete erişimi olmayan katılımcılara yönelik farklı planlar yapılması gibi öneriler verilebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Kitleli Açık Çevrimiçi Ders platformu olan AKADEMA öğrenme ortamındaki derslerden herhangi birine katılan ve gönüllü olarak anketi dolduran bireylerin deneyimleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan tanımlar ve açıklamaları aşağıdaki gibidir.

Biçimsel olmayan öğrenme: Biçimsel olmayan öğrenme; kendiliğinden oluşan bir ortamda belirli bir amaç ve plana bağlı olmadan gerçekleşen öğrenmedir. Biçimsel olmayan öğrenme informal ve non-formal öğrenmenin karşılığıdır.

Açık dersler: Açık dersler, eğitim almak isteyen herkes için hazırlanmış ücretsiz ve açık eğitsel kaynaklara sahip derslerdir.

Açık Eğitim Kaynakları: Eğitim almak isteyen herkese sunulan eğitim malzeme ve kaynaklarıdır.

Açık ve uzaktan öğrenme: Eğitim almak isteyen bireylerin birbirlerinden ve eğitim malzemelerinden uzakta olduğu ve öğrenmenin uzaktan eğitim araçlarına dayandığı bir öğrenme ortamıdır.

Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders: İnternet tabanlı ve ücretsiz bir şekilde öğrenene ulaştırılan bir uzaktan eğitim yaklaşımıdır.

Öğrenen memnuniyeti: Bir eğitim ortamındaki öğrenenlerin aldıkları eğitimden faydalanma dereceleridir.

1.6. Kısaltmalar

AEK: Açık Eğitim Kaynakları

KAÇED: Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders

AKADEMA: Anadolu Üniversitesi Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersleri

2. ALANYAZIN

Bu bölümde biçimsel olmayan öğrenme ile algılanan memnuniyete ve faydaya yönelik mevcut alan yazın özetlenmiştir.

2.1.Biçimsel Olmayan Öğrenme

İnsanoğlu yaşamının her döneminde sürekli olarak öğrenme, bilgi edinme, kendini geliştirme, merak giderme çabası içerisinde. İnsanların bu öğrenme isteklerinin karşılanmasında örgün eğitimin yetmediği durumlarda, karşımıza yaşamımızın her anında var olan biçimsel olmayan öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Biçimsel olmayan öğrenme sürekli, her ortamda, her zaman gerçekleşebilir ve bu özellikleri biçimsel olmayan öğrenmeyi biçimsel (formal) öğrenmeden ayırmaktadır. Kaynaklarda öğrenme çeşitleri; biçimsel (formal), yarı-biçimsel (informal) ve non-formal öğrenme olarak sınıflandırılmıştır (Özen, 2011).

“Biçimsel öğrenme amaçlıdır; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı bir şekilde yapılır ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretici tarafından planlanır, gerçekleştirilir ve takip edilir. Eğitimin başladığı andan bitiş anına kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak gerçekleştirilir. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme yapılır. Okullardaki eğitim biçimsel eğitimidir” (Fidan, 2012).

Yarı-biçimsel olmayan öğrenme ise; “milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademedan çıkmış vatandaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında;

- Okuma yazma öğretmek,
- Eksik öğrenmelerini tamamlamaları için sürekli öğrenim imkânı hazırlamak,
- Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere entegrasyonlarını basitleştirici eğitim imkânı sağlamak,
- Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim gerçekleştirmek,
- Dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıklarını benimsetmek,
- Beslenme ve sağlıklı yaşam şeklini benimsetmek,
- Çeşitli mesleklerde çalışanlara gerekli bilgi ve becerilerini ilerletme imkânı sağlamak,

- Boş zamanlarını yararlı bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları benimsetmektir (Çelik ve Yeşilyurt, 2017).

Biçimsel olmayan öğrenme; doğal bir ortamda belli bir amaç ve plana bağlı kalmadan rastgele oluşan öğrenmedir. Biçimsel olmayan öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği mekâna göre şekil almaktadır ve öğrenmenin gerçekleştiği mekân ve vakit önceden belli değildir. Hedefleri belli olmayan biçimsel olmayan öğrenmenin sonucunda olumlu veya olumsuz davranışlar oluşabilir. Bu süreçte öğrenilenler her zaman eğitsel bir içeriğe sahip olmayabilir. Biçimsel olmayan öğrenmede toplumun kültürel özellikleri de nesilden nesile aktarılır (Özen, 2011).

Biçimsel olmayan öğrenmenin farklılıkları beş ana başlık altında toplanabilir (Carlier, 2012). Bunlar:

- **Süreç:** Öğrenme süreçlerini kim kontrol eder ve değerlendirir? Formal durumlarda öğrenme, amaçları belirleyen öğretici tarafından yürütülür ve tanımlanır, öğrenenlerin amaçlarına ulaşp ulaşmadığı belirlenir. Biçimsel olmayan öğrenme durumlarında öğrenenler kendi amaçlarını ve ölçütlerini belirler ve öğrenmenin ne zaman bittiğine karar verirler.
- **Yer:** Öğrenme nerede meydana gelir? Formal durumlarda öğrenme, alışılmış ya da sanal sınıflar gibi planlanan mekanlarda yapılır. Biçimsel olmayan öğrenmelerde, öğrenme ilk olarak günlük yaşam çerçevesinde gerçekleşir.
- **Amaç:** Öğrenme etkinliğinin birincil ya da ikincil amaç olup olmadığı. Formal durumlarda öğrenme birincil amaçtır. Biçimsel olmayan öğrenme durumlarında, öğrenme rastgele gerçekleşir.
- **Kapsam:** Öğrenmenin konusu kısa süreli mi ya da uzun süreli mi? Bir miktar kapsama uzun sürede varılır ve daha çok formaldır, meslek edinme için gerekli olan kapsam gibi; bunun tersine, belirli bir çerçevede meydana gelen süreç ve yöntemlerle ilgili kapsamlar meslek ve mesleki performans üzerinde ani bir etki yaratır ve daha çok biçimsel olmayan öğrenmedir.
- **Bilinç:** Öğrenenlerin, öğrenimin gerçekleştiğinin bilincinde olma derecesi. Formal durumlarda öğrenenler, öğrenmenin gerçekleştiğinin büyük ölçüde farkındadırlar. Biçimsel olmayan öğrenme durumlarında, öğrenenler tecrübelerinden çok sonra bile bir şeyler öğrendiklerini fark etmeyebilirler.

Biçimsel olmayan eğitim, hayat içinde gelişigüzel oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve plan dahilinde değildir. Kişi karşılaştığı durumlar ve etkileşimde olduğu grup üyeleri

içinde yeni bilgiler öğrenir. Bu tür farkında olmadan öğrenilen bilgiler; ailede, sokakta, iş yerinde, okulda, gezide, televizyonda kısacası her yerde edinilen bilgilerdir.

2.1.1. Açık eğitim kaynakları

Açık dersler, tüm dünyadaki öğretim elemanları, öğrenciler ve kendi kendine öğrenen bireyler için yapılandırılmış ücretsiz ve açık eğitsel kaynaklara sahip olan derslerdir (Baysal, Çakır ve Toplu, 2015). UNESCO'nun tanımına göre; "AEK, ücretsiz ve açık olarak, yararlanmak isteyen herkese sunulan, belirli lisans koşulları altında birleştirme, geliştirme yapabilen ve yeniden yayınlanabilen eğitim malzeme ve kaynaklarıdır" (Forum On The Impact Of OpenCourseware, 2002). Üniversitelerde, AEK, verilen derslerin internet aracılığı ile açık ve ücretsiz olarak erişimine olanak sağlayan bütün ders kaynaklarını kapsamaktadır

AEK, örgün ya da yaygın eğitimdeki her öğrenenin derslerine yardımcı olan bir modeldir. Kendi kendine öğrenen bireyler, yaşam boyu öğrenme süreçlerinde her türlü gelişmeyi AEK sayesinde öğrenebilirler.

AEK hareketinin merkezinde *yeryüzündeki bilgi kolektif bir bilgidir ve herkese aittir* felsefesi yer almaktadır. AEK, halka açık erişimi olan veya akademik bir amaçla özgür ya da yeniden kullanıma açık olarak yayınlanmış öğrenme, öğretme ve araştırma kaynaklarıdır; bütün ders içeriğini, kitapları, videoları, testleri, yazılımları, diğer araç-gereçleri ve bilgiye erişimi desteklemek amacıyla kullanılan teknikleri içerir (Foundation, 2006 akt. Süral, Ozan ve Özkul, 2008).

AEK hareketi üç temel dinamikten yola çıkarak gelişmiştir. Bunlar:

- 1. Dinamik:** Web teknolojilerinde oluşan farklılıklar; çok hızlı bir biçimde içerikler düşük maliyetlerle paylaşılabılır bir şekle gelmiştir.
- 2. Dinamik:** Açık kaynak felsefesi; 1960'lı yıllarda açık kaynak kodlu yazılımlar ile ortaya çıkan felsefe daha sonra çeşitli alanlara sıçrayarak ilerlemesini devam ettirmiştir. Açık kaynak kodlu yapıların başarısı (Moodle, Linux, Mozilla Firefox vb.) AEK Hareketinin ortaya çıkmasına sebep olan dinamiklerden biridir. Bu felsefe sonucunda açık erişimli dergiler, açık textbook dediğimiz ders kitapları, açık ders malzemeleri ve şu anda da Avrupa Yedinci

Çerçeve Programı kapsamında kamuya mal olmuş verilere açık erişimi sağlayan yapılar karşımıza çıkmaktadır.

3. Dinamik: Lisanslama konusunda oluşan gelişmeler. Açık Lisanslama; birçok açık lisans türü olmasına rağmen (Akademic Free License, BC Commons, Fair Use Network vb.) bunlardan en öne çıkan Creative Commons'dur. Genel Kamu Lisansı (General Public License) metinlerini temel alan bir sözleşmedir. Eser sahiplerine telif hakkından tamamen feragat etmeden eserlerini paylaşabilme olanağı sağlamaktadır. Kendi içinde çeşitli lisanslama türleri bulunmaktadır (Kurşun, 2011)

Wiley (2007;2014), Açık Eğitim Kaynaklarının kullanımını İngilizce “Retain, Reuse, Revise, Remix ve Redistribute” kelimelerinin ilk harflerinden oluşan açıklığın 5R'si olarak tanımlamıştır. Türkçeye açıklığın 5T'si olarak çevrilen 5R gruplandırması açık içeriğin nasıl kullanılabileceğine yönelik aşağıda belirtilen davranışları açıklamaktadır:

- **Tutmak (Retain):** İçeriğin kopyalarını oluşturma, kopyalarına sahip olma ve kopyalarını kontrol etme hakkı.
- **Tekrar kullanmak (Reuse):** İçerikten çeşitli şekillerde faydalanabilme hakkı.
- **Tekrar düzenleme yapmak (Revise):** İçeriğin kendisini uyarlama hakkı.
- **Tekrar karıştırmak(Remix):** Orijinal ve yapılandırılmış içeriği yeni bir şey üretmek için başka bir açık içerik ile birleştirme hakkı.
- **Tekrar dağıtmak (Redistribute):** Orijinal içeriğin, kendi düzenlemelerinizin, kopyalarını başkaları ile paylaşma hakkı.

2.1.2. Kitlese açık çevrimiçi dersler (KAÇED)

İnsanların öğrenme ihtiyacının sürekli olması, eğitime olan yoğun taleplerin karşılanabilmesi, insanların kendilerini sürekli geliştirmeyi istemesi gibi nedenler ve gelişen teknoloji sayesinde uzaktan eğitim modeli hızlı bir şekilde yaygınlaşmıştır. Genel bir ifade ile uzaktan eğitim; *“hiyerarşik, kararlı, karmaşık, doğrusal olmayan bir öğretim sistemi şeklinde nitelendirilebilmektedir. Her şeyden önce uzaktan eğitimi planlı bir şekilde yürütülen ve yeni iletişim teknolojileri tarafından desteklenen kapsamlı bir öğrenim sürecidir”* (Kırık, 2014).

Uzaktan eğitim modeli ile beraber bilgiyi geniş kitlelere ve ücretsiz ulaştırmaya yardımcı olan internet tabanlı Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇED) oluşturulmuştur. KAÇED birçok öğreneni desteklemek amacıyla tasarlanan çevrimiçi derslerden meydana gelmektedir.

