

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE ÖĞRENEN KATILIMININ
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Samet ATTİLA

Eskişehir 2023

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE ÖĞRENEN KATILIMININ
İNCELENMESİ**

Ahmet Samet ATTILA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan Uçar

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Kasım 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

.....'nın“

.....” başlıklı çalışması, .../.../20.. tarihinde, “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Program/Bilim/Anabilim dalında dönem projesi olarak değerlendirilmiş ve kabul edilmiştir.

Ünvan-Adı Soyadı

İmza

Proje Danışmanı :

.....

Anabilim Dalı Başkanı :

.....

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE ÖĞRENEN KATILIMININ İNCELENMESİ

Ahmet Samet ATTİLA

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kasım 2023

Danışman: Doç. Dr. Hasan UÇAR

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde canlı ders etkinlikleri bağlamında çevrimiçi öğrenen katılımı incelenmiştir. Araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti ile genel memnuniyeti nasıl etkilediğini incelemektir. Bununla beraber, öğrenenlerin demografik özellikleri özelinde de çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet irdelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Açıköğretim Sisteminde kayıtlı, en az bir kez canlı ders etkinliklerine katılım göstermiş ve araştırmanın çevrimiçi anketini gönüllü olarak dolduran öğrenenlerdir. Öte yandan, amaca yönelik örnekleme yöntemiyle ulaşılan ve araştırmanın amacıyla uyumlu 1.069 öğrenenin verisiyle analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti ile genel memnuniyeti pozitif olarak etkilediğini göstermiştir. Bir diğer ifadeyle, çevrimiçi öğrenen katılımının artması durumunda hem canlı ders memnuniyetinin hem de genel memnuniyetin olumlu yönde artacağı görülmüştür. Ayrıca ders çalışmak için Anadolu eKampüs platformunda daha fazla süre geçiren öğrenenlerin, daha az süre geçiren öğrenenlere kıyasla çevrimiçi öğrenen katılımı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmaya ilişkin bulgular tartışılmış ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Açıkta ve uzaktan öğrenme, Uzaktan eğitim, Açıköğretim, Çevrimiçi öğrenme, Öğrenen katılımı, Öğrenen bağlılığı

ABSTRACT

INVESTIGATION OF LEARNERS' ENGAGEMENT IN OPEN AND DISTANCE LEARNING

Ahmet Samet ATTILA

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School, November 2023

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan UÇAR

The purpose of this research was to examine the online learner engagement within the context of live courses offered in Anadolu University Open Education System. The study investigated how online learner engagement affected live course satisfaction and overall satisfaction of learners. In addition, online learner engagement, live course satisfaction and general course satisfaction were examined in terms of the demographic characteristics of the learners. A cross-sectional survey design, one of the quantitative research method designs, was used in the study. Participants of the research were learners who were enrolled in the Open Education System of Anadolu University in the spring semester of the 2022-2023 academic year, attended live classes through Anadolium eKampüs learning management system at least one time, and voluntarily filled out the online survey of the research. On the other hand, analyzes were carried out with the data of 1,069 learners, who were reached through purposeful sampling method and compatible with the purpose of the research. The findings showed that online learner engagement positively affected live course satisfaction and overall course satisfaction. In other words, it was found that if online learner participation increases, both live course satisfaction and general course satisfaction would increase positively. Additionally, it was determined that learners who spent more time on the Anadolium eKampüs platform to study had higher online learner engagement levels compared to learners who spent less time. As a result, the findings of the research were discussed and suggestions for future research were presented.

Keywords: Open and distance learning, Distance education, Open education, Online learning, Learner engagement, Engagement

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasında bana destek veren tez danıőmanım Doç.Dr. Hasan Uçar'a ve önerileri ile katkı sağlayan Prof. Dr. Alper Tolga Kumtepe'ye, Doç. Dr. Nazire Burçin Hamutoğlu'na, Doç. Dr. Abdulkadir Karadeniz'e ve araştırma verilerin analizinde desteklerinden ötürü Öğr. Gör. Dr. Yusuf Zafer Can Uğurhan'a teőekkürü bir borç bilirim. Son olarak, desteklerinden ve sabırlarından dolayı aileme sonsuz teőekkürler.

Ahmet Samet ATTILA

28.11.2023

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 edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile 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 sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ahmet Samet ATTİLA

28.11.2023

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Ahmet Samet ATTİLA

İÇİNDEKİLER

Sayfa	
	BAŞLIK SAYFASIi
	JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
	ÖZET iii
	ABSTRACTiv
	TEŞEKKÜRv
	ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİvi
	STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULESvii
	İÇİNDEKİLERviii
	TABLOLAR DİZİNİxi
	1. GİRİŞ1
	1.1. Sorun1
	1.2. Amaç3
	1.3. Önem3
	1.4. Varsayımlar4
	1.5. Sınırlılıklar4
	1.6. Tanımlar4
	2. ALANYAZIN6
	2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenme6
	2.2. Öğrenen Katılımı8
	2.3. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenen Katılımı12
	2.4. Öğrenen Katılımına İlişkin Güncel Araştırmalar12
	2.5. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi13
	2.6. Açıköğretim Sisteminde Anadolun eKampüs14
	3. YÖNTEM17
	3.1. Araştırma Modeli17

3.2. Evren ve Örneklem.....	17
3.3. Veri Toplama Araçları	17
3.4. Kullanılan Analizler	19
4. BULGULAR	20
4.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	20
4.2. Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	22
4.2.1. Açımlayıcı faktör analizi.....	22
4.2.2. Güvenirlik analizi	25
4.2.3. Ölçeklerin betimsel istatistiklerin dağılımı	26
4.3. Araştırma Sorularının Cevaplanması.....	27
4.3.1. Cinsiyet açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi	28
4.3.2. Yaş açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi.....	29
4.3.3. İnternette ortalama geçirilen süre açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi	31
4.3.3. Anadolu eKampus platformunda ortalama geçirilen süre açısından çevrimiçi öğrenen katılımı ve memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi	32
4.3.4. En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi.....	33
4.3.5. Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi.....	35
4.3.6. Çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti üzerindeki etkisi	36
4.3.7. Çevrimiçi öğrenen katılımının genel memnuniyet üzerindeki etkisi	37
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	40
5.1. Sonuç.....	40
5.2. Tartışma.....	43

5.3. Öneriler	45
KAYNAKÇA	47
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.1. Katılımcıların cinsiyet bakımından dağılımları.....	20
Tablo 4. 2. Katılımcıların yaş bakımından dağılımları.....	20
Tablo 4. 3. Katılımcıların internette geçirilen ortalama süre bakımından dağılımları	20
Tablo 4.4. Katılımcıların eKampüs platformunda ortalama geçirdikleri süre bakımından dağılımları	21
Tablo 4.5. Katılımcıların en çok tercih edilen ders çalışma biçimi değişkeni bakımından dağılımları	21
Tablo 4.6. Katılımcıların canlı ders etkinliklerine katılım durumu değişkeni bakımından dağılımları	21
Tablo 4.7. Çevrimiçi öğrenen katılım ölçeğinin KMO ve Barlett küresellik testi sonuçları.....	22
Tablo 4.8. Çevrimiçi öğrenen katılım ölçeğinin AFA sonucu.....	23
Tablo 4.9. Canlı ders memnuniyeti ölçeği KMO ve Barlett küresellik testi sonuçları....	24
Tablo 4.10. Canlı ders memnuniyeti ölçeğinin AFA sonucu	24
Tablo 4.11. Genel memnuniyet ölçeği KMO ve Barlett küresellik testi sonuçları	25
Tablo 4.12. Genel memnuniyet ölçeğinin AFA sonucu.....	25
Tablo 4.13. Güvenirlilik analizi sonuçları	25
Tablo 4.14. Çevrimiçi öğrenen katılımı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler	26
Tablo 4.15. Canlı ders ve genel memnuniyet ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler ...	27
Tablo 4.16. Araştırmada kullanılan ölçeklerinin ortalama puanları.....	27
Tablo 4.17. Cinsiyet açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi	28
Tablo 4.18. Cinsiyet açısından canlı ders memnuniyetinin değerlendirilmesi.....	28
Tablo 4.19. Cinsiyet açısından genel memnuniyetin değerlendirilmesi	29
Tablo 4.20. Yaş açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi	29
Tablo 4.21. Yaş açısından canlı ders memnuniyetinin değerlendirilmesi.....	30
Tablo 4.22. Yaş açısından genel memnuniyetin değerlendirilmesi	30

Tablo 4.23. İnternette ortalama geçirilen süre açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi.....	31
Tablo 4.24. İnternette ortalama geçirilen süre açısından canlı ders memnuniyetinin incelenmesi.....	31
Tablo 4.25. İnternette ortalama geçirilen süre açısından genel memnuniyetin incelenmesi.....	32
Tablo 4.26. Anadolun eKampüs platformunda geçirilen süre açısından öğrenen katılımının incelenmesi.....	32
Tablo 4.27. Anadolun eKampüs platformunda geçirilen süre açısından canlı ders katılım memnuniyetinin değerlendirilmesi	33
Tablo 4.28. Anadolun eKampüs platformunda geçirilen süre açısından genel memnuniyetin değerlendirilmesi.....	33
Tablo 4.29. En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi.....	34
Tablo 4.30. En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından canlı ders memnuniyetinin incelenmesi	34
Tablo 4.31. En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından genel memnuniyetin incelenmesi.....	34
Tablo 4.32. Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi.....	35
Tablo 4.33. Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından canlı ders memnuniyetinin değerlendirilmesi	35
Tablo 4.34. Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından genel memnuniyetin değerlendirilmesi	36
Tablo 4.35. Çevrimiçi öğrenen katılımı ile canlı ders memnuniyeti arasındaki ilişki	36
Tablo 4.36. Çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti üzerindeki etkisi ...	37
Tablo 4.37. Çevrimiçi öğrenen katılımı ile genel memnuniyet arasındaki ilişki	38
Tablo 4.38. Çevrimiçi öğrenen katılımının genel memnuniyet üzerindeki etkisi.....	38

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmada ele alınan kavramlara yönelik önemli tanımlara ve varsayımlara yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden, öğrenme kaynaklarından ve öğretmenlerden uzaktan olduğu ve öğrenme süreçlerinin yer ve zaman bağlamında bağımsız olarak gerçekleştiği esnek öğrenmeyi ifade eder (Simonson vd.,2015). Açık ve uzaktan öğrenme, esneklik ve maliyet açısından uygun olmasına rağmen, öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımıyla ilgili çeşitli sınırlılıklara sahiptir (Sun ve Rueda, 2012). Geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarının aksine, açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde öğrenenler, öğrenme kaynaklarından, öğretmenlerden ve diğer öğrenenler uzaktadır, bu nedenle öğrenenler etkili etkileşim kurma, öğrenenlerle ve öğretmenle iş birliği yapma, geri bildirim alma ve çeşitli destek hizmetlerinden yoksun kalabilir, bu durum da öğrenenlerin öğrenme süreçlerine daha az katılmalarına yol açabilir (Martin ve Bolliger, 2018; Sun ve Rueda, 2012).