2.1.2.1. Kitlese açık çevrimiçi derslerin tanımı

Kitlese Açık Çevrimiçi Ders kavramının İngilizce karşılığı MOOC'dur (Massive Open Online Course). Kitlese Açık Çevrimiçi dersler benimsenen yaklaşıma göre farklı şekillerde tanım alabilmektedirler. En genel haliyle KAÇED, internet tabanlı ve ücretsiz bir şekilde öğrenene ulaştırılan bir uzaktan eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Bozkurt (2015) tarafından, KAÇED ifadesinde yer alan kavramlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Kitlese (Massive): Çok büyük, devasa anlamına gelen ilk kavram, genellikle iyi bilinen örneklerde var olan yüksek öğrenci sayıları ile ilişkilidir; ancak, yapılan bir KAÇED yüz öğrenenle yapılabileceği gibi 100.000'den çok öğrenenle de yapılabilmektedir. Kitlesellik çok büyük ölçüdeki öğrenen birey sayısından daha çok, kapsam ile ilgili bir durumdur ve daha çok fiziksel ortam uçlarının dışında küresel mega sınıf kavramına dikkat çekmekte, öğrenen bireylerin farklılığından kullanılan araçların sayısına kadar çeşitleri ve büyüklüğü vurgulanmaktadır.

Açık (Open): Açıklık kavramı Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin en önemli özelliğine vurgu yapmaktadır. KAÇED modelinin esnekliğine ve küresel mega sınıflar olarak açıklık felsefesini ifade etmektedir. Ağlar üzerinden yürütülen KAÇED, ağların temin ettiği ve bilginin açılması konusunda önemli bakış açılarından biri olan açıklık felsefesini özümlemiş bir öğrenme şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Açıklık, bilgiyi isteyen bireyler ve bilgi kaynakları arasında sınırların ortadan kalktığı öğrenme şeklini anlatmaktadır. Bu düşüncelere ek olarak açıklık, öğrenenlerin KAÇED'in sistemine dahil olmasını ya da sistemden ayrılmasını; bu derslerin devam ettiği süre boyunca etkileşim ve iletişimde bulunmasını; bilgi üretme ya da tüketme hürlüğünü anlatmaktadır.

Çevrimiçi (Online): Düzenlenen KAÇED'in çevrimiçi ortamlarda, ağlar üzerinden bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkânlardan yararlanarak yürütülmesini ifade etmektedir. KAÇED'in küresel sınıflar şeklinde ortaya çıkmasının en önemli öğelerinden biri de hiç kuşkusuz internet, web ve diğer BİT'lerin sunduğu iletişim ile etkileşim olanaklarıdır.

Ders (Course): Öğrenme içeriğinin akademik olarak oluşturulmasını, eğitsel bir plan ve pedagojik yaklaşımlar ile KAÇED içeriğinin dizayn edilmesini ifade etmektedir.

Aybek (2017) tarafından, KAÇED ortamları genelde aşağıdaki bileşenleri barındırmaktadır:

- ✓ Kayıt/giriş ekranı
- ✓ Öğrenci profil ekranı, ayarlar ve tamamlanan kurslar ekranı
- ✓ Ders kataloğu

Aybek (2017) tarafından, KAÇED genelde aşağıdaki araçları ve içerikleri barındırmaktadır:

- ✓ Ders tanıtım videosu ve yazısı, ders formatı hakkında bilgi
- ✓ Ders için bireylerden beklenenler
- ✓ Ders yönergesi ve kaynakça
- ✓ Sorular ve duyurular
- ✓ Kurs haritası: Hangi ülkeden kimler kaydolmuş bu haritadan görülebilir.
- ✓ Modüller: Videolar, yazılı belgeler, video transkripsiyonları, görev ve kısa sınavlar, forumlar, notlar.

2.1.2.2. Kitlese açık çevrimiçi derslerin gelişimi

KAÇED kavramı ilk olarak 2008 yılında David Cormier ve Bryan Alexander isimli iki farklı girişimci tarafından ortaya atılmıştır. Stephan Downes ve George Siemens ise ilk KAÇED’i 2008 yılında çevrimiçi servis ve bir araç olarak ücretsiz bir şekilde oluşturmuşlardır (Downes, 2013). Kanada’da Manitoba Üniversitesinde açılan “Connectivism and Connected Knowledge” dersi ilk KAÇD örneği olmuştur. Bu ders, bağlantısallık ilkelerine dayalı, başlangıç ve bitiş vakti olan, açık erişimli ve ölçeklenebilir bir ders olduğu için çevrimiçi olarak sunulan diğer uzaktan eğitim derslerinden farklıdır. Kredili olarak 24 öğrenciye açılan bu ders, daha sonra açık çevrimiçi kurs şekline dönüştürülünce 2200 öğrenci daha ücretsiz olarak derse katılmıştır (Siemens, 2013). Birkaç yıl sonrasında 2011 yılında, Stanford Üniversitesinde açılan “Introduction to Artificial Intelligence” dersi ise 190 ülkeden 150.000’in üzerinde kayıtlı kullanıcıya ulaşmıştır (Pappono, 2012). Günümüzde ise Harvard, MIT, YALE, DUKE, Stanford, UC Berkeley ve UCLA gibi üniversiteler Coursera, edx, Udemy gibi web

sitelerinde binlerce farklı konuda dersler ve sertifikalar sunmaktadırlar (Blake, 2014 akt., Aybek, 2017).

2.1.2.3. Kitlesele açık çevrimiçi ders türleri

Araştırmalarda üç tip KAÇED’ye rastlanmaktadır. İlk dönem KAÇED’in merkezi, ağ-tabanlı, öğretici tarafından oluşturulan içerikten çok keşfetmeye ve iletişime dayanan doğrusal olmayan bir yapıları vardır. Bu “bağlayıcı (connectivist)” yapılar cMOOC olarak adlandırılmaktadırlar (Haggard, 2013). cMOOC (“c” harfi “connectivism” yaklaşımını ifade etmektedir -cKAÇED), açık kaynak öğrenme ortamları üzerinde çalışan ve akademisyenlerin önderliğinde üniversitelerin akademik bir parçası olarak oluşturulmuş modellerdir. Bu tip KAÇED’lerin eğitsel modeli akran öğrenmedir. Bu modelde derslerin tasarımı “bağlayıcı (connectivist)” yaklaşım örnek alınarak oluşturulmaktadır. Bağlayıcı yaklaşıma göre öğrenme, bilgi kaynaklarının ve ağdaki bireylerin birbiri ile bağlantı içinde olmalarıyla oluşmaktadır (Siemens, 2005).

İkinci tip KAÇED ise xMOOC olarak adlandırılmaktadır. xMOOC; öğrenenin bilgiyi alan, öğretmenin de bilgiyi veren konumda olduğu geleneksel modeli ifade etmektedir. Derslerde bilgisayar notlandırılması yapılmakta ve forum ortamlarında her öğrenen bireye birebir yanıt verilmektedir. Sunulan ders kaynaklarını öğrenen bireylerin irdelemesi, görevleri yerine getirmesi gerekmektedir (Aybek 2017).

Son olarak ortaya çıkan diğer bit tür ise melez KAÇED’lerdir (Hybrid MOOCs). Bu türde bağlantıcı ve geleneksel yaklaşımlar birlikte yer almaktadır. Melez KAÇED’lerin ardındaki düşünce öğrenme içeriğinin sunumunda pedagojik çeşitliliği temin ederek daha çok öğrenen bireye ulaşma ve öğrenme sürecine daha çok öğrenen bireyi katabilme fikridir. Melez KAÇED’ler 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanmış, henüz deneysel aşamada olan davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve bağlantıcı öğretim yaklaşımlarını öğrenen bireylere birlikte sunan ve öğrenen bireylerin farklı pedagojilerle sunulan öğrenme fırsatları arasında bireysel öğrenme gereksinimlerine göre dolaşabilmesine imkân sağlayan üçüncü nesil KAÇED’lerdir (Bozkurt, 2016).

2.1.2.4. Kitlesele açık çevrimiçi derslerin avantaj ve dezavantajları

Avantajları: KAÇED’lerin eğitsel bağlamdaki avantajları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Sezgin, 2020):

- ✓ Fiziksel mekâna gerek kalmadan öğrenmeye ulaşım imkânı sağlamak.

- ✓ Üniversiteler ya da özel kurumlar tarafından tüm dünyaya hitap edebilecek şekilde ücretsiz ya da düşük ücretli dersler sağlamak.
- ✓ Tümüyle bir üniversite programına bağlı olmadan herhangi bir konuda sahip olunan bilgilerin geliştirilmesi.
- ✓ Coğrafi olarak yalıtılmış ya da uzak öğrenciler için yüksek kalitede eğitsel içerik sunmak.
- ✓ Mikro yeterlilik edinimi ve bu bağlamda beceri sertifikasyonu sağlayabilmek
- ✓ Uzun vadede üniversiteler için maliyet avantajı sağlayabilmek
- ✓ Aynı ilgi alanına sahip bireyleri bir araya getirerek, yeni fikirlerin ortaya çıkması ve gelişebilmesi için uygun bir ortam sağlamak.

Dezavantajları: KAÇED'nin bazı yönleri olumluyken, bazı yönleri de olumsuz olmaktadır (Barış, 2015):

- ✓ Akreditasyon: KAÇED'ler için en yoğun eleştiri akreditasyon konusunda yapılmaktadır. Akademik düzeyde alınmış olan derslerin akreditasyonu konusunda bir netlik sağlanamamıştır. Kampüs içi KAÇED ile üniversiteler bu sorunu aşmış olsa da genele açık KAÇED'ler katılım belgesi vermekte ya da belli bir ücret karşılığında sertifika vermeyi önermektedir.
- ✓ İletişim eksikliği de KAÇED'nin olumsuz bir diğer yönüdür.
- ✓ Devam sorunu: Çoğu zaman fazlaca kayıt sayılarıyla başlayan kurslara düzenli bir şekilde devam ederek kursları tamamlayan katılımcı sayısı oldukça düşük olmaktadır.
- ✓ Bazen KAÇED sisteminden bazen de katılımcının sisteminden oluşan teknik sorunlar ve bu konudaki destek eksikliği katılımcı sayısını ve motivasyonunu düşüren önemli nedenlerden biridir.
- ✓ Geniş kitlelere ulaşıldığı için bazen sunulan içeriğin kolaylaştırılması akademik düzeyde eğitim beklentisi olan öğrenenlere hayal kırıklığı yaşatmaktadır.
- ✓ KAÇED kendi kendini kontrol ve öz disiplin gerektiren bir kurs modelidir. Bu konuda gerekli iradeyi gösteremeyen öğrenenler için KAÇED uygun bir model değildir.

2.1.3. Diğer biçimsel olmayan öğrenme ortamları

Biçimsel olmayan öğrenme, her yerde, her zaman ve her araçla gerçekleşebilmektedir. İnternette, televizyonda, sokakta, arkadaş gruplarında, aile ortamında, alışveriş merkezlerinde, kütüphanelerde, hastanelerde, kitaplar aracılığıyla, sosyal medyada vb. birçok ortamda biçimsel olmayan öğrenme olabilmektedir. Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında belirli bir plan ve program, sınav, not veya proje olmadığı için öğrenenler daha rahat bir şekilde bilgileri öğrenebilmektedirler.

2.1.3.1 Bilim merkezleri

TÜBİTAK bilim merkezlerini “*Bilim merkezleri, farklı yaş gruplarından, farklı birikime sahip bireyleri bilimle buluşturarak, bilim ve teknolojiyi toplum için anlaşılır ve ulaşılır bir hale getiren, etkileşimli öğretim yaklaşımı ile ziyaretçilerini denemeye ve keşfetmeye teşvik eden, bilim ve teknolojinin önemini toplum gözünde arttırmayı amaçlayan, deneysel ve uygulamalı etkinlikler içeren, kamu yararı gözetilen, kar elde etmek amacıyla kurulmayan, kamu ve/veya özel sektör kaynakları ile finanse edilen merkezler*” olarak tanımlamaktadır (4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Programı Çağrı Metni).