Açık ve uzaktan öğrenme, özellikle Covid-19 salgını ile mevcut eğitim modelleri içinde giderek daha yaygın hale gelmiştir. Geleneksel sınıf ortamından çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarına geçiş, bu ortamların başarısını önemli ölçüde etkileyen çeşitli faktörleri de ön plana çıkarmıştır. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında motivasyon, öğrenen katılımı, öz düzenleme becerileri, etkili zaman yönetimi gibi faktörler açık ve uzaktan öğrenmenin sonuçlarını etkileyen en önemli faktörler arasındadır (Mahande ve Akram, 2020; Uçar ve Kumtepe, 2016; Xie vd., 2006;). Giderek artan uzaktan eğitim uygulamaları ile beraber öğreneni sistemde tutma, motivasyon ve başarıya ilişkin endişeleri de artırmıştır. Ayrıca, uzaktan eğitimin giderek yaygınlaşması, öğrenenlerin etkili ve verimli öğrenme durumlarını ve uzaktan eğitim bağlamına ilişkin yöntem ve tekniklerin öğrenme sürecine dahil edilmesini gerektirmiştir (Aitbayeva vd., 2019; Boström vd., 2021).

Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen katılımı, öğrenenleri sistemde tutma ve başarı faktörü üzerindeki önemli etkisi nedeniyle güncel ve kritik bir araştırma alanı haline gelmiştir (Bergdahl, 2022; Martin ve Bolliger, 2018). Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen katılımının önemi, yalnızca öğrenen memnuniyetini ve motivasyonunu arttırmakla kalmayıp aynı zamanda uzaktan eğitimle sıklıkla ilişkilendirilen yalnızlık

duygusunu da azalttığı için geniş çapta kabul görmüştür (Anghel vd., 2023; Martin ve Bolliger, 2018). Araştırmalar öğrenen katılımının ve öz düzenleme becerisinin uzaktan eğitimde öğrenen başarısını belirlemede önemli rol oynadığını göstermiştir (Sun ve Rueda, 2011). Ayrıca etkili öğrenen katılımı stratejilerinin kullanılması, açık ve uzaktan eğitimin başarısını sağlamada önemli bir değişken olarak belirlenmiştir (Yılmaz ve Banyard, 2020). Bununla birlikte, açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen katılımını teşvik etmek için kullanılacak belirli yaklaşımlara ilişkin bir anlayışa ihtiyaç bulunmaktadır (Redmond vd., 2018; Martin ve Bolliger, 2018).

Öğrenen katılımı, özellikle öğrenenlerin uzakta, yalnız ve bağlantısız hissedebildiği açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında, etkili ve verimli öğrenme için kritik öneme sahiptir (Dixon, 2015; Martin ve Bolliger, 2018; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2012; Robinson ve Hullinger, 2008). Öğrenen katılımını, aktif öğrenme ve öğrenen motivasyonu arasındaki karşılıklı ilişkiden kaynaklanan ve öğrenenler tarafından deneyimlenen sürekli etkinlikler olarak tanımlamıştır (Axelson ve Flick, 2010; Martin ve Bolliger, 2018). Kuh (2009) ise öğrenen katılımını, öğrenme hedeflerine ve sonuçlarına ulaşmak için ölçülen öğrenen faaliyetleriyle harcanan zaman ve enerji ile öğrenenlerin bu faaliyetlere katılma motivasyonu olarak tanımlamıştır. Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenenler, derslerini tamamlamak için akademik faaliyetleri ve sorumlulukları üzerinde kontrol sahibi olabilmektedir. Bu süreçte, öğrenenlerin katılımını da içeren yüksek motivasyona, öz disipline ve etkili zaman yönetimi becerilerine gereksinimi vardır (Axelson ve Flick, 2010; Gray ve DiLoreto, 2016). Diğer yandan, çeşitli araştırmalar öğrenen katılımının ve çevrimiçi öğrenmenin, aktif öğrenme, eleştirel düşünme, başarı, memnuniyet ve uygulama becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Gray ve DiLoreto, 2016).

Açık ve uzaktan öğrenme yoluyla ders alanların sayısı her geçen gün artmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenenlerin bu ortamlarda nasıl öğrendikleri ve başarılı oldukları önemli bir konudur. Bu bağlamda, öğrenen katılımı ön plana çıkmaktadır. Öğrenen katılımı üzerine pek çok araştırma olsa da açık ve uzaktan öğrenme bağlamında öğrenen katılımıyla ilgili çalışma sayısının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrenen katılımının öğrenme süreci üzerindeki önemli etkisi göz önünde bulundurulduğunda, açık ve uzaktan öğrenmede öğretim elemanlarının ve tasarımcılarının öğrenenler için ilgi çekici öğrenme deneyimlerini nasıl oluşturacaklarını, zenginleştireceklerini ve

sürdüreceklerini tam olarak anlamaları gerektiğinden bu konunun anlaşılması da önem arz etmektedir.

1.2. Amaç

Önceki bölümde orta koyulan gerekçeler bağlamında bu çalışmanın amacı, açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme süreçlerine ilişkin katılımını çevrimiçi öğrenen katılımı değişkeni bağlamında araştırmaktır. Bu kapsamda, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde canlı ders etkinlikleri bağlamında öğrenen katılımı incelenmiştir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyeti nasıl etkilediğini incelenmiştir. Bununla beraber, öğrenenlerin demografik özellikleri özelinde de çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet irdelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrenenlerinin Anadolun eKampüs'te canlı derslere katılım düzeyleri (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel) nedir?
2. Öğrenenlerin katılım düzeyleri cinsiyet, yaş, internette geçirilen süre ve ders çalışma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenenlerin katılım düzeyleri ile genel ders memnuniyeti ve canlı ders memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrenenlerin canlı ders memnuniyeti ne düzeydedir?
5. Öğrenenlerin genel ders memnuniyeti ne düzeydedir?
6. Öğrenenlerin katılım düzeylerinin canlı ders memnuniyetleri ile genel ders memnuniyetlerine etkisi ne düzeydedir?

1.3. Önem

Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen katılımının yüksek olması öğrenenlerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımlarını teşvik eder (Martin ve Bolliger, 2018; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2012). Öğrenenler, öğrenme sürecinde aktif olarak dikkatlerini vererek, sorular sorarak, tartışmalara katılarak veya öğrenme materyalleriyle etkileşime girerek katılımlarını artırır ve daha yüksek bir öğrenme motivasyonuna sahip olurlar. Bu bağlamda, öğrenme katılımı yüksek ve motive olmuş öğrenenler, daha istekli bir şekilde öğrenme süreçlerine katılır, daha etkili ve verimli öğrenirler. Bu açıdan öğrenen katılımı, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine dahil olmalarını, öğrenme materyalleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar ve böylece öğrenme deneyimlerini

verimli hale getirir. Böylelikle, öğrenen katılımı, öğrenenlerin kendilerine güvenmelerini ve özgüvenlerini geliştirmelerini sağlar. Bu açıdan öğrenenler düşüncelerini ifade etme, fikirlerini savunma ve tartışmalara katılma fırsatı bulduklarında öz güvenleri de artar.

Açık ve uzaktan öğrenme alanyazınında öğrenen katılımını inceleyen çalışmalar olsa da bu araştırma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde yapılan öncül araştırmalardan biri olmasından ve ileri araştırmalara bir zemin oluşturma potansiyelinden dolayı önemlidir. Ayrıca, ulusal bağlamda açık ve uzaktan öğrenenlerle ilgili öğrenen katılımı konusunda yapılan çalışma sayısı az olduğundan bu konunun anlaşılması için önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın açık ve uzaktan öğrenme alanına katkı sunması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma kapsamında katılımcıların Açıköğretim Sistemi çevrimiçi öğrenen ders katılımı deneyimlerini göz önünde bulundurarak çevrimiçi anket maddelerini doldurdukları varsayılmıştır. Bu yönüyle katılımcıların verdikleri beyanlar hususunda dürüst oldukları ve gerçek deneyimlerini yansıtacak şekilde araştırma esnasında veri sağladıkları değerlendirilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 öğretim döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrenim gören öğrenenlerden Anadolium eKampüs öğrenme yönetimi sistemi üzerinden gerçekleştirilen canlı derslere katılan (en az bir kez) ve çalışmaya gönüllü olarak dahil olan öğrenenlerle sınırlıdır. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulgular, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenenlerin birbirlerinden, öğrenme kaynaklarından ve öğretmenlerden zaman ve/veya mekan olarak uzakta olduğu ve iletişim için bilgi ve internet teknolojilerinin kullanıldığı öğretim modelidir.

Anadolium eKampüs: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemindeki öğrenenlerin öğrenme içeriklerine erişmek için kullandığı öğrenme yönetim sistemidir.

Bilişsel Katılım: Öğrenenlerin öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmek için gösterilen çabayı, sebat ve eylem durumlarını ifade eder.

Davranışsal Katılım: Öğrenenlerin öğrenme sürecinde gayretlerini, azimlerini, öğrenme ortamındaki katkılarını ve diğer akademik yükümlülükleri ile ilgili davranışlarını ifade eder.

Duyuşsal Katılım: Öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin ilgilerini, motivasyonlarını, mutluluk ve üzüntü gibi duygusal durumlarını ifade eder.