Bell ve arkadaşları (2009), bilim merkezlerinin sağlayacağı kazanımları aşağıdaki maddeler halinde ifade etmişlerdir;

- ✓ Farkındalık, bilgi ve kavrama; bilimsel konu, kavram, olgu ve teorilerin ölçülebilir bir şekilde değişimidir.
- ✓ Bağlılık ve ilgilenme; bilimsel konular, kavramlar, olgular ve teorilere yönelik ilginin ölçülebilir bir şekilde değişimidir.
- ✓ Tutum; bilimsel konular, kavramlar, olgular ve teorilere yönelik tutumun ölçülebilir bir şekilde değişimidir. Burada ilgiden daha fazla etkileşim ve kalıcı bir anlam vardır.
- ✓ Davranış; bilim-teknoloji-mühendislik ve matematik alanlarında davranış değişiklikleridir.
- ✓ Yetenekler; bilimsel süreçler becerileri olan, gözlem, sınıflandırma, keşfetme ve deney yapma gibi becerileri kapsamaktadır.

Ülkemizde; Gaziantep Bilim Merkezi, Sancaktepe Bilim Deney Merkezi, Bayrampaşa Belediyesi Bilim Merkezi, Feza Gürsey Bilim Merkezi, İTÜ Bilim Merkezi, Eskişehir Bilim ve Deney Merkezi, Yıldırım Belediyesi Bilim Merkezi, Karşıyaka Bilim

Merkezi, Şişli Belediyesi Bilim Merkezi, Üsküdar Bilim Merkezi, Konya Bilim Merkezi gibi birçok bilim merkezi vardır (Burkut, 2018).

2.1.3.2. Müzeler

“Geçmişe ait izleri içerisinde bulunduran müzeler; toplumun ve gelişimin hizmetinde olan, bireylere açık, insana ve yaşadığı çevresine tanıklık ettiği aletlerin ve her türlü malzemenin üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda incelenme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, sürekliliği olan kurumlardır” (Sezgin ve Karaman, 2009).

Müzelerin öğrenmeye etkileri şu şekildedir (Hein, 1998):

- ✓ Müzeler, içeriği ve fikirleri ulaşılabilir yapar, entelektüel bağlantıları basitleştirir ve farklı gerçekleri, fikirleri ve duyguları bir arada tutar.
- ✓ Müzeler, değerleri ve tutumları etkiler.
- ✓ Müzeler, ziyaretçilerin ilgilerini ve meraklarını destekler, özgüvenini uyandırır ve gelecek öğrenmelere devam etmeyi güdüler.
- ✓ Müzeler, bireyin ne düşündüğünün aksine, nasıl düşündüğünü ve dünyayı nasıl algıladığını etkiler.

Müzeler Biçimsel olmayan öğrenme için zengin bir yapıya sahiptir. Arkeoloji, etnografya, bilim-teknik, tarih, güzel sanatlar, askeri ve açık hava müzeleri gibi birçok türü vardır.

2.1.3.3. Bahçeler, parklar ve doğa merkezleri

Bahçelere örnek olarak botanik bahçeler ve hayvanat bahçeleri biçimsel olmayan öğrenme ortamlarıdır. “Botanik bahçeleri, bitki türlerini ziyaretçilerine tanıtarak kullanıcıların bitkiler hakkında bilgi edinmeleri ve bitkilerin korunması konusunda insanların bilinçlenmesinde etkin rol oynayan mekanlardır” (Karadoğan, 2016). Botanik bahçeleri öğrenenlerin davranışlarını ve sosyal becerilerini etkiler, insanı günlük yaşamın stresinden arındırır ve insanların doğaya karşı daha olumlu tutum sergilemelerini sağlar.

Hayvanat bahçeleri de insanı kentsel ortamda doğayla buluşturan ve doğa sevgisini aşılayan alanlardır. Hayvanat bahçelerine yapılan geziler eğitim anlamında öğrenenlerin kültür düzeyini artırır, doğa yaşamı ile ilgili bilgiler edinmelerini sağlar, çevre değerlerinin gelişmesini destekler, doğal yaşam alanlarını daha iyi görmelerini sağlar.

Hayvanat bahçelerine Bursa Hayvanat Bahçesi, İzmir Doğal Yaşam Parkı, Gaziantep Hayvanat Bahçesi, Antalya Hayvanat Bahçesi örnek olarak verilebilir.

Parklara su parkları, tabiat parkları ve milli parklar örnek olarak verilebilir. “Su parkları; içerdiği suya bağlı çok çeşitli aktivitelerle her yaştan insan grubuna hizmet eden, ortam nitelikleri ve program elemanları bakımından birbirlerinden çok değişik kriterlerde oluşturulabilen suya dayalı aktif rekreasyonel alanlardır” (Malkoç, 2002). Ege ve Akdeniz bölgelerinde daha çok bulunan su parklarına örnek olarak Adaland (Kuşadası-Aydın); Aqualand (Antalya) ve Aqualife (Marmaris-Muğla) su parkları örnek olarak verilebilir (Adıyaman, 2019, s.15).

“Tabiat parkları; bitki örtüsü ve yaban hayatı özelliğine sahip, Marmara bütünlüğü içinde bireylerin dinlenme ve eğlenmesine uygun tabiat parçalarıdır” (Erduran ve Cırık, 2011, s.63). Tabiat parklarına Musaözü (Eskişehir), Abant Gölü (Bolu), Uzungöl (Trabzon), Gölcük (Isparta), Ballıkayalar (Kocaeli) örnek olarak verilebilir.

“Milli parklar; doğa korumadaki en yaygın korunan tipi olup; bilimsel ve estetik bakımdan milli ve uluslararası ender bulunan tabii ve kültürel kaynak değerleri ve koruma, dinlenme ve turizm alanlarına sahip tabiat parçalarıdır” (Resmî Gazete 1983). Milli parklara Uludağ (Bursa), Köprülü Kanyon (Isparta), Kaçkar Dağları (Rize), Munzur Vadisi (Tunceli), Altınbeşik Mağarası (Antalya) örnek olarak verilebilir.

Bahçeler, parklar ve doğa merkezleri tanımlarından da anlaşılacağı üzere insanları doğayla karşı karşıya getirerek insanların doğal yaşam ile ilgili bilgi almalarını ve davranışlarında farkında olmadan değişiklikler oluşmasını sağlar. Bu tür alanlar biçimsel olmayan öğrenme için oldukça önemli ortamlardır.

2.1.3.4. Sanayi kuruluşları ve üretim merkezleri

Sanayi kuruluşları ve üretim merkezleri, ham maddelerin işlenerek günlük kullandığımız, taşınabilir ve işe yarar hale dönüştürülen birçok araç-gereç, teknolojik alet, giyecek, yiyecek, içecek gibi ürünlerin üretildiği yerlerdir. Bu yerlere yapılan gezilerde beş duyu organı kullanılır ve aktif öğrenme gerçekleştirilerek üretimin aşamaları gözlemlenir. Bu şekilde öğrenilen bilgilerin kalıcılığı da artar.

2.1.3.5. Tarihi yerler

Türkiye topraklarında binlerce yıl farklı birçok medeniyet hayat bulmuştur. Anadolu'nun dört bir yanı bu topraklarda yaşayan insanların geriye bıraktıkları, yaşam

tarzlarından izlerinin olduğu pek çok tarihi yer ile doludur. Geçmişteki insanların nasıl yaşadıkları, günlerinin nasıl geçtiğı, nasıl bir yaşam tarzına sahip olduklarını anlamak açısından tarihi yerler biçimsel olmayan öğrenme açısından önemlidir. Tarihi yerlere yapılan gezilerde öğrenenlerde tarihi yerlerin korunmasına yönelik farkındalık oluşturabilir. Tarihi yerlere Kapadokya(Nevşehir), Sümela Manastırı (Trabzon), Hattuşaş (Çorum), Efes Antik Kenti (İzmir), Safranbolu (Karabük) örnek olarak verilebilir.

2.1.3.6. Sosyal kulüpler

Sosyal kulüp öğrenenin bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda etkinliklerde bulunmalarını sağlamak için oluşturulan gruplardır. Öğrenenlerin sosyal kulüplerde özgüveni, hoşgörülerini, farklılıklara saygı duymaları artabilir. Sosyal kulüplerde öğrenenler sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda kendilerine pek çok şey katabilirler.

2.1.3.7. Kamplar

Hangi yaş veya özellikte olursa olsun her insana göre kamp yapılabilir. Bu kamplar sayesinde insanlar birbirleri ile paylaşımda bulunmakta, yeni hayat deneyimleri edinmekte, boş zamanlarını sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler ile değerli kılmaktadır.

2.1.3.8. Sivil toplum kuruluşları

“Sivil toplum, insanların kendi istekleri sonucunda meydana getirdikleri ortak yaşam alanı olarak tanımlanabilir. Sivil toplum kuruluşları; toplumun sosyo-ekonomik kalkınmasına dolaylı ya da doğrudan yarar sağlamak amacı ile gönüllülük ölçütüne dayalı, bağımsız, kâr amacı taşımayan, kişisel çıkarlara çalışmayan yapılardır” (Yıldırım, 2004).

Sivil toplum örgütleri ile okullar arasındaki ortak eğitim etkinlikleri, çeşitli meslek gruplarını tanıma, sivil toplum örgütlerinin çalışmaları ile ilgili bilgi sahibi olma, yaşadıkları toplumu tanıma ve toplumun bir parçası olma duygusunun gelişmesi gibi öğrenen bireyler katkı sağlayabilir (Uçar, 2014).

2.2. Öğrenen Memnuniyeti

Öğrenenlerin biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına karşı memnuniyet düzeylerini anlamak, biçimsel olmayan öğrenme ortamlarının kullanımı ile etkililiğini ve öğrenenlerin bu ortamlardan faydalanma düzeylerini arttırmak açısından önemlidir. “Memnuniyet, bir ortam veya durumun etkililiğine ilişkin algılandığı rahatlık düzeyi, duyguları ile beklentilerinin karşılanma düzeyi olarak tanımlanmaktadır” (İlgaz, 2008). Öğrenen memnuniyeti ise; “bir eğitim ortamındaki öğrenenlerin eğitim tecrübelerinin idrak edilen değeri” olarak tanımlanmıştır (Astin, 1993). Diğer bir tanıma göre de öğrenen memnuniyeti, “tüm öğretme faaliyetlerinin ve öğrenen bireylere sunulan fiziksel öğrenme mekanının öğrenme sürecinde öğrenenlerde yarattığı hoşnutluk durumudur” (Kendibilir, 2017). Kuo ve diğerlerine (2013) göre ise öğrenen memnuniyeti, “öğrenenlerin bir derse ilişkin tutumlarını ve öğrenme programındaki tecrübelerini ifade etmektedir”.

2.2.1. Öğrenen memnuniyetinin önemi

Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarının, öğrenen merkezli eğitime olanak sağlaması, geniş kitlelere hitap etmesi, yer ve zaman konusunda bağımsız olması gibi özellikleri gibi birçok avantajı vardır.

Öğrenenlerin sağladığı faydalar ve karşılaştıkları sorunların öğrenilmesi, biçimsel olmayan öğrenme ortamlarının sürekli bir şekilde geliştirilmesi amacıyla oldukça önemlidir. Öğrenenlerin geri dönüşlerinin alınması alınan dersin genel başarısını etkilemektedir. Öğrenen memnuniyeti biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına olan güvenini belirtmektedir. Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarından aldığı dersten memnun olan öğrenen, derse tüm motivasyonu ile katılır ve daha fazlası için uğraşır. Öğrenenlerin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında alınan derslerin ve bu ortamların dezavantajlarının giderilmesi ile bu ortamların geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğrenen memnuniyeti ne kadar yüksek ise öğrenme ortamının ve dersin kalitesi de o kadar yüksektir. Öğrenenlerin memnuniyetleri düştükçe ortama ve derse ait olumsuz özellikler bulunur ve giderilmeye çalışılır.

2.2.2. Öğrenen memnuniyetini etkileyen faktörler

Öğrenen memnuniyetini etkileyen faktörler arasında; eğitim kalitesi, sunulan uygulama olanakları, fiziki mekanlar, sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif olanaklar ile

öğrenenlerin bireysel özellikleri gibi olgular bulunmaktadır. Öğrenen memnuniyetini öğrenenlerin psikolojik ve sosyolojik durumları da etkilemektedir.