Öğrenen Katılımı: Öğrenenlerin aktif olarak öğrenme deneyimlerini içermesi ve etkin bir şekilde öğrenme deneyimlerini yönlendirmesi anlamında gelir. Bu, derslerinde, eğitim ortamlarında ve öğrenme oyunlarında aktif rol almalarını içerir.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde, ilgili alanyazın taramasına yer verilmiştir. Ayrıca, konuya ilişkin alt başlıklarda alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara ve bu çalışmaların bulgularına değinilmiştir.

2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenme

Açık ve uzaktan öğrenme, yüz yüze öğrenme kaynaklarından, öğretenlerden ve öğretim kurumundan uzak olan bireylere eğitim imkânı sunmak ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Simonson vd.,2015). Açıktan ve uzaktan öğrenme kavramının pek çok tanımı olsa da en genel haliyle şu şekilde tanımlanmaktadır: öğrenenlerin, eğitim kurumundan, öğrenme kaynaklarından, diğer öğrenenlerden ve öğretmenlerden zaman ve/veya mekân açısından uzakta olduğu ve öğrenme süreçlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri ile sürdürüldüğü öğrenme sürecini ifade eder (Aydın, 2012, s.12). Her geçen gün daha fazla yaygınlaşan açık ve uzaktan öğrenme modeli ana akım eğitimin bir parçası hâline gelmiş disiplinler arası bir alan olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2011; Bozkurt, 2017, s. 86).

Açık ve uzaktan öğrenme; uzaktan eğitim, e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, açık öğretim gibi kavramları içeren şemsiye bir kavramdır. Aydın (2011) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim alanında faydalanan kavramlar arasında küçük farklılıklar olduğu öne sürülmektedir. Bununla birlikte küresel alanyazına bakıldığında tüm bu kavramların birbiri yerine kullanıldığını ifade eden araştırmacı, kavramların ne anlama geldiğinin daha önemli olduğu üzerine eğilmektedir. Cevat Alkan (1981) da benzer kavramların birbiri yerine kullanıldığı üzerinde durmaktadır. Alkan (1981) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitimin, geleneksel öğrenme ya da öğretme yöntemlerinde yaşanan sınırlılıklar sebebiyle kullanılan alternatif bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı, sınıf içi etkinliklerin efektif bir şekilde sürdürülebilme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayıcı ve öğrenci arasında iletişimin özel olarak hazırlanan öğretim üniteleri ile gerçekleştirilebileceği üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan uzaktan eğitim, farklı yöntemlerle ortak bir merkezden öğrenim sürecinin gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Bahse konu olan şartlar kapsamında bu tanım doğru olarak algılansa da günümüz şartlarında bazı farklılıkların ya da eksikliklerin ortaya çıktığı söylenebilir.

Geleneksel eğitim olanaklarının bu ihtiyacı giderememesi ile birlikte açık ve uzaktan öğrenme sıklıkla tercih edilen bir yöntem halini almaktadır. Yapılan

tanımlamalar değerlendirildiğinde uzaktan eğitimin tanımı ile ilgili belirgin özelliklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunların başında öğreten ve öğrenenin zaman ya da mekan fark etmeksizin her daim eğitime erişebilmesi yer almaktadır. UNESCO (2002) açık ve uzaktan öğrenme ile ilgili yapmış olduğu bir araştırmada bu öğrenme şeklinin, eğitim ve yetiştirme imkanlarına erişimi kolaylaştırma ve aynı zamanda öğrenenleri hem mekan hem de zaman sınırlılığından kurtarma üzerine odaklanan bir eğitim yaklaşımı şeklinde tanımlamıştır. Aydın (2011), geçmişten günümüze konuyla ilgili gerçekleştirilen tanımları değerlendirerek “açık ve uzaktan öğrenmeyi, öğrenenlerin hem birbirinden hem de öğrenme kaynağından zaman ya da mekân açısından uzakta olduğu, öğrenme kaynağı ile etkileşimin ise uzaktan iletişim sistemlerine dayalı bir şekilde gerçekleştirildiği öğrenme şekli olarak tanımlamıştır.

Kullanılan teknolojiler açısından açık ve uzaktan öğrenme modeli beş farklı dönemde ele alınabilmektedir. Bu dönemler sırasıyla; yazışma dönemi, radyo-televizyon dönemi, açık üniversite dönemi, telekonferans dönemi ve bilgisayar internet dönemidir (Moore ve Kearsley, 2012). Birinci dönemde mektup yoluyla yazışma, açık ve uzaktan öğretim yapmak için kullandığı en temel teknolojidir. Bu dönem, 1750’li yıllardan 1900’lü yılların başına kadar sürmüştür. Türkiye’de ise 1950-1975 yılları arasında yazışma yoluyla mektup aracı kullanılmıştır (Bozkurt, 2017). 1900’lü yılların başlangıcında radyo ve 1930’lu yılların ortasında televizyonun açık ve uzaktan öğretim için önemli birer araca dönüşmüştür. Sonrasında ise 1970’lerin başında İngiltere’de, İspanya’da, 1980’lerin başında Çin’de ve 1982 yılında Türkiye’de açık üniversiteler kurulmuştur (Moore ve Kearsley, 2012) ve açık ve uzaktan öğrenme resmi ve daha kurumsal bir hal almıştır. 1990’larda internetin dünyada ve Türkiye’de yaygınlaşmasıyla beraber açık ve uzaktan öğrenme dijitalleşmiş ve önemli bir değişim yaşanmaya başlanmıştır. İnternet ve dijital teknolojilerin temel alındığı bu dönemin günümüz açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarına öncülük ettiği söylenebilir (Bozkurt, 2017; Moore ve Kearsley, 2012).

Açık ve uzaktan öğrenme ile ilgili Taylor (2001) gerçekleştirdiği bir çalışmada uzaktan eğitimle ilgili beş nesil olduğunu öne sürmektedir. Bunlardan ilki yalnızca basılı teknolojilere dayanan yazışma modeli, ikincisi ise hem basılı hem de sesli video teknolojisine dayanan multimedya modeli olmaktadır. Diğer bir model, telekomünikasyon teknolojilerine dayanan televizyondan öğrenim modeli olmakla birlikte dördüncüsü internet kullanarak çevrimiçi içerik dağıtımına dayanan esnek

öğrenme modelidir. Son olarak beşinci model, internetin etkileşime olanak tanıyan yapısına dayanan akıllı esnek öğrenme modelidir. Taylor (2001) gerçekleştirdiği araştırmayı sosyal medya ortaya çıkmadan önce yaptığından, oldukça yeni bir model olan uzaktan eğitim modelini araştırmasına dahil etmemiştir. Bir başka çalışmada Anderson ve Dron (2010) pedagojik bir yaklaşımı öne sürmüştür. Bu yaklaşıma göre, öğrenme tamamıyla öğrenme uyarısının öncülük ettiği davranış değişiklikleri şeklinde tanımlanmaktadır. Bilişsel davranışçı pedagoji, eğitim sistemlerinin ve bilgisayar destekli eğitimin tasarım aşamasında baskın bir yaklaşımdır. Bir diğer uzaktan öğretim pedagojisi ise sosyal-yapısalcı pedagojik olmaktadır. Bu pedagoji öğretmekten ziyade öğrenmeye odaklı bir şekilde işlemektedir. Bu pedagoji modelinde insanlar arasında sürdürülen etkileşim ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak bir kurumun bahse konu modeli benimsemesi oldukça zor olmaktadır. Üçüncü nesil olarak görülen bağlantıcı uzaktan eğitim pedagojisi ise, ağ tabanlı bağlantılara dayanmaktadır. Bu sayede öğrencinin kendi seçtiği ağ tabanlı topluluklarda sürdürülen aktif katılım becerilerine odaklanılmaktadır. İçinde bulunduğumuz küresel dünyada sosyal ağların oldukça yaygın olması ve öğrenen profiline de hızlı bir şekilde değişime uğraması, bağlantıcı pedagojinin sonraki yıllarda daha baskın bir şekilde gelişeceğini göstermektedir.

2.2. Öğrenen Katılımı

Öğrenen katılımı ile ilgili alanyazında pek çok tanımlama yer almaktadır. Ancak genel olarak öğrenen katılımını (learner engagement); öğrenenlerin öğrenme ortamlarında öngörülen bilgi, beceri veya yeterlilikleri öğrenmeye ve anlamaya yönelik gerçekleştirilen çabayı ve irade göstermeyi ifade eder (Kuh, 2009; Martin ve Bolliger, 2018; Sun ve Rueda, 2011). Türkçe alanyazında ‘öğrenen bağlılığı’ (Ergün ve Usluel, 2015) olarak da ifade edilse de bu çalışmada alan uzmanlarının da önerisiyle ‘öğrenen katılımı’ kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Covid-19 salgını sırasında acil durum uzaktan eğitime geçiş, uzaktan eğitimde öğrenen katılımının önemini daha da vurgulamıştır. Uzaktan eğitimde öğrenci katılımını teşvik etmek için belirli öğretim yeterliliklerinin ve öz yeterliliğin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır (Rahim, 2022). Ayrıca, teknoloji kullanımının uzaktan eğitimde katılım ve iletişime aracılık etmede kritik bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Bergdahl, 2022). Bunun yanında, uzaktan eğitim ortamlarına öğrenci katılımını teşvik etmek için temel stratejilerin işe koşulmasına önemle vurgu yapılmıştır (Bergdahl, 2022; Robinson ve Hullinger, 2008).

Günümüzde hızlı gelişen teknolojik gelişmeler ışığında sürekli olarak değişime uğrayan eğitim ve öğretim kavramları öğrenmeye ilişkin öğrenenleri öncelikli olarak sorumluluk üstlenmelerini gerektirmektedir. Bu düşünceden hareketle, öğrenen katılımının oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu katılım, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım sağlayan bireylerin ilgili ve aktif bir şekilde derse dahil olmasını ifade etmektedir (Reeve, 2012, s. 150-151). Hem öğretmenin hem de öğrenenin sahip olacağı motivasyon ise başarılı bir öğrenme deneyiminin ortaya koyulmasını kolaylaştırmaktadır (Davis ve McPartland, 2012, s. 516). Kavramsal olarak katılım, öğrenme etkinliklerine dâhil olmanın yanı sıra tüm bu etkinlikleri tamamlama konusunda istek duymayı da tanımlamaktadır (Skinner ve Belmont, 1993, s. 571).

Eğitimcilerin öğrenenlerin derse katılım sürecinde gözlemlediği problemlerin ortadan kaldırılabilmesi için çözüm yollarını araştırmasına ve aynı zamanda yeni yollardan faydalanmasına ihtiyaç vardır. Bu konuyla ilgili olarak öğrenenin dersten uzaklaşmasına neden olan çeşitli faktörlerden bahsedilebilir. Ancak yeniden derse katılım sağlayabilmeleri için onları dersten uzaklaştıran ilgili faktörlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu faktörlerin ortadan kaldırılmadığı durumlarda ise öğrenenlerin derse yaklaşabileceği ortak ilgi alanlarının oluşturulması oldukça önemlidir. Ödül sistemi, oyun ya da sosyal medyadan faydalanmak gibi çeşitli teknikler öğrenenin derse katılımını sağlamak için ortak ilgi alanlarını oluşturabilir. Konuyla ilgili gerçekleştirilen pek çok çalışma öğrenen katılımını, öğrenmenin sağlanabilmesi için en önemli öğelerden birisi şeklinde ele almaktadır (Faiella ve Ricciardi, 2015, s. 102). Öğrenenin ilgili dersten uzaklaşması ile birlikte dersin amaçları ve öğrenme çıktılarına dair istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarak verimli bir öğrenme sürecinin oluşması engellenmektedir (Finn ve Zimmer, 2012, s. 103). Bu bağlamda, öğrenen katılımına dair gerçekleştirilen çalışmalar, etkinleştirilen öğrenme sürecinin istenen sonucu elde edebilmek için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Brigham, 2015, s. 475). Burada sürdürülen etkileşimli öğrenme süreci ile birlikte öğrenenin derse katılımı ile ilgili sorunların üstesinden gelinmesi mümkün olmaktadır. Aynı zamanda öğrenenin bu süreçte pozitif yönlü davranış değişimi sağlanabilir ve verimli bir uygulama ortamı da oluşturulabilir (Kapp, 2013, s. 12).

Öğrenenin öğrenme sürecine dahil olması, öğretmenin tarafından gün içerisinde karşılaşılan ancak öğrenenin üzerine derinlemesine düşünmediği bir konuyu ifade etmektedir. Öğretmen, öğrenenin öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair ayrıntılı bir

çıkarmında bulunma gereği hissetmemektedir. Oysa öğrenme sürecinin nasıl olduğunu izlemek, öğrenme sürecinde ortaya çıkan eksikliklerin bulunması ve elde edilen çıkarımlar üzerine çalışılması için oldukça önemlidir. Bu süreç sonunda öğretene, öğrenen için belirlediği öğretim sürecini daha rahat bir şekilde planlama ve daha rahat bir şekilde değerlendirme yapma imkanına kavuşmaktadır (Özsoy vd., 2013, s. 200).

Öğrenme sürecine katılım, öğrenenin öğrenme ihtiyacını ortaya koyabilmek için değerlendirme süreçlerinden de faydalanan pek çok yolu kapsamaktadır. Öğrenenin, öğrenmeye katılım durumu temel olarak öğrenme stiline, zekâ türüne, öğrenme ortamına ya da bireysel farklılıklara dayanmaktadır. Tüm bu bileşenlerin doğru bir şekilde tanımlanması ise öğrenme ortamının ilgili bileşenlere göre düzenlenmesinin yanında öğrenen katılımının da pozitif yönde etkilenmesine yardımcı olacaktır. Öğrenme sürecine katılım, öğrenenin sınıf içerisinde demokratik hale gelme sürecinin gelişebilmesi aynı zamanda hem sınıfa hem de okula karşı aidiyet hissedilmesi için oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğrenme sürecine katılan öğrenen, akranlarıyla daha fazla etkileşim içerisinde olmakta ve tüm bunlara bağlı olarak daha yüksek motivasyona sahip olmaktadır. Buradan yola çıkıldığında öğrenmeye katılımın temel bazı standartlarla ilişkili bir şekilde öğrenme sürecini kolaylaştırdığını söylemek mümkündür (Şirin, 2009, s. 170). Newmann ve diğerleri (1992) yapmış oldukları bir çalışmada katılımı, öğrenin akademik işlerinin yanında akademik süreçlerde faydalanan bilgi, beceri ve yeteneklerinin kazanılması ve öğrenmenin sürekli olarak desteklenmesi şeklinde açıklamıştır. Aynı zamanda katılım, öğrenmenin bireysel yeterliliklerinin yanı sıra öğrenmeye dair beceri, bilgi ve tutumlarıyla beraber öğrenme içeriği arasında sürdürülen başarılı etkileşim şeklinde de tanımlanabilir (McFarland-Fattor, 2010, s. 15). Bununla birlikte katılımın, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç ayrı şekilde kategorize edilmesi de mümkündür (Sharkey vd., 2008, s. 406). Jones (2008) öğrenmenin gerçekleştirilmesi adına öğrenen katılımının inançları ve değerleri kapsayan bilişsel boyutu içermesi gerektiğini öne sürmektedir. Bununla birlikte yine araştırmacıya göre öğrenme motivasyon ve duyguları kapsayan duygusal boyuta ek olarak becerileri ve alışkanlıklar kapsayan davranışsal boyuta da sahip olmalıdır.

Davranışsal katılım süreci sosyal, akademik ve derse katılımı kapsayan pozitif sonuçları göz önünde tutan ve başarısızlık olasılığını ortadan kaldıran katılım şeklinde ifade edilebilir (Özsoy vd., 2013, s. 201). Bilişsel katılım ise daha zor akademik becerilere ek olarak karmaşık fikirlerin anlaşılmasında sürdürülen çabayı gönüllü bir şekilde ortaya

koymayı içeren aynı zamanda öğrenmeyi doğru bir şekilde yönlendiren fikirlerin kullanılmasını ifade etmektedir (Fredrick vd., 2004, s. 65). Duyuşsal katılıma bakıldığında ise, öğrenenin sınıf içerisinde pozitif ya da negatif reaksiyonlarının yanı sıra öğretene ve okula dair duygusal reaksiyonları şeklinde ifade etmek mümkündür (Lee ve Smith, 1995, s. 248). Öğrenme sürecinin hayat boyu süren ve sadece yeni bir beceride veya akademik konularda uzmanlaşmayı değil aynı zamanda kişilik gelişimini ve toplumsal etkileşimi de kapsadığı göz önünde tutulduğu zaman, öğrenmeye katılımın üç boyutlu bir şekilde değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Özsoy vd., 2013, s. 203).

Sosyal ve bilişsel perspektif gereğince öğrenme sürecine katılımı şekillendiren en önemli faktörler aile, öğretene, motivasyon, çevre ve başarı olmaktadır. Öğrenme ve öğrenmeye katılım tamamıyla birbirini etkileyen paralel süreçler olarak değerlendirildiği zaman öğrenmeyi ve öğrenme sürecine katılımı etkileyen farklı faktörlerin birbiriyle iç içe olduğu kolay bir şekilde gözlenmektedir. Öğrenenin bir konuda hedef belirlemesi ve ilgili hedeflere ulaşabilmek için kullandığı izleme ya da planlama gibi bilişsel süreç ve davranışlar oldukça önemlidir. Başarı, belli başlı bazı akademik kriterler gereğince bir işin tamamlanmasını ifade etmektedir. Akademik başarıya sahip olan öğrencilerin yüksek bir motivasyona sahip olduğu ise yadsınamaz bir gerçektir. Aile tutumuna ek olarak ev içerisinde sürdürülen ortam, aile iklimi ve ebeveynlerin sergilediği davranış çeşitleri de katılımı etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Çocuğun ev ortamında nasıl hareket ettiği ve aynı zamanda ebeveynlerin çocuğa karşı yaklaşımı öğrenmeye dair geliştirilen ilk tutumların şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Özsoy vd., 2013, s. 204). Öğretene ise genel olarak sınıf ortamını düzenlemenin yanı sıra danışman, rehber, yardımcı, güdüleyici ve bilgi verici bir role sahip olan kişi şeklinde tanımlanabilir. Öğretenin, öğrenme sürecindeki rolü göz önünde tutulduğu zaman katılımı etkileyen çok önemli faktörler arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Öğretene, öğrenen motivasyonunun yanında özsaygı ve tutumlarının gelişmesinde de büyük bir etki yaratmaktadır (Maslak vd., 2010, s. 255-259). Konuyla ilgili Cole ve Knowles (1998) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinin yanı sıra mesleki uygulamalarını, öğrenme ortamını, öğretim programını ve öğrenen katılımını daha iyi algılayabilmeleri için kendilerini izlemeleri ve çıkarımda bulunmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte Berry ve Loughran (2005) tarafından yapılan bir çalışmada eğitim pratiği sağlayabilmek için pedagojik düşüncelere ek olarak pedagojik tecrübelerini ortaya koyulması, öğrenme ve öğretimin ne kadar karışık olduğunun

anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu sayede karışıklık ortadan kalkmakta ve daha kolay bir algı süreci oluşmaktadır. Öğrenin, öğrenme sürecini ve öğrenme sürecine katılımı nasıl algıladığı, öğrenin bu süreç içerisindeki durumunu nasıl değerlendirdiğini büyük ölçüde şekillendirmektedir.