Üniversitelerde öğrenen memnuniyetini etkileyen faktörleri; kuramsal faktörler, sosyolojik faktörler, öğrencilerin beklentileri ve kişisel özellikler oluşturmaktadır. Kuramsal faktörler ise, kendi içerisinde akademik unsurlar ve yönetim felsefesi olarak ikiye ayrılmaktadır. Söz konusu faktör öğrenenlerin memnuniyetleri üzerinde pozitif ya da negatif etkiler yaratmaktadır (Jafarova, 2019). Kuramsal faktörler üniversitelerin yönetim ve uygulamalarından oluşmaktadır. Sosyal faktörleri üniversitelerin öğrencilere sunmuş oldukları sportif, sanatsal, kültürel ve sosyal etkinlikler oluşturmaktadır. Öğrenenin beklentileri, öğrenenlerin seçmiş oldukları bölümle ilgili ve üniversite eğitimi ile ilgili tercih ve beklentileridir. Kişisel özellikler faktörü içerisinde ise demografik unsurlar, bireylerin bulundukları konum, öğrenenlerin başarısı, psikolojisi, derslere karşı ilgisi, tutumu, sosyal çevreleri yer almaktadır.

Uzaktan eğitimde öğrenen memnuniyetini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden bazıları etkileşim, iletişim, demografik özellikler, tasarım, değerlendirme, yüz yüze etkinlikler, teknik ve öğretimsel destek, bilişsel stratejiler, öğrenme stilleri ve izolasyondur. Bir uzaktan öğrenme sınıfında öğrenenlerin uzaktaki diğer sınıf üyeleri ile iletişimlerini elektronik ortamlar aracılığı ile gerçekleşir ve bu iletişimin kalitesi o elektronik ortamın nasıl kullanıldığına bağlı olarak etkilenir (Özkanan ve Erdoğan, 2013).

İnternet destekli öğretimde öğrenen memnuniyetini yedi temel faktör oluşturmaktadır. Bu faktörler; öğretim programı, öğretimsel tasarım, öğretmen kalitesi, öğrenci rolleri, değerlendirme, yönetim ve destek birimleri ve teknik altyapıdır (Kıyıcı, 2003).

2.2.3. Öğrenen memnuniyetinin ölçülmesi

Öğrenen memnuniyeti ölçek ve anket uygulamaları, görüşme soruları gibi yöntemler ile ölçülebilir. Çalışmanın bu bölümünde öğrenen memnuniyetinin ölçülmesinde kullanılan ölçekler ile ilgili bilgi verilmektedir.

Şimşek ve diğerleri (2019), yükseköğretimde kalite arayışında bir gösterge olarak öğrenci memnuniyetine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Araştırmalarının amacı üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir ölçek geliştirmektir. Bu çalışmaya 2016-2017 akademik

yılı bahar döneminde Ahi Evran Üniversitesine devam eden toplam 2083 öğrenci katılmıştır. Ölçek maddeleri ilk kez uygulandığından faktör analizi yapılmıştır.

Ergün ve Usluel (2015), çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Araştırmanın amacı Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Bağlılık Ölçeği”ni (Student’s Engagement Scale) Türkçeye uyarlamak ve geçerlik güvenirlik çalışma sonuçlarını ortaya koymaktır. Çalışma Öğrenci Bağlılık Ölçeği’ni yanıtlayan 398 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerlik çalışmaları için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenirlik çalışmaları için iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir. Davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağlılık olmak üzere üç faktörden oluşan 19 maddelik ölçeğe ilişkin modelin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum gösterdiği gözlemlenmiştir. Analizler ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Gülbahar (2012), e-Öğrenme ortamlarında katılımcıların hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın e-Öğrenme sürecinde öğretimin etkililiğinin ve verimliliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazır Bulunurluk ve Beklenti Ölçeği” ile “e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” olmak üzere iki ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın evreni, bir devlet üniversitesinin e-Öğrenme yöntemi ile eğitim-öğretim yapan farklı programlarına kayıtlı 3270 katılımcıdan meydana gelmektedir. Analiz sonuçlarının model-veri uyumu için belirtilen ölçütleri karşıladığı ifade edilmiştir.

Ilgaz (2008), çalışmasında uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetini ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmada teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin uzaktan eğitim alan öğrencilerin memnuniyetlerine katkıları araştırılmıştır. Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geliştirilmesi amacıyla uzaktan eğitim alan 731 kişilik öğrenen grubu üzerinde ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen ölçeklerin uygulandığı araştırma grubu ise 464 uzaktan eğitim öğrencisinden oluşmaktadır. Veri analizi aşamasında doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi, betimsel istatistikler, çoklu regresyon analizi, çoklu aşamalı regresyon analizi, tek yönlü ANOVA ve kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; teknoloji kabulü ve topluluk hissi ile öğrenci memnuniyeti arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Demirli ve Kerimgil (2009), yükseköğretimle eğitim-öğretim ile ilgili öğrenci memnuniyet düzeyini ölçmek amaçlı bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin geliştirilmesinde yedi aşama belirlenmiştir. Bu aşamalar; alan yazın tarama ve uzman görüşü olarak madde havuzu oluşturma, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, faktör analizi ve ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesi, faktörler arası korelasyonun bulunması, madde toplam korelasyonlarının bulunması, iç tutarlılığının hesaplanmasıdır. Ölçeğin uygulandığı çalışma grubu, Fırat Üniversitesinde öğrenim gören 1156 öğrenenden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda 30 madde belirlenmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte dört alt boyut belirlenmiştir. Sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

2.1.3. Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında öğrenen memnuniyetine ilişkin araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında öğrenen memnuniyetine ilişkin diğer araştırmalara yer verilmiştir.

Wu, Tennyson ve Hsia (2010), sosyal bilişsel teoriye dayalı, karma e öğrenme sistemi (BELS) ortamında öğrenci öğrenme memnuniyetini inceleyen bir araştırma modeli önermişlerdir. Araştırma modeli 212 katılımcının anket formu kullanılarak test edilmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğini ve geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçümü ve hipotezleri doğrulamak için kısmi en küçük kareler (PLS) yöntemi kullanılmıştır. Ampirik bulgular, bilgisayar öz-yeterliliği, performans beklentileri, sistem işlevselliği, içerik özelliği, etkileşim ve öğrenme ikliminin, öğrencilerin BELS ile öğrenim memnuniyetinin temel belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Sonuçlar aynı zamanda öğrenme iklimi ve performans beklentilerinin öğrenme memnuniyetini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bilgisayarın öz yeterliliği, sistem işlevselliği, içerik özelliği ve etkileşim performans beklentilerini önemli ölçüde etkiler. Etkileşimin öğrenme ortamı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bulgular, öğrenci öğrenme memnuniyetini artırmak için harmanlanmış bir e-öğrenme sisteminin planlanması ve uygulanması için önemli öneme sahip faktörler hakkında fikir vermektedir.

Berschot, LaPointe ve Rao (2010), teknik beceriler konusunda eğitim sağlayarak örgütsel öğrenmeyi geliştirmek için kurulan çok uluslu bir şirkette çevrimiçi eğitim programında öğrenen memnuniyetini ve öğrenmenin transferini öngören faktörleri

araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretim tasarımcılarının bakış açısını toplayan kantitatif yöntemler (anket araştırması kullanılarak) ve nitel yöntemler (açık uçlu anket öğeleri, yüz yüze ve telefon görüşmeleri kullanılarak) seçilerek karma yöntemler kullanılmıştır. Çevrimiçi kurslar, Blackboard ve SharePoint gibi öğrenme yönetim sistemlerini ve Breeze, Captivate ve PowerPoint gibi öğretim tasarım araçlarını içeren öğrenme ve kullanılan teknolojilere yönelik problem merkezli ve vaka tabanlı bir yaklaşım kullanılarak tasarlanmıştır. Çevrimiçi öz-yeterlik, öğrenci memnuniyetinin en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır; kolej desteği, öğrenme transferinin en güçlü yordayıcısıydı. Nitel analiz, bu bulgular ve kurumsal bir ortamda çevrimiçi eğitim programının işleyişini etkileyen unsurlar hakkında ek bilgiler sağlamıştır.

Song ve Lee (2014), Web 2.0 düzeyleri ile enformel öğrenme web sitelerinin değerlendirilmesi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla, 287 resmi olmayan öğrenme web sitesi seçilmiştir ve Web 2.0 seviyeleri, Web 2.0 keşif literatüründe önerilen sekiz kritere göre derecelendirilmiştir. Ayrıca, daha önce incelenen enformel öğrenme değerlendirme sonuçları kullanılmıştır. Sonuçlar, mevcut gayri resmi öğrenme web sitelerinin Web 2.0'ın en yoğun şekilde tanıtılan özelliklerini ılımlı bir şekilde benimsediğini göstermiştir. Korelasyon analizleri, Web 2.0 özellikleri ile resmi olmayan öğrenme web sitesi derecelendirmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Değişkenlerin ilişki ve iç korelasyonlarına ilişkin sonuçlar özetlenmiş ve tartışılmıştır.

Hsiung Tu (2010), çalışmasında Çinli öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşimlerini ve sosyal varlık algılarını incelemek için dramaturji stratejisi ile etnografik bir yaklaşım kullanılmıştır. Sonuçlar, sosyal varlık, sosyal bağlam, çevrimiçi iletişim ve etkileşimin üç boyutunun Çinli öğrencilerin CMC algılarını etkilediğini göstermiştir. Özel/kamusal duygu, sosyal varlık düzeyi ile ilgili önemli bir faktör olarak tanımlanmıştır. CMC'yi çevrimiçi bir öğrenme ortamına entegre ederken, öğrencinin yerel kültürünü, dil becerilerini, klavye becerilerini, CMC formatını, yüz tasarrufunu, bilgisayar okuryazarlığını, paralanguage ve ifadeleri kullanma, asenkron iletişimin duyarlılığını, stilistik iletişim kullanımını dikkate almak gerekir.

Ramadiani, Azaninil, Haryaka, Agus ve Karidalaksana (2017), çalışmalarında Mulawarman Üniversitesi'nde akıllı telefon uygulamalarını kullanarak e-öğrenme için kullanıcı memnuniyeti modelini araştırmayı ve oluşturmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın amacı, akıllı telefon kullanarak e-öğrenme için kullanıcı memnuniyeti modeli oluşturmak, araştırma ve e-öğrenme için e-öğrenme içeriği üretmek ve tavsiye

etmektedir. Bu araştırmada değerlendirilecek bileşenler şu konulara odaklanmıştır: Akıllı Telefon kullanarak e-Öğrenim için kullanıcı memnuniyeti; Hizmet kalitesi, Bilgi kalitesi, Kullanıcı katılımı ve Yarar. Hizmet kalitesinin tavır, duyarlılık, yetkinlik ve somut olduğu yerler. Bilgi kalitesi tamlık, alaka düzeyi, doğruluk ve para biriminden oluşur. Kullanıcı katılımı eğitim sağlayıcısı, kullanıcı anlayışı ve katılımından oluşur. Avantaj, işe daha kolay ve üretkenliği artırmaya dayanır. Araştırma yönteminde Path Diagram, Yapısal Eşitlik Modeli, Lisrel ve Manova Analizi kullanılmıştır. Ankete katılanların toplamı 83 kız ve 95 erkekten oluşan 178 öğrencidir. E-öğrenme kullanıcı memnuniyeti modelindeki istatistiksel değer, 0.70'ın üzerindeki yapı güvenilirlik değerlerinin büyüklüğü ve çıkarılan varyansının değeri 0.50 olarak kabul edilen değişkenler arasında oldukça önemli bir korelasyon değerlerine ve güçlü yapıya sahiptir.