2.3. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenen Katılımı

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte öğrenene dair beklentilerin arttığı günümüz öğrenme anlayışında, bireyin eğitim alanında kendini geliştirmesi beklenmektedir. Özellikle eğitime yönelik olarak kendini geliştirmek, öğrenenin öğrenme stratejilerinden aktif bir şekilde faydalanmasıyla mümkün hale gelmektedir. Öğrenenin, öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklar, çalışmak istememesi, yeteri kadar öğrenememesi, çok fazla çalışıp başarısız olması, çalışmak istemesi ancak odaklanmaması ya da yeteri kadar performans gösterememesi gibi durumlar, kişinin ders çalışmaktan uzaklaşmasına ve hatta o derste başarısız olmasına yol açmaktadır (Erdem, 2005, s. 1). Açık ve uzaktan öğrenme sisteminde ders çalışmaya nereden başlayacağını tam olarak bilmeyen bağımsız öğrenenler genellikle pes ederek okuldan uzaklaşmakta ve bu süreç okulu bırakmakla sonuçlandırmaktadır. Bu durum öğretmenin büyük ölçüde başarısızlıkla yüzleşmesine sebep olmaktadır. Öğrenenin, dersi nasıl çalışması gerektiğine dair bir strateji geliştirdiği durumdaysa, öğrenme çok daha kolay bir şekilde gerçekleşmekte ve bu durumda öğrenende tatmin ve motivasyon yaratmaktadır. Öğrenme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenenin öğrenme sorumluluğunu tamamıyla üstlenmesi ve öğrenme sürecine etkin bir şekilde dahil olması gereklidir (Subaşı, 2000, s. 1). Buradan hareketle başarılı bir öğrenme süreci için uygun bir stratejinin belirlenmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Açık ve uzaktan eğitimin doğası gereğince öğrenenin, öğrenmeye dair stratejilere daha fazla ihtiyacı bulunmaktadır. Dolayısıyla açık ve uzaktan eğitim sürecinde öğrenenin sorumluluğu üstlenmesi ve genellikle bağımsız çalışıp başarıyı elde etmesi gerekmektedir (Teker, 2002, s. 51-52).

2.4. Öğrenen Katılımına İlişkin Güncel Araştırmalar

Açık ve uzaktan öğrenme alanyazınında son yıllarda öğrenen katılımı ile ilgili çalışmaların hızla arttığı gözlenmektedir. Dixson (2015) yapmış olduğu çalışmada uzaktan gerçekleştirilen çevrim içi öğrenen katılımının sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için öncelikle ders materyallerinin öğrenilmesi ve bu bağlamda zaman ve enerji sarf edilmesi

gerektiği üstünde durmuştur. Aynı zamanda öğrenenin, diğer öğrenenler ve öğretim elemanlarıyla etkileşim kurması da çevrim içi öğrenci katılımı için oldukça önemli bir gereklilik olarak nitelendirilmektedir. Lear ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğrenenin uzaktan eğitim sürecinde aktif bir katılım sağlaması, başta akran ve öğretim elemanlarıyla kurulacak etkileşim ile şekillenmektedir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulgular, öğrenenin etkileşim kurması ile birlikte topluluk hissiyatının geliştiiğini öne sürmektedir. Buna bağlı olarak öğrenen katılımı güçlenmektedir.

Benzer bir şekilde Martin ve Bolliger (2018) açık ve uzaktan öğrenme sürecinde yaşanacak yalnızlık ve uzaklaşma hissini engelleyebilmek için katılımı sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu sayede öğrenenin katılım hissini artacağı bildirilmiştir. Gedera ve diğerleri (2015) uzaktan öğrenim sürecinde öğrenen katılımı ve motivasyonunu etkileyen faktörleri değerlendirmiştir. Gerçekleştirilen durum çalışmasında öğrenen katılımının artırılabilmesi için dijital araçların oldukça önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Faydalanılan dijital araçlarla birlikte öğrenenlerin birbiriyle eş zamanlı bir etkileşim kurması aynı zamanda birbirleriyle iletişim kurması da mümkün hale gelmektedir. Dolayısıyla bu gelişmelerle birlikte öğrenmenin aktif katılımının sağlandığı söylenebilir. Abou-Khalil ve diğerleri (2021) uzaktan eğitimde dikkat edilmesi gereken faktörleri değerlendirmiştir. Bu bağlamda öğrenen ve içerik etkileşimine dair gerçekleştirilen stratejilerin oldukça etkili olduğu üzerinde durmaktadır. İlgili stratejiler öncelikle ekran paylaşımı ve dersin sona ermesi ile birlikte iletilen özet raporları olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda öğrenme yönetim sistemi üzerinden sınıfa erişilmesi ve dersin kaydedilmesi de öğrenim sürecindeki etkin stratejiler arasında yer almaktadır. Canpolat ve Yıldırım (2021) ise gerçekleştirdiği bir çalışmada Covid-19 pandemisi sürecinde öğrenen ve öğretmenlerin deneyimlerini incelemiştir. Bu bağlamda öğretmenler, uzaktan çevrimiçi eğitim etkinliklerini olumlu bir şekilde değerlendirirken, öğrenen katılımının yeterli düzeyde olmadığı üstünde durmuştur. Bu bağlamda çalışmaya dahil olan öğretmenler, öğrenen katılımının yeterli seviyeye ulaşamaması neticesinde derslerin verimli geçmediğini vurgulamaktadır.

2.5. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi

Cumhuriyet'in ilanından sonraki süreçte uzaktan eğitim konusu sürekli olarak tartışılmıştır. 1960'lı yıllara kadar kavramsal olarak sürekli tartışılan uzaktan eğitim, 1970

yılından sonra ortaöğretim seviyesinde denenmiş ve bu aşamada sınırlı da olsa pek çok tecrübe elde edilmiştir (Bozkurt, 2017, s. 86). 1981 yılının 6 Kasım tarihinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Kanunla yükseköğrenim yeniden düzenlenmiş ve ilgili Kanunda yer alan 5. ve 12. maddeler tüm Türk üniversitelerine sürekli ve açık öğretim yapma hakkını vermiştir. Bu gelişmeler ışığında ilk kez sürekli ve açık öğretim yapma uygulaması 1982 yılında kabul edilen 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Anadolu Üniversitesi'ne verilmiştir. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi kapsamında kurulan Açıköğretim Fakültesi bu sayede Türkiye genelinde uzaktan öğretim hizmeti vermeye başlamıştır (Bozkurt, 2017). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin 1982 yılında kurulmasıyla birlikte yükseköğretim alanında uzaktan eğitim sürecine başlanmıştır. 1990 yılından sonra iyice yerleşik hale gelen uzaktan eğitim sistemi, 2000 yıllardan sonra bilişim teknolojilerinde ortaya çıkan yeniliklerle güç kazanmıştır. Böylece Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin, Türkiye'de bulunan yükseköğretim sisteminin temel yapı taşlarından birisi haline geldiğini söylemek mümkündür (Bozkurt, 2017, s. 86).

Türkiye'de yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 2023 yılı itibari ile 41. yılını doldurmakla birlikte yaklaşık olarak 4 milyondan fazla mezuna ve her dönem yaklaşık 1 milyonun üstünde aktif öğrenciye sahiptir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi yükseköğretim hizmeti sağlamaya ek olarak toplumsal katkı olarak önemli bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür (Aydın vd., 2023a). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi yalnızca Türkiye genelinde değil, dünya genelinde de pek çok öğrenciye açık ve uzaktan eğitim fırsatı tanımaktadır. Bu açıdan dünya genelinde bir değerlendirme yapıldığında en kapasiteli öğrenci topluluklarından birine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi temel olarak yaşam boyu öğrenme ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesini benimseyerek sürdürülebilir bir eğitim ekosistemi oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Bozkurt, 2017).

2.6. Açıköğretim Sisteminde Anadolium eKampüs

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrencileri için özel olarak geliştirilen Anadolium eKampüs öğrencilere ders kaynaklarının ve öğrenme malzemelerinin sunulduğu çevrimiçi bir öğrenme yönetim sistemidir (Aydın vd., 2023b). Açık ve uzaktan öğrenme sürecinde farklı materyallerin kullanılması öğrenenin akademik başarısının gelişebilmesi için günümüzde bir gereklilik haline almaktadır. Monoton bir öğrenme

ortamındansa daha aktif bir öğrenme ortamının yaratılması öğrenenin ilgisini çekmektedir. Bu durum da hem katılımın hem de motivasyonun artmasına yardımcı olmaktadır.

Anadolum eKampüs en genel haliyle açık ve uzaktan öğrenme hizmetinin bütüncül bir şekilde sunulduğu ve modüler bir yapısı bulunan sistematik bir tasarımı ifade etmektedir. Anadolum eKampüs uygulamasıyla birlikte Açıköğretim Sistemin'deki öğrenenler istedikleri yerde ve zamanda ve diledikleri kadar öğrenme sürecine dahil olmakta ve öğrenmelerini kesintisiz bir şekilde devam ettirmektedir. Anadolum eKampüs sisteminde, öğrenme sürecinde ünite özetlerinin kısa videoları, sesli özetleri ya da bölümün diğer öğrencileri ile iletişim kurulabilecek farklı modüllere yer verilmektedir. Bununla birlikte mobil uygulamada yer alan “sorularla öğrenelim” kısmında öğrencilerin interaktif bir şekilde istediği sorulara cevap bulma imkânı da tanınmaktadır. Anadolum eKampüs sistemi arzu edilen zamanda öğrenme fırsatı sunmasına ek olarak eş zamanlı öğrenme ortamı da oluşturmaktadır. Öğrenci uygulama üzerinden cep telefonu, tablet ya da kişisel bilgisayarını ile bireysel bir çalışma alanı yaratmaktadır (Anadolum eKampüs, Sistem, 2023).

Aşağıda yer alan tablo 2.1.'de Anadolu Üniversitesi Anadolum eKampüs Sisteminde kullanılan eğitim materyallerine yer verilmektedir. Bu eğitim materyalleri PDF türü öğrenme malzemeleri, sesli öğrenme malzemeleri, video türü öğrenme malzemeleri ve etkileşimli öğrenme malzemeleri olmak üzere dört ayrı kategoride gruplandırılmıştır. PDF türü öğrenme malzemelerine bakıldığında erişilebilen ders kitapları, ünite özetleri, sorularla öğrenelim modülü, çözümlü sorular modülü, yaprak testler ve çıkmış sınav sorularının yer aldığı görülmektedir. Sesli öğrenme malzemelerinde ise sesli ders kitaplarının yanında ünite özetleri de bulunmaktadır. Video türü öğrenme malzemeleri kapsamında ünite anlatım videoları bulunmakla birlikte yaklaşık 10 dakikalık videolarla konu özeti yapılmaktadır. Son olarak öğrenen için en faydalı öğrenme malzemelerinden birisi olan etkileşim öğrenme malzemelerinde, etkileşimli kitaplar, videolar, alıştırmalar, deneme sınavları, tartışma formları ve canlı ders dinleme olanağı bulunmaktadır.

Anadolum eKampüs Açıköğretim Sistemi için geliştirilen ve öğrencilere derslerle ilgili kaynakların sunulduğu çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir. Açık ve uzaktan öğrenme sürecinde farklı materyallerin kullanılması öğrenenin akademik başarısının gelişebilmesi için günümüzde bir gereklilik haline almaktadır. Monoton bir

öğrenme ortamındansa daha aktif bir öğrenme ortamının yaratılması öğrenenin ilgisini çekmektedir. Bu durum da hem katılımın hem de motivasyonun artmasına yardımcı olmaktadır (Çöpgeven vd., 2023, s. 39).

Tablo 2.1. *Anadolom eKampüs Sistemi Malzemeleri*

Malzeme Türü	Açıklama
PDF Türü Öğrenme Malzemeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Ders Kitabı: Temel kaynak olarak öğrenenlere sunulan ve alan uzmanları tarafından ünite tabanlı olarak hazırlanan öğrenme malzemesidir. • Ünite Özeti: Öğrenenlerin ünitelere hazırlanmalarını ve önemli noktalar üzerinden tekrar yapabilmelerini sağlayan özet malzemelerdir. • Sorularla Öğrenelim: Bu öğrenme malzemesi, ünite tabanlı olarak hazırlanmakta ve ilgili ünitenin önemli noktaları açık uçlu sorular ve cevapları olarak öğrenenlere sunulmaktadır. • Çözümlü Sorular: Bu öğrenme malzemesi, ünite tabanlı olarak hazırlanmakta ve ünite ile ilgili çoktan seçmeli sorulardan ve bu soruların çözümlerinden oluşmaktadır. • Yaprak Test: Ünite tabanlı olarak hazırlanan yaprak testler, ilgili üniteye yönelik çoktan seçmeli sorulardan ve yanıt anahtarından oluşmaktadır. • Çıkmış Sınav Soruları: Sistemde yer alan tüm derslere ait geçmiş sınav sorularından oluşmaktadır.
Sesli Öğrenme Malzemeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Sesli Kitap: Ders kitaplarının seslendirilmesiyle oluşturulan öğrenme malzemesidir. • Sesli Ünite Özeti: Ünite özetlerinin seslendirilmesiyle oluşturulan öğrenme malzemesidir.
Video Türü Öğrenme Malzemeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Ünite Anlatım Videosu: Alan uzmanları tarafından hazırlanan ve üniteyi özetleyen anlatımlardan oluşan yaklaşık 10 dakikalık videolardır.
Etkileşimli Öğrenme Malzemeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Etkileşimli eKitap: Ders bazında hazırlanan ve özel etkileşim türlerini içeren malzeme türüdür. • Etkileşimli Video: Ders videolarına etkileşim unsurları eklenerek hazırlanmış, konu anlatımından ve sorulardan oluşan videolardır. • Alıştırmalar: Ünite tabanlı olarak hazırlanan ve beş sorudan oluşan çevrimiçi alıştırmalardır. • Canlı Ders: Canlı dersler, alan uzmanlarının ve öğrenenlerin eş zamanlı olarak sanal sınıf üzerinden etkileşim kurmalarına dayanmaktadır. • Deneme Sınavları: Öğrenenlerin çevrimiçi ortamda kendi deneme sınavlarını oluşturmalarına ve çözmelerine olanak sağlayan öğrenme malzemesidir. • Tartışma Forumları: Öğrenenlerin diğer öğrenenler ve ders moderatörleri ile iletişim kurabildikleri ve soru sorabildikleri bölümdür. • eKantin: eKantin aynı programa kayıtlı olan öğrenenlerin kendi aralarında görüşlerini, deneyimlerini ve önerilerini paylaşabildikleri bir sosyalleşme ortamıdır.

(Kaynak: Öztürk vd., 2017, s. 85)

3. YÖNTEM

Tez çalışmasının bu bölümünde, yararlanılan araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan analizler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu tez çalışmasında nicel araştırma yönteminin alt modellerinden biri olan kesitsel tarama modeli işe koşulmuştur (Creswell ve Guetterman, 2021). Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan modellerden biri olarak kesitsel tarama modeli, araştırmacıların belirli bir zamanda veri toplamasına olanak tanır. Ayrıca, bu tarama modeli bireylerin belli bir konuya ya da uygulamaya ilişkin tutumlarını, görüşlerini ve inançlarını ölçmeye yardımcı olur (Creswell ve Guetterman, 2021, s. 430). Bu tez çalışması kapsamında kesitsel tarama modeli işe koşularak Açıköğretim öğrencilerinin Anadolium eKampüs öğrenme yönetim sistemi bağlamında katılım durumları ve memnuniyetleri incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine 2022-2023 öğretim yılı bahar dönemi itibarıyla kayıtlı öğrenenler oluşturmaktadır. Araştırmada amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaca uygun örnekleme, araştırmanın amacıyla tutarlı bir biçimde örnekleme seçilecek kullanıcılardan yalnızca uygun ve ulaşılabilir olanların örnekleme eklenmesi durumu söz konusudur (Başaran, 2017, s. 489). Bu bağlamda Açıköğretim Sisteminde 2022-2023 öğretim yılı bahar dönemi itibarıyla kayıtlı ve Anadolium eKampüs üzerinden canlı derslere en az bir (1) kez katılım göstermiş öğrenenler, bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma örneklemini belirlenirken %5 belirlilik düzeyinde, Anadolium eKampüs platformu üzerinden canlı derslere en az bir (1) kez katılım göstermiş asgari 384 kişiye ulaşılacak istenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). İki ayrı ölçek ve demografik bilgi formundan oluşturulan anket formu, çevrimiçi bir biçimde Anadolium eKampüs platformu üzerinde dolaşıma konularak öğrenenlerin erişimine sunulmuştur. Ancak, çevrimiçi ankete 1.528 öğrenen katılım gösterse de kontrol soruları neticesinde araştırma amacıyla tutarlı 1.069 öğrenen anketi yanıtlamıştır. Dolayısıyla 1.069 öğrenen, bu tez çalışmasının örneklemini oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

A Tez çalışmasında yer alan değişkenlerin ölçümlenebilmesi maksadıyla literatürde bulunan çalışmalarda kullanılmış, geçerliği ile güvenilirliği kanıtlanarak raporlanmış

araçlardan faydalanılmıştır. Bu başlık altında da söz konusu araçlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Çevrimiçi anket formunun ilk bölümünde öğrenenlerle gönüllü katılım formu gösterilmiştir. Formu onaylayan 1.528 katılımcı ankete devam edebilmiştir. Sonrasında, gönüllü katılım gösterenlerin “Açıköğretim Sistemi canlı ders etkinliklerine katılım durumunu belirtiniz” sorusunu yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenenler bu soruya “Her zaman katılırım”, “Sıklıkla katılırım”, “Bazen katılırım” ve “Hiç katılmam” şeklinde yanıt vermiştir. “Hiç katılmam” şeklinde cevap veren 459 katılımcı anket sonuna yönlendirilmiş ve anketteki diğer soruları yanıtlamamıştır

İkinci bölümde öğrenenlerin canlı derslere yönelik katılım düzeylerini ölçümleyebilmek için Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenen Katılımı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin kullanıldığı dil olan İngilizceden Türkçeye bu tez çalışması kapsamında uyarlama çalışması, kapsam geçerliği yapılarak uygulanmıştır. Bir ölçeğin araştırılan yapıyı ne düzeyde ölçümleyebildiğine yönelik hem araştırmacının hem de ilgili konuda uzman kişilerin görüşlerinin alınması, kapsam geçerliğini oluşturmaktadır (Çakmur, 2012, s. 342). Böylelikle araştırmada kapsam geçerliği işe koşularak alanında uzman olan kişilerin, söz konusu ölçeklere ilişkin maddeleri yapılaraya uygunluk, açıklık ile anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri sağlanmaktadır. Ölçek; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç (3) faktörden oluşurken, toplamda 19 maddeden meydana gelmekte ve 5’li Likert tipi biçiminde derecelendirilmektedir (1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum). Ayrıca 1-5. maddeler davranışsal faktörü, 6-11. maddeler duyuşsal faktörü, 12-19. maddeler ise bilişsel faktörü açıklamaktadır.

Üçüncü bölümde öğrenenlerin canlı derslere ilişkin memnuniyetlerini ölçümleyebilmek için Kuo ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen “Canlı Ders Memnuniyeti Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçek Kukul (2022) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Mevcut çalışma kapsamında uyarlanan bu ölçek, tek faktörden ve beş (5) maddeden oluşurken 5’li Likert tipi şeklinde derecelendirilmektedir (1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum).

Dördüncü bölümde öğrenenlerin genel memnuniyetlerini ölçümleyebilmek maksadıyla “Genel Memnuniyet Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek Kuo vd. (2013) tarafından geliştirilmiş ve Kukul (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Mevcut çalışma kapsamında uyarlanan bu ölçek, tek faktörden ve beş (5) maddeden oluşurken

5'li Likert tipi şeklinde derecelendirilmektedir (1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum).

Son bölümde ise öğrenenlerin demografik özelliklerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu sorular cinsiyet, yaş, internette ortalama geçirilen süre, eKampüs platformunda ortalama geçirilen süre, en çok tercih edilen ders çalışma biçimi ve canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı sorularıdır.

Araştırma uygulanmadan önce Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na etik açıdan araştırmanın yapılabilirliği konusunda başvuru yapılmış ve gerekli izin alınmıştır. Buna binaen ölçeklerin son halinin yer aldığı çevrimiçi anket, Anadolium eKampüs platformu üzerinden dolaşıma konulmuş ve çalışma kapsamında veri toplanmıştır.

3.4. Kullanılan Analizler

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 25.0 programı işe koşulmuştur. Google Anketler aracılığıyla dijital bir şekilde işlenen ve excel formatında toplanan veriler, gerçekleştirilen ön inceleme neticesinde SPSS Statistics v25.0'a aktarılmıştır. Sonrasında, tek değişkenli ile çok değişkenli normallik sayıltılarının kontrolüne geçilmiştir. Daha sonra, geçerlik ve güvenilirlik analizleri bağlamında açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach's α güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduklarının tespiti sağlanınca araştırma sorularının cevaplanabilmesi için bağımsız örneklem t-test, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ile çoklu regresyon analizi istatistikleri uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve soruları bağlamında toplanan verilerin analiz bulguları sunulmuştur.