Yengin, Karahoca ve Karahoca (2011), e-öğrenme yaklaşımları, tüm sistemin başarısını sağlamak için sistem bileşenlerinin ve faktörlerinin kritik rollere sahip olduğu bir sistem tasarımı görünümünde ele alınabilir. Böyle bir e-öğrenme tasarım görünümünde, çevrimiçi eğitmenler (veya fakülteler) en önemli aktör olarak en kritik role sahiptir. Bu nedenle, eğiticilerin e-öğrenme sistemlerindeki performansını etkileyen faktörlerin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Memnuniyet, öğretim elemanlarının performansını doğrudan etkileyen sistemin kullanılabilirliğini etkileyen bu faktörlerden biridir. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının sosyal, düşünsel ve teknik etkileşimleri ile ilgili olarak “Öğretim Elemanlarının Memnuniyeti İçin E-Öğrenme Başarı Modeli” adlı temel bir model geliştirmek amacıyla öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemlerindeki memnuniyetine ilişkin faktörler araştırılmıştır. Tüm e-öğrenme sistemi. “Eğitmenlerin Memnuniyeti İçin E-Öğrenim Başarı Modeli”, e-öğrenme tasarımcıları, çevrimiçi eğitmenler ve politika yapıcılar için eğitmenlerin memnuniyetiyle ilgili etkileşimi ve kullanılabilirlik sonuçlarını anlamak için temel bir rehber olabilir.

Hong ve diğerleri (2017), Kamu sektöründeki çalışanlar için devlet e-öğrenme sistemleri oluşturulmuştur. Sistemleri kullanmanın etkinliğini anlamak için, bu çalışma, kullanıcıların sistemi kullanmaya devam etme niyetiyle ilgili faktörleri keşfetmek için Tayvan'daki bir hükümet e-öğrenme sisteminin içeriği ve arayüz tasarımı üzerine odaklanmıştır. 150 etkin anketten elde edilen veriler, yapısal eşitlik modellemesi ile doğrulayıcı faktör analizi için döndürülmüştür. Sonuçlar, eğer kullanıcılar yüksek düzeyde bir internet bilişsel başarısızlığına sahiplerse, e-öğrenme sisteminin içerik tasarımı ve arayüz tasarımından düşük memnuniyet duyacaklarını göstermiştir. Sonuçlar

ayrıca, kullanıcılar içerik tasarımı ve ara yüz tasarımından memnunsalrsa, fayda değeriini algılayacaklarını gösterdi. Son olarak, eğer kullanıcılar fayda değeriini algılasalrsa, devletin e-öğrenme sistemini kullanmaya devam etme niyetinde olacaktırlar. Bu çalışmanın sonuçları, psikolojik özelliğın, internet bilişsel başarısızlığının, bir hükümet e-öğrenme sisteminin kullanımını belirlemek için önemli bir rol oynadığın ıma etti. Buna ek olarak, hükümet e-öğrenme sistemleri tasarlarırken ve nereye çaba harcayacağına karar verirken, içerik ve ara yüz tasarımının fayda değeriinin aracılık ettiğ ı davranışsal niyetle nasıl etkileşime girdiğ ini düşünmek gerekir.

Korkmaz, Çakır ve Tan (2015), araştırmalarında e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet durumlarının akademik başarıya etkisi incelenmeye çalışılmışlardır. Bu çalışma, ilişkisel betimleme modelindedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 313 kampüs dış ı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler, öğrenci bilgi sisteminden edinilmiştir. Ayrıca öğrencilerin e-öğrenme ortamlarına ilişkin özelliklerini ölçmek amacıyla e-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazır Bulunuşluk ve Beklenti ve e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, mod, medyan, frekans, t, Anova, LSD ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiş ve özetle şu sonuçlara erişilmiştir: Öğrencileri e-öğrenme ortamlarında eğitim alabilecek kişisel özelliklere sahip olduklarına inanmaktadırlar. Öğrenciler, kullandıkları e-öğrenme ortamının iletişim özelliklerinden ve kullanılış lılığ ından orta düzey ve üzerinde memnuniyet duymaktadırlar öğrencilerin akademik başarıları ile memnuniyet alg ı düzeyleri arasından tüm faktörler açısından anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğ u belirlenmiştir.

Kantoğ lu, Torkul ve Altunış ık (2013), çalışmalarında e-öğrenme öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerin görece önemleri incelenmeye çalışılmışlardır. Kapsamlı bir literatür taraması ış ığında e-öğrenme öğrenci memnuniyetini şekillendiren faktörleri içeren bir model önerisi yapılmaktadır. Söz konusu modelde yer alan faktörler beş grup altında toplanmakta olup, bu grupları oluşturan faktörler ise on beş tanedir. Bu on beş alt faktör; öğrenci öğretim üyesi etkileş imi, öğrencinin bilgisayar kullanım düzeyi, öğrencinin bilgisayar kullanımına karşı tutumu, öğretim üyelerinin e-öğrenmeye ilgisi, ders materyal kalitesi, geliş imin izlenebilirliğ i, kullanım kolaylığ ı, sisteme eriş im, sistemde etkileş im kalitesi, kalite, esneklik, materyal güncelleme, üniversite desteğ i, öğrenci takibi ve kurs yönetimidir. Söz konusu modeli test etmek amacıyla Sakarya

Üniversitesi e-öğrenme programlarına katılan toplam 562 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapılmaktadır. Keşifsel faktör analizi bu on beş alt faktörden oluşan çözüm yerine on alt faktörden oluşan bir modelin daha uygun olacağını göstermektedir. Ayrıca, regresyon analizi bulguları bu on alt boyuttan sadece altı tanesinin e-öğrenme öğrenci memnuniyetini etkilemekte olduğunu ortaya koymaktadır.

3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama tekniği ve aracı ile veri analizi bölümlerine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenenlerin memnuniyetlerini ve faydalanma düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel yöntemler birincil çalışmaların nicel sonuçlarının kullanıldığı araştırma sentezi yöntemleridir (Kanadlı, 2019). Araştırmada nicel yöntemlerden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum ya da görüşlerin nicel ya da nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2017).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslere katılanların tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders olan AKADEMA ders platformunda derslere katılan ve gönüllü olarak anketi dolduran öğrenenler oluşturmaktadır. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen örneklem grubuna anket uygulanmıştır. Kolayda örnekleme, kolay olduğu için tercih edilen bir tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir (Baştürk ve Taştepe, 2013).

3.3.Veritoplama Tekniği ve Aracı

Veritoplama aracı, araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş ve AKADEMA ders dönemleri sonunda uygulanan çevrimiçi bir ankettir. Kişisel bilgi formu öğrenenler tarafından doldurulmuştur. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleğine dair bilgiler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlikleri iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha katsayısı ile belirlenmiştir. Güvenirlik için Cronbach Alpha katsayısı genel anlamda 0.85 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik için ise uzman görüşlerinden faydalanılmıştır.

3.4. Veri Analizi

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan memnuniyet ölçeğine ilişkin katsayı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Algılanan öğrenmeye ilişkin ise katsayı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

Bu başlık altında veri analizi neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrenenlerin Demografik Özellikleri

Çalışmaya katılan öğrenenlerin demografik özelliklerine yönelik bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Öğrenenlerin demografik özelliklere göre dağılımları

Değişken	Seçenekler	n	%
Cinsiyet	Erkek	186	44,6
	Kadın	233	55,6
	Toplam	419	100,0
Yaş	17-23	173	41,3
	24-29	76	18,1
	30-35	60	14,3
	36-41	46	11,0
	42 ve üzeri	64	15,3
	Toplam	419	100,0
Eğitim Durumu	Ortaöğretim ve altı	18	4,3
	Önlisans	61	14,5
	Lisans	274	65,4
	Lisansüstü	66	15,8
	Toplam	419	100,0
Meslek	Kamu	93	22,2
	Özel sektör	56	13,3
	Emekli	12	2,9
	Öğrenci	215	51,3
	Bağımsız	15	3,6
	Çalışmıyor	28	6,7
	Toplam	419	100,0

Tablo 1’de de görüldüğü üzere öğrenenlerin %44,6’sı erkeklerden ve %55,6’sı kadınlardan oluşmaktadır. Öğrenenlerin yaşları çoğunlukla 17-23 yaş arasından (%41,3) oluşurken, daha az olarak 36-41 yaş arasından (%11,0) oluşmaktadır. Öğrenenlerin eğitim durumlarına bakıldığında çoğunlukla lisans eğitimi alan katılımcıların olduğu (%65,4), daha az olarak ortaöğretim ve altı düzeyde (%4,3) eğitime sahip olanların yer aldığı görülmektedir. Meslek açısından ise öğrenenlerin ağırlıklı olarak öğrenci olduğu (%51,3), daha az olarak bağımsız diyen öğrenenlerin bulunduğu (%3,6) dikkat çekmektedir.

4.2. Öğrenenlerin AKADEMA’yı Tercih Etme Nedenleri

Öğrenenlerin AKADEMA’yı tercih etme nedenlerine yönelik alınan yanıtlara tematik analiz yapıldıktan sonra bu yanıtların 8 temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra bu temalara göre gerekli kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Ancak, 5 öğrenenin bu soruyu gerektiği gibi doldurmadığı görüldüğü için söz konusu 5 yanıt analizden çıkartılmış ve elde edilen frekans sonuçları Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 4. 2. Öğrenenlerin Akadema’yı tercih etme nedenleri (n = 414)

Değişken	Seçenekler	n	%
Öğrenenlerin Akadema’yı Tercih Etme Nedenleri	Boş zaman aktivitesi ve kişisel gelişim için	104	25,1
	Yeni bir şey öğrenmek için	84	20,3
	Ücretsiz ve ulaşılabilir olduğu için	60	14,5
	Kurumsallık - Anadolu Üniversitesi yaptığı için	56	13,5
	Faydalı olduğu için	50	12,1
	Akademik kariyerim için	33	8,0
	Zorunlu olduğu için	19	4,6
	İhtiyacım olduğu için	8	1,9
	Toplam	414	100,0

Tablo 2’de öğrenenlerin AKADEMA’yı tercih etme nedenlerine bakıldığında öğrenenlerin AKADEMA’yı en çok “boş zaman aktivitesi ve kişisel gelişim için” kullandıkları görülmektedir (n = 104; %25,1). Bunu da sırasıyla “yeni bir şey öğrenmek için” kullananlar (n = 84; %20,3), “ücretsiz ve ulaşılabilir olduğu için” kullananlar (n =

60; %14,5), “kurumsallık – Anadolu Üniversitesi yaptığı için” kullananlar ($n = 56$; %13,5), “faydalı olduğu için” kullananlar ($n = 50$; %12,1), “akademik kariyer için” kullananlar ($n = 33$; %8,0), “zorunlu olduğu için” kullananlar ($n = 19$; %4,6) ve “ihtiyacı olduğu için” kullananlar ($n = 8$; %1,9) takip etmektedir.

4.3. Öğrenenlerin AKADEMA’dan Aldıkları Derse Göre Memnuniyet Düzeyi

Bu çalışmaya katılan 419 öğrenen kapsamında AKADEMA’dan toplamda 88 dersin alındığı tespit edilmiştir. Öğrenenlerin bu dersleri düşünerek beyan ettikleri memnuniyet düzeylerine yönelik genel ortalamanın **4,37** (SS: 0,99) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrenenlerin 1 – Kesinlikle Katılmıyorum, 5 – Kesinlikle Katılıyorum skalasında memnuniyet ortalamalarının **4,37** (SS: 0,99) olarak bulgulanması, öğrenenlerin AKADEMA’ya karşı memnuniyetlerinin yüksek olduğu gösterir niteliktedir.