4.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Bu başlıkta katılımcıların demografik bilgileri tablolar yardımıyla sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Katılımcıların cinsiyet bakımından dağılımları

Cinsiyet	n	%
Erkek	464	43,4
Kadın	605	56,6
Total	1069	100

Katılımcıların cinsiyet dağılımları Tablo 4.1.'de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %43,4 ü erkek, %56,6'sı kadın öğrenendir.

Tablo 4.2. Katılımcıların yaş bakımından dağılımları

Yaş grupları	n	%
20 yaş ve altı	24	2,2
21-29 yaş	324	30,3
30-39 yaş	263	24,6
40-49 yaş	250	23,4
50-59 yaş	151	14,1
60 yaş ve üzeri	57	5,3
Total	1069	100

Katılımcıların yaş açısından dağılımları Tablo 4.2.'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek oranın %30,3 ile 21-29 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %2,2'si 20 ve altı grubunda; %5,3'nün ise 60 ve üzeri yaş grubunda olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3. Katılımcıların internette geçirilen ortalama süre bakımından dağılımları

İnternette ortalama geçirilen süre	n	%
1 saat altı	47	4,4
1-2 saat	290	27,1
3-4 saat	388	36,3
5-6 saat	214	20
7 saat üzeri	130	12,2
Total	1069	100

Katılımcıların internette geçirdikleri süre bakımından dağılımları Tablo 4.3.'te verilmiştir. Buna göre öğrenenlerin sadece %4,4'ü internette 1 saatten az süre geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, internette ortalama 1-2 saat süre geçirenlerin oranının %27,1 ve 3-4 saat süre geçirenlerin oranının ise %36,3 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4. *Katılımcıların eKampüs platformunda ortalama geçirdikleri süre bakımından dağılımları*

eKampüs platformunda ortalama geçirilen süre	n	%
1 saat altı	89	8,3
1-2 saat	351	32,8
3-4 saat	407	38,1
5-6 saat	163	15,2
7 saat üzeri	59	5,5
Total	1069	100

Katılımcıların eKampüs platformunda geçirdikleri süre değişkeni bakımından dağılımları Tablo 4.4.'te verilmiştir. Buna göre öğrenenler çoğunluğu eKampüs platformunda 1-2 saat (%32,8) ile 3-4 saat (%38,1) arasında süre geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.5. *Katılımcıların en çok tercih edilen ders çalışma biçimi değişkeni bakımından dağılımları*

En çok tercih edilen ders çalışma biçimi	n	%
Ders konularını iyi bilen tanıdıklarıyla (öğrenci olmayan) iletişime-etkileşime geçerek çalışırım	10	0,9
Dersi alan diğer öğrencilerle iletişime-etkileşime geçerek çalışırım	11	1
Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	998	93,4
Dersin öğretim elemanı ile iletişime-etkileşime geçerek çalışırım	50	4,7
Total	1069	100

Katılımcıların en çok tercih ettikleri ders çalışma biçimine göre dağılımları Tablo 4.5.'te verilmiştir. Buna göre öğrenenlerin tamamına yakını (%93,4) “Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım” cevabını vermişlerdir.

Tablo 4.6. *Katılımcıların canlı ders etkinliklerine katılım durumu değişkeni bakımından dağılımları*

Canlı ders etkinliklerine katılım durumu	n	%
Bazen katılım	629	58,8
Sıklıkla katılım	269	25,2
Her zaman katılım	171	16
Total	1069	100

Katılımcıların canlı ders etkinliklerine katılım durumu bakımından dağılımları Tablo 4.6.'da verilmiştir. Buna göre öğrenenlerin %58,8'i canlı dersler bazen

katıldıklarını, %25,2'si sıklıkla katıldıklarını ve %16'sı da her zaman katıldıklarını ifade etmişlerdir.

4.2. Ölçeklere İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Çalışmada yararlanılan ölçüm araçlarına yönelik geçerlik ile güvenirlilik değerlendirmelerini gerçekleştirebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alpha (α) katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ise analize ilişkin başlıklarda açıklanarak paylaşılmıştır.

4.2.1. Açımlayıcı faktör analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerin hem geçerlik açısından değerlendirebilmek hem de ölçekteki maddelerin faktörel açıdan nasıl bir dağılıma sahip olduğunu tespit edebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizinden (AFA) yararlanılmıştır. AFA, değişkenleri belirli sayılarda gruplara ayıran ve ilişkili değişkenleri faktörlere dönüştürerek gizil değişkenler elde eden bir analiz tekniğidir (Karagöz, 2017, s. 402). Ayrıca AFA, değişkenleri faktör olarak adlandırılan daha az sayıdaki değişkenlerle kullanabilmek maksadıyla da işe koşulabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 317).

Çevrimiçi öğrenen katılımı ölçeği kapsamında uyarlanarak hazırlanan faktörlerin geçerliğinin yanı sıra faktörel açıdan nasıl dağılım gösterdiğini belirleyebilmek maksadıyla AFA kullanılmıştır. AFA'da verilerin uygunluğunun değerlendirilmesi için Bartlett'in Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme uygunluk testi kullanılmaktadır. Bartlett'in Küresellik Testi korelasyon matrisinin birim matrise eşit olup olmadığını test etmektedir. Faktör analizi için bu test anlamlı, bir diğer ifadeyle anlamlılık katsayısı $p < 0,05$ olmalıdır. Yeterli örneklem büyüklüğü ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile test edilmektedir. Eğer Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu elde edilen katsayı, 0,5'ten büyük çıkarsa (0,7-0,8 iyi, 0,5-0,7 arası orta, en az 0,5 olmalı) örneklem büyüklüğü faktör analizi için yeterli olmaktadır (Karagöz, 2017). Araştırmada Bartlett'in Küresellik Testi sonucunun $p < 0,05$ ve KMO değerinin 0,908 olduğu dikkat çekmiştir. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir niteliktedir. Tablo 4.7'de bu bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.7. Çevrimiçi öğrenen katılım ölçeğinin KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure Örnekleme Uyum Testi		0,908
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	4631,467
	df	15
	p	<0,001

Yapılan AFA’da faktörleştirme metodu olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden “Varimax” seçilmiştir. Temel bileşenler analizi, bir faktörleşme tekniğidir. Bu teknikte, veri setinden azami varyansı çıkarmayı amaçlayan bileşenler oluşturulur. Böylelikle, daha fazla sayıdaki değişken, daha az sayıda faktör altında toplanabilir. Diğer taraftan Varimax, dik döndürme yöntemleri arasında en yaygın kullanılanıdır. Bu yöntemde, faktörler eksen konumunu değiştirmeden 90 derecelik bir açıyla döndürülür. Döndürme işlemi, faktör sütunlarına öncelik verilerek yapılır. Bu sayede, varyansın maksimum olması sağlanır (Çokluk vd., 2016, s. 198-203).

Öte yandan, faktör yük değeri, bir ölçekte yer alan bir maddenin, o ölçeğin ölçmeye çalıştığı niteliği ne kadar iyi ölçtüğünü gösteren bir sayısal değerdir. Faktör yüklerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için örneklem büyüklüğüne bağlı olarak en az 0,4 ve üzerinde bir değere sahip olması gerekir (Hair vd., 2014, s. 115). Diğer taraftan, AFA sonucunda elde edilen toplam varyansın %50 ve üzerinde olması, faktörlerin toplam varyansın önemli bir bölümünü açıkladığını gösterir. Faktörlere ilişkin özdeğerlerin 1,0’ın üzerinde olması da faktörlerin anlamlı olarak kabul edilmesinde önemli bir kriterdir (Seçer, 2015, s. 164). Tablo 4.8’de AFA’ya ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.8. Çevrimiçi öğrenen katılım ölçeğinin AFA sonucu

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Toplam Varyans	Özdeğer
Davranışsal Katılım	Canlı derslere sürekli olarak dikkatimi verebilirim.	0,518	6,83	1,30
	Canlı derslerdeki kurallara uyarım.	0,453		
	Canlı derslerden önce konuyla ilgili okumalarımı zamanında tamamlarım.	0,568		
	*Canlı derslerde "dinliyormuş" gibi yaparım.	-0,743		
Duyuşsal Katılım	Canlı derslerde bulunmaktan keyif alırım.	0,891	11,44	2,17
	Canlı derslere katıldığımda kendimi mutlu hissederim.	0,867		
	Canlı derslerdeki konular ilgimi çeker.	0,858		
	Canlı derslerde anlatılan konulara heyecan duyarım.	0,832		
	Canlı derslere katılmayı severim.	0,819		
	*Canlı derslerde sıkılırım.	-0,536		
	Canlı derslerde öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.	0,795		
	Canlı derslerde bilmediğim bir kavram duyarsam, bunu öğrenmek için çaba harcarım.	0,608		
Bilişsel Katılım	Dersle ilgili kaynakları okurken anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	0,716	34,24	6,51
	Ders konularıyla ilgili internet ve sosyal medya gibi farklı kaynaklardan bilgi bulmaya çalışırım.	0,744		
	Sınavdan bağımsız olarak derslerime çalışırım.	0,606		
	Canlı derslerde bir konuyu ilk seferde öğrenemediğimde, derslerin kayıtlarını yeniden izlerim.	0,409		
	Konuyla ilgili çözdüğüm sorularda yanlış yapmış mıyım diye kontrol ederim.	0,446		
	Canlı derslerde öğrendiklerimle ilgili çevremdeki insanlarla konuşurum.	0,440		

*bu maddeler ters kodlanmıştır.

Tablo 4.8’de çevrimiçi öğrenen katılımı ölçeğinin üç faktörde açmlandığı dikkat çekerken, faktör yükleri, açıklanan toplam varyanslar ile özdeğerlerin literatürce önerilen değerler aralığında dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Ancak, “*Canlı derslere erişmekte sorun yaşıyorum.*” maddesi faktör yükü yeterli olmadığı için ($<0,4$) ölçekten çıkarılmıştır (Hair vd., 2014, s. 115).