4.4. Öğrenenlerin AKADEMA’nın Ne Ölçüde Öğrenmelerine Katkı Sağladığına Yönelik Değerlendirmeleri

Öğrenenlerin AKADEMA’nın ne ölçüde öğrenmelerine katkı sağladığına yönelik değerlendirmelerini inceleyebilmek amacıyla frekans analizi gerçekleştirilmiş ve kullanılan ölçeğe verilen yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ancak, hesaplama öncesi ifadeler ters kodlanmış, “1 – Kesinlikle Katılıyorum; 5 – Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindeki skala, daha iyi yorum yapabilmek adına “1 – Kesinlikle Katılmıyorum; 5 – Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yeniden kodlanmıştır. Yeniden kodlama yapıldıktan sonra söz konusu 11 ifadeye Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi yapılmış ve güvenirlik değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmede algılanan fayda ölçeğine yönelik α katsayısının **0,97** olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda da ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kalaycı, 2017, s.405). Yapılan frekans analizi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğrenenlerin Akadema'nın ne ölçüde öğrenmelerine katkı sağladığına yönelik değerlendirmeleri (algılanan fayda) (n = 419)

İfadeler	$\bar{x}$	SS
Akadema'yı genel olarak yararlı buluyorum	4,31	1,15
Akadema'dan farklı dersler de almak isterim	4,30	1,16
Akadema'nın katılımcılara önemli olanaklar sunduğunu düşünüyorum	4,26	1,16
Bu ders benim için faydalı bir öğrenme deneyimi oldu	4,26	1,15
Bu dersin kendimi geliştirmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum	4,22	1,15
Bu dersi çevremdeki diğer bireylere de tavsiye ederim	4,18	1,18
Ders ile ilgili yardıma ihtiyaç duyduğumda öğretim elemanına danışabiliyorum*	4,13	1,19
Sorduğum sorulara öğretim elemanından yeterli yanıt alabiliyorum*	4,09	1,23
Dersle ilgili problem yaşadığımda gerekli desteği alabiliyorum*	4,08	1,21
Dersin içeriklerinin konuyu öğrenmek açısından yeterli olduğunu düşünüyorum	4,05	1,22
Sisteme erişimde problem yaşadığımda teknik destek alabiliyorum	3,97	1,21

(1 – Kesinlikle Katılmıyorum; 5 – Kesinlikle Katılıyorum). *n = 403

Tablo 3'te öğrenenlerin değerlendirmelerine yönelik ifadelere bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip ifadenin "AKADEMA'yı genel olarak yararlı buluyorum" olduğu ($\bar{x}$: 4,31; SS: 1,15), en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise "sisteme erişimde problem yaşadığımda teknik destek alabiliyorum" olduğu ($\bar{x}$: 3,97; SS: 1,21) söylenebilir. Ancak, bu ortalamaların 5'e yakın olması genel olarak öğrenenlerin AKADEMA'ya yönelik daha olumlu değerlendirmelere sahip olduğu gösterir niteliktedir. Öte yandan, öğrenenlerin öğrenmelerine yönelik yanıtladıkları ifadeler değerlendirildiğinde ise "bu dersin kendimi geliştirmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum" ifadesine yönelik ortalamanın 4,22 (SS: 1,15), "bu ders benim için faydalı bir öğrenme deneyimi oldu" ifadesine yönelik ortalamanın 4,26 (SS: 1,15) ve "dersin içeriklerinin konuyu öğrenmek açısından yeterli olduğunu düşünüyorum" ifadesine yönelik ortalamanın 4,05 (SS: 1,22) olduğu söylenebilir. Söz konusu bu üç ifadeye yönelik aritmetik ortalamanın ise **4,17** (SS:

1,13) olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrenenlerin öğrenmelerine yönelik olarak AKADEMA'yı oldukça olumlu değerlendirdikleri yorumu yapılabilir.

4.5. Öğrenenlerin Demografik Özellikleri Açısından Memnuniyetlerinin ve Algılanan Faydanın İncelenmesi

Öğrenenlerin memnuniyetlerinin ve algılanan faydalarının demografik özellikleri açısından (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve meslek) anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini inceleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiklerinden faydalanılmıştır. Yapılan her bir analiz takip edilen başlıklarda sırasıyla paylaşılmıştır.

4.6. Cinsiyet Açısından Öğrenenlerin Memnuniyetlerinin Ve Algılanan Faydalarının İncelenmesi

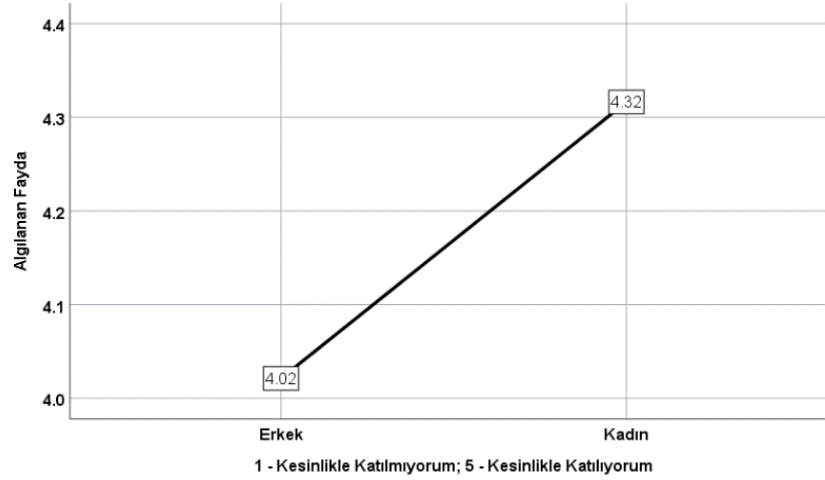
Cinsiyet açısından öğrenenlerin memnuniyetlerinde ve algılanan faydalarında anlamlı bir farklılık olup oluşmadığını tespit edebilmek için bağımsız örneklem t-test gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda Levene istatistiği, algılanan fayda cinsiyet gruplarının homojen dağılmadığını gösterdiği için ($p < 0,05$) analizin yorumlanması aşamasında “eşit olmayan varyanslar” seçeneğinin anlamlılığı; memnuniyet açısından bu grupların homojen dağıldığını gösterdiği için ise “eşit varyanslar” seçeneğinin anlamlılığı kullanılmıştır (Pallant, 2011, s. 241-242). Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 4. Cinsiyet açısından memnuniyetin ve algılanan faydanın incelenmesi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Memnuniyet	Erkek	186	4,42	0,98	0,926	417	0,355
	Kadın	233	4,33	1,00			
Algılanan Fayda	Erkek	176	4,02	1,24	-2,693	296,256	0,007**
	Kadın	227	4,32	0,86			

(1 – Kesinlikle Katılmıyorum; 5 – Kesinlikle Katılıyorum);** $p < 0,01$.

Tablo 4'te cinsiyet açısından memnuniyetin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p > 0,05$), algılanan faydanın ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($t: -2,693$; $df: 296,256$; $p < 0,01$) dikkat çekmektedir. Bu bağlamda kadınların erkeklere göre AKADEMA'da daha fazla algılanan fayda hissettikleri ifade edilebilir (Şekil 1).



Şekil 4. 1. Cinsiyet açısından algılanan fayda ortalamaları

4.7. Yaş Açısından Öğrenenlerin Memnuniyetlerinin Ve Algılanan Faydalarının İncelenmesi

Yaş açısından öğrenenlerin memnuniyetlerinin ve algılanan faydalarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Levene istatistiği yaş grupları açısından hem memnuniyetin hem de algılanan faydanın homojen bir şekilde dağılmadığını gösterdiği için ($p < 0,05$) analizin yorumlanması aşamasında Brown-Forsythe istatistiği kullanılmıştır (Pallant, 2011, s.241-242). Yapılan analize yönelik sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Yaş açısından memnuniyetin ve algılanan faydanın incelenmesi

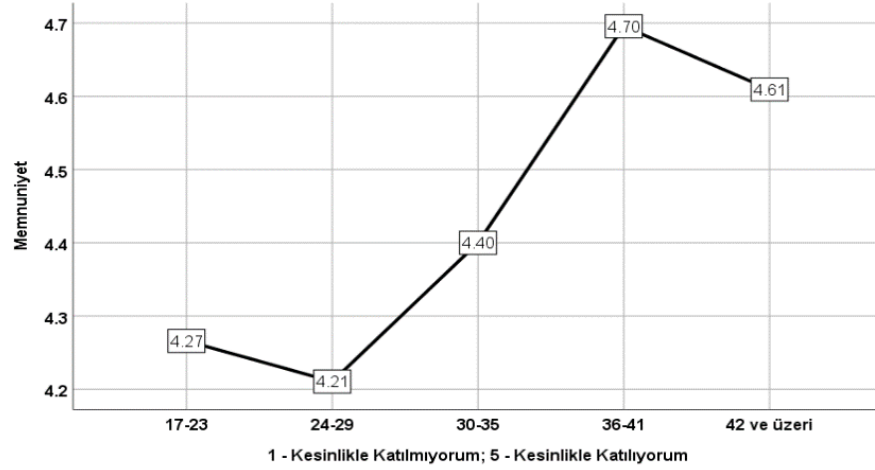
Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Memnuniyet	17-23	173	4.27	1.00	3,450 Brown-Forsythe	0,009**
	24-29	76	4.21	1.06		
	30-35	60	4.40	1.06		
	36-41	46	4.70	0.70		
	42 ve üzeri	64	4.61	0.90		
Algılanan Fayda	17-23	167	4.14	1.00	0,560 Brown-Forsythe	0,692
	24-29	76	4.19	0.98		
	30-35	54	4.12	1.33		
	36-41	42	4.40	0.96		

	42 ve üzeri	64	4.24	1.08		
--	-------------	----	------	------	--	--

(1 – Kesinlikle Katılmıyorum; 5 – Kesinlikle Katılıyorum); * $p<0,01$.

Tablo 5’te görüleceği üzere yaş açısından memnuniyet anlamlı bir şekilde farklılaşırken ($F: 3,450$; $p<0,01$), algılanan fayda anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Tek yönlü varyans analizinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunursa, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi, analiz sonuçlarının yorumlanmasına imkân tanımaktadır. Bu amaçla grupların ortalama puanları için uygun çoklu karşılaştırma testinin (POST-HOC) kullanılması gerekir (Büyüköztürk, 2017, s.49). İşlem sonrası testlerinde çeşitli seçenekler söz konusudur. Hepsinin temel işlevi temel olarak aynı olsa da gruplar arasında varyansların eşit dağıldığına ya da dağılmadığına göre hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit ederlerken kullandıkları formüller farklıdır. Bu testler içerisinde varyansları homojen dağılan gruplar için en yaygın kullanılanlar Tukey ve Bonferroni testleridir. Bununla birlikte gruplar arasında varyanslar homojen dağılmıyor ise Tamhane testi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Varyansların homojen dağılıp dağılmamasına göre de bunlardan sadece bir tanesini seçmek yeterlidir (Kalaycı, 2017, s.15). Elde edilen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden Tamhane testi uygulanmıştır.

Tamhane testi sonuçlarına göre 17-23 yaş arasındakiler ile 36-41 yaş arasındakiler ($md: -0,43$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 24-29 yaş arasındakiler ile de 36-41 yaş arasındakiler ($md: -0,48$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, yaşça daha genç öğrenenlerin yaşça daha olgun öğrenenlere göre AKADEMA’daki derslerden daha az memnun olduklarını göstermektedir. Bir diğer deyişle, yaşça daha olgun olan öğrenenler AKADEMA’daki derslerden daha memnun görünmektedir (Şekil 2)



Şekil 4. 2. Yaş açısından memnuniyet ortalamaları

4.8 Eğitim Durumu Açısından Öğrenenlerin Memnuniyetlerinin Ve Algılanan Faydalarının İncelenmesi

Eğitim durumu açısından öğrenenlerin memnuniyetlerinin ve algılanan faydalarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Levene istatistiği eğitim durumu grupları açısından hem memnuniyetin hem de algılanan faydanın homojen bir şekilde dağılmadığını gösterdiği için ($p < 0,05$) analizin yorumlanması aşamasında Brown-Forsythe istatistiği kullanılmıştır (Pallant, 2011, s.241-242). Yapılan analize yönelik sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Eğitim durumları açısından duyulan memnuniyetin ve algılanan faydanın incelenmesi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Memnuniyet	Ortaöğretim ve altı	18	4,61	0,70	1,457 Brown-Forsythe	0,228
	Önlisans	61	4,20	1,17		
	Lisans	274	4,37	0,96		
	Lisansüstü	66	4,50	0,97		
Algılanan Fayda	Ortaöğretim ve altı	17	4,41	0,45	1,118 Brown-Forsythe	0,343
	Önlisans	61	4,34	0,85		
	Lisans	264	4,14	1,07		
	Lisansüstü	61	4,16	1,26		

(1 – Kesinlikle Katılmıyorum; 5 – Kesinlikle Katılıyorum).

Tablo 6’da görüldüğü gibi eğitim durumu, öğrenenlerin memnuniyetlerinde ve algılanan faydalarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p>0,05$). Bu sonuç, eğitim durumu fark etmeksizin öğrenenlerin AKADEMA’dan ve AKADEMA’daki derslerden benzer düzeylerde memnuniyet ve algılanan fayda hissettiklerini gösterir niteliktedir.

4.9. Meslek Açısından Öğrenenlerin Memnuniyetlerinin Ve Algılanan Faydalarının İncelenmesi

Meslek açısından öğrenenlerin memnuniyetlerinin ve algılanan faydalarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Levene istatistiği meslek grupları açısından hem memnuniyetin hem de algılanan faydanın homojen bir şekilde dağılmadığını gösterdiği için ($p<0,05$) analizin yorumlanması aşamasında Brown-Forsythe istatistiği kullanılmıştır (Pallant, 2011). Yapılan analize yönelik sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Meslek açısından memnuniyetin ve algılanan faydanın incelenmesi

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Memnuniyet	Kamu	93	4,51	0,96	2,000 Brown- Forsythe	0,089
	Özel sektör	56	4,39	0,89		
	Emekli	12	4,92	0,29		
	Öğrenci	215	4,32	1,00		
	Bağımsız	15	3,87	1,46		
	Çalışmıyor	28	4,39	0,96		
Algılanan Fayda	Kamu	87	4,14	1,27	1,447 Brown- Forsythe	0,208
	Özel sektör	53	4,29	1,07		
	Emekli	12	4,46	0,50		
	Öğrenci	209	4,11	1,02		
	Bağımsız	15	4,39	0,74		
	Çalışmıyor	27	4,48	0,72		

(1 – Kesinlikle Katılmıyorum; 5 – Kesinlikle Katılıyorum).

Tablo 7’de görüldüğü gibi meslek, öğrenenlerin memnuniyetlerinde ve algılanan faydalarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p>0,05$). Bu sonuç, meslek fark

etmeksizin öğrenenlerin AKADEMA'dan ve AKADEMA'daki derslerden benzer düzeylerde memnuniyet ve algılanan fayda hissettiklerini gösterir niteliktedir.

4.10. Öğrenenlerin AKADEMA'daki Ders Memnuniyetleri ve Algılanan Fayda Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrenenlerin AKADEMA'daki ders memnuniyetleri ve algılanan faydaları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek adına Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. *Memnuniyet ve algılanan fayda arasındaki ilişki*

Değişken	Algılanan Fayda (r)
Memnuniyet	0,39**

** $p < 0,01$

Korelasyon analizi, sürekli biçimde ölçülmüş iki değişken arasındaki ilişkinin veya bağımlılığın şiddetini belirlemeye yönelik bir analiz yöntemidir. Bu analiz sonucunda hesaplanan korelasyon katsayısı r ile gösterilmekle birlikte -1 ve +1 arası değer alır. Bu katsayının +1 olması iki değişken arasında doğrusal, çok yüksek bir ilişkinin varlığını gösterirken -1 olması iki değişken arasında çok yüksek fakat ters bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu katsayının 0 olması ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlamına gelmektedir (Altunışık vd., 2010). Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70 – 1,00 arasında olması yüksek; 0,70 – 0,30 arasında olması orta ve 0,30 – 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2017). Bu bağlamda Tablo 8'de elde edilen sonuçlar kapsamında öğrenenlerin AKADEMA'daki derslere yönelik memnuniyetleri ile algılanan faydaları arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır (r : 0,39; $p < 0,01$). Dolayısıyla öğrenenlerin memnuniyetlerinin artışı algılanan faydayı da artıracaktır; memnuniyetlerindeki azalışın algılanan faydayı da azaltacağı yorumu yapılabilir.

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bireylerin çevreleri ile etkileşimleri ile birlikte ortaya çıkan biçimsel olmayan öğrenme kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Bireyler belli bir amaca ya da plan dahilinde olmadan çevre etkileşimiyle olan bir öğrenme türüdür. İçinde bulunan çevre biçimsel olmayan öğrenmenin verimliliği ve aktivitesi açısından da farklar ortaya koymaktadır. Biçimsel olmayan öğrenmeye okul dışı eğitimde denilebilmektedir.

Maden ve Dincel (2015) biçimsel olmayan öğrenmeyi, “içgüdü ve ihtiyaçlar çerçevesinde özel ve sosyal ortamları tanıma, deneyim ve keşfetme becerisi gibi günlük hayatta istenen ve istenmeyen davranışların kazanılmasını içeren süreç olarak bir ömür boyu öğrenme biçim ve yaklaşımıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Eğitim-öğretim alanında yapılan araştırmalar sonucunda, okul dışı öğrenme araştırmaları alanında yapılan içerik analizi araştırması sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarından gezi/doğa etkinlikleri ve müze/bilim merkezleri alanlarında biçimsel olmayan öğrenme ortamlarından ise sokaklarda/oyun alanlarında yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ile ilgili ortamların belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların yöntemlerine bakıldığında çoğunluk olarak nicel yöntem tekniğinin kullanıldığı, nicel yöntemlerde ise en çok betimsel-tarama modelinin tercih edildiği görülmektedir.

Çalışmada, biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenenlerin memnuniyet ve faydalanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemi olan betimsel-tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de internet üzerinden online olarak derslere katılan bireyler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini olarak AKADEMA online ders kanalında anket çalışmasına katılan şahısların vermiş oldukları cevaplara göre analiz yapılmıştır. Anket çalışmasına katılan 620 kişinin cevaplarına göre; Erkek- 186, Kadın – 237, Boş – 195 katılımcının olduğu, ilköğretim-3, ortaöğretim-17, ön lisans-61, lisans-276, lisans üstü-66 mezunu olduğu, çalıştıkları işlerin bağımsız-15, çalışmayan-29, emekli-12, kamu-93, öğrenci-218, özel sektör-56 şeklinde dağılım gösterdiği, katılım yaşların 18-35 yaş arasının yoğunlaştığı, 17 yaş altının çok az katılım sağladığı, anket çalışmasına katılan bireylere sorulan sorulara sırayla verdikleri cevaplar; “AKADEMA'dan en az bir ders aldınız mı?” Soruna Hayır – 195 / Evet – 423 cevap vererek büyük çoğunluğun online eğitime katıldığı görülmektedir.

Köseoğlu (2019), çalışmasında biçimsel olmayan öğrenme hakkında eğitim almış veya almamış öğretmenlerin biçimsel olmayan öğrenmenin gerçekleşebileceği ortamları kullanmalarına yönelik araştırmasında; öğretmenlere “öğrencilerinizi hangi amaçlarla biçimsel olmayan ortamlara götürüyorsunuz?” sorusunu sormuş, öğretmenlerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplara göre biçimsel olmayan ortamlara öğrencilerini götüren ve götürmeyenler şeklinde 2 gruba ayırmıştır. Eğitim alan 189 öğretmenden 9’u (%4,8), 115 öğretmenden 10’u (%9,0) “Götürmedim.” cevabını vermiş, bu cevaplarını “Ö. 15: Götürmedim. Köy okullarında imkânlar kısıtlı.” Şeklinde yanıtlamışlardır. Biçimsel olmayan öğrenmenin her konu ve şekilde gerçekleşebileceğinin ders olarak verilmesi, öğrencilere bu yöntemle daha çok kazanım sağlanabileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların, AKADEMA’yı çoğunluk sosyal medyadan öğrendiklerini, derslerinin içeriklerinin yeterli olduğunu, kendilerini geliştirmek ve yeni bilgiler öğrenmek için giriş yaptıklarını, AKADEMA’nın verdiği eğitim kalitesinin yeterli olduğu, internet üzerinde ve kendilerini geliştirmek için farklı ders seçeneklerinin bulunması katılımcıları memnun ettiği, derslerin daha çeşitli ve kapsamlı konuları da ele alınması gerektiği, en çok tercih edilen derslerin yabancı dil eğitim derslerinin olduğu, AKADEMA ile ilgili sıkıntı yaşamadıkları, teknik destek ve eğitimciler ile iletişimlerinin yeterince hızlı olduğunu belirtmişlerdir.

Sabău ve Bibu (2012), çalışmalarında, biçimsel olmayan iletişimin fazla etkili olmadığı okullarda sadece %37 oranında kullanıldığını, daha çok biçimsel iletişim kanallarının kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bunun sebebini, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulda açık kapı politikası uyguladıklarını, biçimsel iletişimin yönetimin çekirdeği olarak görüldüğünü, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini biçimsel iletişim kanallarıyla iletebildiklerini, toplantılarda rahatça kararlara katılarak tartışabildiklerini, belirtmelerinin biçimsel iletişim kanallarının daha fazla kullanılmasına neden olduğu şeklinde tespitte bulunmuşlardır.

Pilz, Uma ve Venkatram (2015), sokak lezzetleri üreticilerinin eğitim düzeylerine odaklandıkları çalışmada 49 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu üreticilerin biçimsel olmayan eğitime ağırlık verdikleri görülmüştür. Bunun sebebi olarak girişimcilerin sokak lezzetleri konusunda mesleki olarak geleceklerinden emin olamadıkları için biçimsel eğitime yatırım yapmaktan kaçındıkları ortaya konmuştur. Çalışmamızda ise sokak lezzetleri üreticilerinin verilen eğitime özendirilmesi, gerekli

bilgilendirmenin yapılarak biçimsel eğitimin işlerinde ve yapacakları yemekleri olumlu etkili olacağı şeklinde yönlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çalışmamızda, biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenenlerin memnuniyet ve faydalanma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan tarama anketinde katılımcıların büyük çoğunluğunun memnun olduğu, iletişimde ve verilen eğitim kapasitesinde sorun yaşamadıkları belirlenmiştir.

Öneri olarak AKADEMA’da verilen ders ve içerik çeşitliliğinin artırılması, bunun sayesinde kendini geliştirmek isteyen ve ilgi alanı farklı olan insanların da bu bilgilerden faydalanabilmesi, tanıtımların daha özendirici ve ilgi çekici olması memnuniyet ve faydalanma düzeyinin artışına neden olacaktır. Bu durumda örgün eğitim basamağını tamamlayan kişilere gelecekte çalıştıkları branşla alakalı ihtiyaç duyabilecekleri ilgileri kazandırmayı hedefleyen Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin önemi son derecede artmaktadır. Kitlese Açık Çevrimiçi Ders veren kurumların derslerin daha verimli geçmesi için öncelikle eğitim veren hocaların veya öğretim görevlilerinin standartları ve ayıracağı vakit için motivasyonlarının yükseltilmesi gerekmektedir. Motivasyonu yüksek olan eğitimciden daha iyi geri dönüşler alınmaktadır. Bir diğer husus ise eğitim verilecek konuda içeriğine göre materyallerin hazırlanmasıdır. Verilen eğitimlerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Eğitimcilerin ders içeriklerinin planını iyi yapması, verilecek olan eğitimin materyallerle bütünleştirilmesi eğitimin etkili olmasında büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler bunu bağlı oldukları kurumlardan talep etmeli ve verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Katılımcıların erişim sağladıkları sistem üzerinden grup aidiyet duygularının geliştirilmesi ve dayanışma içerisinde öğrenmenin sağlanması için işbirliği odaklı çalışmalara yönlendirilmesi gerekmektedir.

Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Avantajları arasında ilk sırada 7/24 erişilebilir olması yer almaktadır. Her kesimden insan boş vakitlerinde veya eğitim için ayırdığı vakitlerinde eğitimlerden yararlanabilmektedir. Dezavantajlarından ilk sıralarda gelen olumsuzluk ise internet ortamına erişimizin olması gerektiğidir. Eğer online erişiminiz yoksa derslere erişim sağlanamamaktadır. Öğrenciler veya eğitim almak isteyenler gerekli derslere katılım sağlayamamaktadır. Teknolojinin günlük yenilenmesi ve ilerlemesi sayesinde bu sorun da yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır. Araştırmacıların bu konu da yapması gereken bu avantaj ve dezavantajları

mercek altına alıp verilen eğitimin kalitesini ve etkisini arttırmaktır. Örneğin verilen herhangi bir dersin daha anlaşılır olması için eğitim hakkındaki düşünceleri belirleyebilmek amaçlı anketleri, çalışmaları yaparak gerekli kurumlara iletmeleri gerekmektedir. Bir diğeri ise eğitim almak isteyenlerin istedikleri konuları ve dersleri alabilmeleridir. Araştırmacılar bu konuda istek ve taleplere göre eğitimcilere öğrencilerin almak istedikleri eğitimleri ileterek bu konuda ders verilmesini kurumlara ileterek daha verimli bir hizmet sunulmasını sağlayabilirler.

Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarında en önemli durum öğrenme ile ilgili geri dönüşlerin alınmasıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bu durumun öğrenen üzerindeki kalıcılığı ve etkisi büyük önem taşımaktadır. Biçimsel olmayan öğrenme ve Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde öğrenenlerin durumları incelenmeli, öğrenmenin kalitesi araştırmalarla belirlenerek ortamların hangisinin daha etkili ve özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

İnce'ye göre (2017) öğrenme olgusunun öğrencinin içerisinde olduğunu ve duyularını daha etkili kullandığı mekanlarda öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olarak gerçekleştiğini, bunu sağlamak içinde öğrencileri yaşamın içerisine girmelerini sağlayarak biçimsel olmayan yollarla öğrenmenin meydana gelmesinin gerektiğini savunmuştur. Nedeni ise biçimsel olmayan öğrenmenin sürekli olarak gerçekleşmekte olduğunu, biçimsel olmayan öğrenmenin içgüdü ve ihtiyaçlar çerçevesinde özel ve sosyal ortamları tanıma, deneyim ve keşfetme becerisi gibi günlük hayatta istenen ve istenmeyen davranışların kazanılmasını içeren süreç olduğunu biçimsel olmayan öğrenmeler bireyin doğduğu andan itibaren çevre ile etkileşim sonucu, kendiliğinden gerçekleşen ve yaşam boyu süren etkili bir öğrenme olduğunu savunmuştur.

Katılımcıların memnuniyetini azaltan durumlardan birisi ana dilleri dışından eğitim verilmesi yabancı dil kurslarını istisna tutulduğunda anlatımın tam olarak sağlanması için ana dilde eğitim vermek önem arz etmektedir. Uygulamalardaki eğitimin alındığı web sayfalarındaki görünümün daha dinamik ve görsel olarak katılımcılara daha hoş gelen tasarımların yapılmasını memnuniyet düzeyini arttırmaktadır. Verilen eğitimlerde katılımcıların düzeylerine uygun olarak düzenlenmesi seviyelerine göre ayrı dersler verilmesi memnuniyetlerini arttıran bir diğer unsurdur.

Çalışmamıza ilişkin iki sınırlılık söz konusu olmuştur. Bunlardan ilki eğitim alan öğrencilerin deneyimleri ile sınırlı kalmış uygulama koşulları ve çevresel diğer etmenler değerlendirilmeye alınamamıştır. Diğeri ise öğrencilerden anlık olarak verilerin

toplanması olmuştur. Bu durum öğrencilerin aldıkları eğitime karşı beklentilerinin oluşması gözlenememiş ve algılarının değişip değişmediği belirlenememiştir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, A. (2019). *Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKADEMA (2020). <http://akadema.anadolu.edu.tr/> (Erişim tarihi: 04.06.2020).
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Astin, W. A. (1993). What matters in college: four critical years revisited. *The journal of Higher Education*. 22(8).
- Aybek, Yıldız, S. H. (2017). Yetişkin öğrenenlerin kitlesel açık çevrimiçi derslere ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 191-197.
- Aydın, H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barış, F. M. (2015). *Uzaktan eğitimde yeni trend: kitlesel açık çevrimiçi dersler new trend in distance education: massive open online courses*. s.7
- Baştürk, S. Ve Taştepe, M. (2013). *Evren ve örneklem*. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri (129-159)*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baysal, Şen, A., Çakır, H. ve Toplu, M. (2015). Açık eğitim kaynaklarının gelişimi ve Türkiye’de uygulama alanları. *Türk Kütüphaneciliği*. 29(3), 463.
- Bell, P., Lewenstein, B. Andrew W.& Feder Michael A. (2009). *Learning science in informal environments, people, places and pursuits*. Washington: National Academies Press.
- Bozkurt, A. (2015). Kitlesel açık çevrimiçi dersler (massive open online courses-MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşam boyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 61.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burkut, B. E. (2018). *Bilim merkezlerinin mekânsal tasarım-kullanım bağlamında incelenmesi: Konya bilim merkezi örneği*. Uluslararası Yeşil Başkentler Kongresi. Konya: Pamukkale Üniversitesi, s. 1020-1022.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Carliner, S. (2012). *Informal learning basics*. Amerikan Birleşik Devletleri: American Society for Training&Devopment.
- Creswell, W. J. (2017). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*.Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, V. ve Yeşilyurt, E. (2013). *Kalkınmada eğitimin rolü: sayısal veriler ışığında Kop bölgesi eğitim göstergeleri*. Mevlâna Üniversitesi.
- Çoban, S. (2013). Eğitimde BİT kullanımında farklı modeller: sanal üniversite ve açık eğitim kaynakları üzerine bir inceleme. *Türk Çalışmaları- Uluslararası Türk veya Türk Dilleri Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*. 8(8), 403.
- Demirli, C. ve Kerimgil, S. (2009). Yükseköğretimde eğitim öğretimle ilgili öğrenci memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 4(4), 1392.
- Downes, S. (2013). Quality of massive open online courses by Stephen Downes.
- Erduran, F. ve Cırık, V. (2011). Gelincik Dağı tabiat parkının rekreasyonel peyzaj değerlerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 42(1), 63.
- Ergün, E. ve Usluel, K. Y. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 5(1), 20.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi (3). Ankara.
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 45(2), 120.
- Haggard, S. (2013). The maturing of the MOOC: *Literature rewiew of massive open online courses and other forms of online distance learning*. Department for Business Innovation and Skills.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hong ve diğerleri (2017). *Internet cognitive failure relevant to users'satisfaction with content and interface design to reflect continvance intention to use a government e-learning system*. Computers in Human Behavior. 66, 353-362.
- İlgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissinin öğrenen memnuniyetine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- İnce, M. C. (2017). *İnformal öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen- teknoloji- toplum- çevre ilişkisini anlamalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Jafarova, M. (2019). *Eğitim fakültelerinde öğrenci memnuniyeti*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kanadlı, S. (2019). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi: nicel, nitel ve karma yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kantoğlu, B., Torkul, O. ve Altunışık, R. (2013). E-öğrenmede öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir model önerisi. *Business and Economics Research Journal*. 4(1), 121.
- Karadoğan, S. (2016). *Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar*. Maya Akademi Yayıncılık. 47-84 s.57
- Kendibilir, M. (2017). *Sivil havacılıkta uçuş eğitiminde öğrenci memnuniyeti: AFA örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kır, Ş. (2019). *Kitlesel açık çevrimiçi ders ortamında psikomotor becerilerin kazanılmasına ilişkin öğrenen görüşleri ve öğretmen rolleri*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*. 21, 75.
- Kıyıcı, M. (2003). *İnternet destekli öğretimde öğrenci memnuniyeti (SAÜİDO örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Tan, S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(3), 219.
- Köseoğlu, P., (2019). *İnformel Ortamlarda Fen Etkinlikleri Tasarımına İlişkin Öğretmen Ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuo, Walker, Belland ve Schroder (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Reserch in Open and Distance Learning*. 14(1).
- Kurşun, E. (2011). *An Investigation of Incentives, Barriers and Valves About the OER Movement In Turkish Universities: Implications for Policy Framework*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

- Maden, S. ve Dincel, Ö. (2015). İnfomal öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 206, 30- 53.
- Malkoç, E. (2002). *Aquaparkların (su parklarının) planlama ve tasarım ilkeleri üzerine bir araştırma*.Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, E. ve Baran, H. (2011). Uzaktan eğitimde yönelimler: 2016-2018 yılların arasında proquest veri tabanında yayınlanan tezlerin içerik analizi. *Açıköğretim uygulamaları ve Araştırma Dergisi*. 5(3), 29.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme informal biçimsel olmayan learning theory: life-long-learning changed and developed (a social psychological view on learning). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(6), 2.
- Özkanan, A. ve Erdoğan, A. (2013). Uzaktan eğitimde öğrenme ortamının kabulü ile birliktelik duygusunun öğrenen memnuniyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1. Büro Yönetimi Özel Sayısı, 213.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (4th ed.)*. New York: Open University Press.
- Pappona, L. (2012). The year of the MOOC. *The New York Times*, 2(12), 2012.
- Ramadiani, Azainil, Haryaka, Agus ve Kridalaksana (2017). *User satisfaction model for e-learning using smart-phone*. Procedia Computer Science. 116. 373-380.
- Pilz, M., Uma, G. and Venkatram, R. (2015). Skills Development In The Informal Secctor In India: Tha Case of Street Food Vendors. *International Review of Education*, 61, 191-209.
- Resmî Gazete. Milli Parklar Kanunu. Kanun No: 2873, 11 Ağustos 1983 tarih ve 18132 sayı, 1983.
- Sabău, M. R. & Bîbu, N. A. (2012). “Management communication: A case study of interpersonal manager-subordinates communication at three high schools from Bihor” [Yönetim İletişimi: Bihor’ dan Üç Lisede Kişiler Arası Müdür Astlarıİletişimi üzerine Bir Vaka Çalışması]. *Review of International Comparative Management*, 13 (2), 248-256.
- Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2015). *Çevrimiçi öğrenmeye yeni bir bakış açısı: kitlesel açık çevrimiçi dersler*. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.) içinde Eğitim Teknolojileri okumaları 2015. 26. Bölüm, ss. 525-538. TOJET- The Turkish Online Journal of Educational Technology. 527.
- Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2015). *Çevrimiçi öğrenmeye yeni bir bakış açısı: kitlesel açık çevrimiçi dersler*. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.) içinde Eğitim Teknolojileri okumaları 2015. 26. Bölüm, ss. 525-538. TOJET- The Turkish Online Journal of Educational Technology. 528.

- Sezgin, M., Karaman, A. (2009). *Müze yönetimi ve pazarlaması*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Sezgin, S. (2020). Kitlel açk çevrimiçi derslerin öğretmen eğitimindeki rolleri: bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının programlamaya yönelik kitlel açk çevrimiçi ders deneyimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 10(1), 168.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory fort he digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*; 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: innovation in education R. McGreal, W. Kinuthia ve S. Marshall (Yay. Haz.). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Canada: Commonwealth of Learning, Athabasca University.
- Song ve Lee (2013). *Has web 2.0 revitalized informalBiçimsel olmayan learning? The relationship between web 2.0 and informalBiçimsel olmayan learning*. Journal of Computer Assisted Learning. 30, 511.
- Süral, İ., Ozan, Ö. ve Özkul, E. A. (2008). *Açık eğitim kaynakları ve dünyadaki eğilimler*. *International Conferance on Educational Sciences*, Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Şimşek, H., İslim, F. Ö.ve Öztürk, N. (2019). Yükseköğretimde kalite arayışında bir gösterge olarak öğrenci memnuniyeti: bir ölçek geliştirme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*. 9(3), 380.
- Şimşek, İlgör, E. ve Turan, O. B. (2017). Mobil ortamlarda kitlel açk çevrimiçi derslerin (KAÇD) kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(2), 597.
- Tu, (2010). How chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment. *Educational Media International*. 38(1), 45.
- Uçar, M. (2014). İlköğretim düzeyinde kültür varlığı ve koruma konularındaki eğitimin etkinliği ve sivil toplum örgütlerinin eğitime katkısının değerlendirilmesi. *Megaron*. 9(2), 100.
- Ünal, F. ve Adıyaman, A. (2017). Algın öğrenme. *Türk Çalışmaları- Uluslararası Türk veya Türk Dilleri Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*. 12(4), 539.
- VanBerschoot, LaPointe ve Rao (2010). Predictors of learner satisfaction and transfer of learning in a corporate online education program. *American Journal of Distance Education*. 24(4), 207.
- Wiley, D. (2007). Open education license draft. iterating toward openness. <http://openconcent.org/blog/archives/355> (Erişim tarihi: 20.05.2020).
- Wiley, D. (2014). The access compromise and the Sth. R. iterating toward openness. <http://openconcent.org/blog/archives/3221> (Erişim tarihi: 20.05.2020).

- Wu, Tennyson ve Hsia (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers&Education*. s. 155.
- Yengin, İ., Karahoca, A. ve Karahoca, D. (2011). E-learning success model for instructors satisfactions in perspective of interaction and usability outcomes. *Procedia Computer Science*. 3, 1396-1403.
- Yıldırım, İ. (2004). *Demokrasi-Sivil Toplum Kuruluşları ve Yönetişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- 4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Programı Çağrı Metni
https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/3653/233_bk_4003_bilim_merkezi_kurulmasi_destek_programi.pdf (Erişim tarihi: 26.05.2020).