Canlı ders memnuniyeti ölçeği kapsamında uyarlanarak kullanılan ölçeğin geçerliği ile faktörel açıdan nasıl dağıldığını belirleyebilmek amacıyla AFA yapılmıştır (Temel Bileşenler Analizi ile Varimax döndürme yöntemi). Barlett’in Küresellik Testi sonucu ile KMO örnekleme uygunluk testi sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. *Canlı ders memnuniyeti ölçeği KMO ve Barlett küresellik testi sonuçları*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure Örnekleme Uyum Testi		0,891
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	3838,291
	df	10
	p	$<0,001$

Tablo 4.9’da Barlett’in Küresellik Testi’nde $p<0,05$ ve KMO değeri 0,891 bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2017). Tablo 4.10’da AFA’ya ilişkin bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 4.10. *Canlı ders memnuniyeti ölçeğinin AFA sonucu*

Faktör	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Toplam Varyans	Özdeğer
Canlı Ders Memnuniyeti	Canlı dersler eğitim sürecime katkı sağladı.	,910	75,844	3,792
	Canlı derslerdeki etkileşim süreçlerinden memnunum.	,887		
	Genel anlamda canlı derslerden memnunum.	,880		
	Canlı dersler mesleki gelişimime katkı sağladı.	,854		
	Gelecekte Açıköğretim'deki canlı derslere katılmak isterim.	,820		

Tablo 4.10’da canlı ders memnuniyeti ölçeğinin tek faktörde açmlandığı görülürken, faktör yükleri, açıklanan toplam varyans ile özdeğer katsayıları literatürce önerilen değerler aralığında dağılmaktadır (Hair vd., 2014).

Genel memnuniyet ölçeği kapsamında uyarlanarak kullanılan ölçeğin geçerliği ile faktörel açıdan nasıl dağılım gösterdiğini tespit edebilmek maksadıyla AFA uygulanmıştır (Temel Bileşenler Analizi ile Varimax döndürme yöntemi). Barlett’in

üresellik Testi sonucu ile KMO örnekleme uygunluk testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Genel memnuniyet ölçeği KMO ve Barlett küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure Örnekleme Uyum Testi		0,874
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	3812,83
	df	10
	p	<0,001

Tablo 4.11’de Barlett’in Küresellik Testi’nde $p < 0,05$ ve KMO değeri 0,874 bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2017). Tablo 4.12’de AFA’ya ilişkin bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 4.12. Genel memnuniyet ölçeğinin AFA sonucu

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Toplam Varyans	Özdeğer
Genel Ders Katılım Memnuniyeti	Dersler eğitim sürecime katkı sağladı.	,915	72,482	3,624
	Genel anlamda aldığım derslerden memnunum.	,898		
	Derslerdeki etkileşim süreçlerinden memnunum.	,879		
	Dersler mesleki gelişimime katkı sağladı.	,871		
	Gelecekte farklı bir Açıköğretim programına kayıt olmak isterim.	,672		

Tablo 4.12’de genel memnuniyet ölçeğinin tek faktörde açmlandığı belirlenirken, faktör yükleri, açıklanan toplam varyans ile özdeğer katsayıları literatürce önerilen değerler aralığında yer aldığı dikkat çekmektedir (Hair vd., 2014).

4.2.2. Güvenirlik analizi

Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirlüğünü değerlendirmek için Cronbach’ın alfa katsayısı hesaplanmıştır. Alfa katsayısının 0,70’in üzerinde olması, ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterlidir (Hair vd., 2014, s. 123). Bu kapsamda yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen sonuçlar, Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Güvenirlik analizi sonuçları

Ölçek	Faktör	Madde Sayısı	α
Çevrimiçi Öğrenen Katılımı	Bilişsel Katılım	8	0,806
	Duyuşsal Katılım	6	0,907
	Davranışsal Katılım	4	0,722
	Toplam (Bütün Maddeler)	18	0,913
Canlı Ders Memnuniyeti	-	5	0,920
Genel Memnuniyet	-	5	0,898

Tablo 4.13, çalışmada kullanılan bütün ölçeklerin güvenilirlik değerlerinin eşik değer olan 0,70'in üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu da ölçeklerin güvenilir olduğuna ilişkin bir kanıt sunmaktadır (Hair vd., 2014, s. 123).

4.2.3. Ölçeklerin betimsel istatistiklerin dağılımı

Çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmeleri yapılarak kanıtlara ulaşıldıktan sonra ölçeklere yönelik betimsel istatistikler (ortalamalar ve standart sapmalar) hesaplanarak paylaşılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.14. Çevrimiçi öğrenen katılımı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Çevrimiçi Öğrenen Katılımı Ölçeği	Ort.	s
Canlı derslerdeki kurallara uyarım.	4,68	,776
Canlı derslerde "dinliyormuş" gibi yaparım.*	4,54	,965
Canlı derslere sürekli olarak dikkatimi verebilirim.	3,89	1,034
Canlı derslerden önce konuyla ilgili okumalarımı zamanında tamamlarım.	3,11	1,259
Canlı derslere katılmayı severim.	4,11	1,057
Canlı derslerde anlatılan konulara heyecan duyarım.	3,95	1,064
Canlı derslerde bulunmaktan keyif alırım.	4,05	1,053
Canlı derslerdeki konular ilgimi çeker.	4,12	,986
Canlı derslere katıldığımda kendimi mutlu hissederim.	4,03	1,086
Canlı derslerde sıkılırım.*	3,87	1,167
Konuyla ilgili çözdüğüm sorularda yanlış yapmış mıyım diye kontrol ederim.	4,28	,994
Sınavdan bağımsız olarak derslerime çalışırım.	3,83	1,200
Ders konularıyla ilgili internet ve sosyal medya gibi farklı kaynaklardan bilgi bulmaya çalışırım.	3,62	1,318
Dersle ilgili kaynakları okurken anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	3,64	1,170
Canlı derslerde öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.	3,43	1,285
Canlı derslerde bilmediğim bir kavram duyarsam, bunu öğrenmek için çaba harcarım.	4,27	,946
Canlı derslerde bir konuyu ilk seferde öğrenemediğimde, derslerin kayıtlarını yeniden izlerim.	4,13	1,132
Canlı derslerde öğrendiklerimle ilgili çevremdeki insanlarla konuşurum.	3,57	1,304

(1 = Kesinlikle Katılmıyorum; 5 = Kesinlikle Katılıyorum), *Ters madde.

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere en yüksek ortalama puana sahip maddelerin, “Canlı derslerdeki kurallara uyarım.” (ort: 4.68) ve “Konuyla ilgili çözdüğüm sorularda yanlış yapmış mıyım diye kontrol ederim” (ort: 4.28) maddeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Canlı derslerde öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.” (ort: 3,43) ve “Canlı derslerde öğrendiklerimle ilgili çevremdeki insanlarla konuşurum.” (ort: 3,57) maddeleri olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan negatif anlamlı maddeler (ters maddeler) için ortalama ters sırada kodlanarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde faktör veya ölçek puanları hesaplanırken de ters sırada kodlama değerleri kullanılmıştır.

Tablo 4.15. *Canlı ders ve genel memnuniyet ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler*

Canlı Ders Memnuniyeti	Ort.	s
Genel anlamda canlı derslerden memnunum.	4,10	1,054
Canlı dersler eğitim sürecime katkı sağladı.	4,19	1,031
Canlı dersler mesleki gelişimime katkı sağladı.	3,94	1,146
Canlı derslerdeki etkileşim süreçlerinden memnunum.	3,96	1,130
Gelecekte Açıköğretim'deki canlı derslere katılmak isterim.	4,23	1,021
Genel Memnuniyet		
Genel anlamda aldığım derslerden memnunum.	4,20	,963
Dersler eğitim sürecime katkı sağladı.	4,28	,936
Dersler mesleki gelişimime katkı sağladı.	4,05	1,073
Derslerdeki etkileşim süreçlerinden memnunum.	4,03	1,074
Gelecekte farklı bir Açıköğretim programına kayıt olmak isterim.	4,15	1,126

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

Tablo 4.15'te görüleceği üzere en yüksek ortalama puana sahip maddelerin, “Gelecekte Açıköğretim'deki canlı derslere katılmak isterim.” (ort: 4.23) ve “Dersler eğitim sürecime katkı sağladı.” (ort: 4.28) maddeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Canlı dersler mesleki gelişimime katkı sağladı.” (ort: 3.94) ve “Canlı derslerdeki etkileşim süreçlerinden memnunum ” (ort: 3.96) ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.16. *Araştırmada kullanılan ölçeklerinin ortalama puanları*

Ölçek	Faktör	Min	Max.	Toplam	Std.
Çevrimiçi Öğrenen Katılımı	Davranışsal Katılım	4	20	16,21	2,478
	Duyuşsal Katılım	6	30	24,12	5,313
	Bilişsel Katılım	8	40	30,76	6,124
	Toplam (Bütün Maddeler)	18	90	71,09	11,587
Canlı Ders Memnuniyeti	-	5	25	20,42	4,685
Genel Ders Memnuniyeti	-	5	25	20,72	4,363

Tablo 4.16'da araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanları değerlendirildiğinde; davranışsal katılım puanı 16,21, duyuşsal katılım puanı 24,12, bilişsel katılım puanı 30,76, bütün maddeleri temsil eden toplam 71,09; bununla birlikte canlı ders memnuniyeti 20,42 ve genel memnuniyet 20,72 olarak dikkat çekmektedir.

4.3. Araştırma Sorularının Cevaplanması

Bu başlık altında tez çalışmasının araştırma sorularının cevaplanabilmesi için işe koşulan analizler ile bulguları yer almaktadır. Ancak, hangi analizin kullanılacağına karar vermeden önce, verilerin normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sınamaları ile değerlendirilmiştir. Ayrıca verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiş ve normallığe dair ek kanıt toplanmıştır. Bu bağlamda değerlerin eğiklik için 2'yi ve basıklık için 7'i mutlak değerce geçmediği gözlenmiştir (Kim, 2013).

Normal dağılıma uyan verilerin; analizi için iki grup karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise ANOVA kullanılmıştır. Anlamli çıkan analizlerde hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için Levene testi sonuçlarına göre Games-Howell ve Hochbergs GT2 post-hoc analizi uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çevrimiçi öğrenen katılımının, canlı ders memnuniyeti ile genel memnuniyete etkisi, regresyon analizi ile belirlenmiştir.

4.3.1. Cinsiyet açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi

Cinsiyet açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerini inceleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bulgular 4.17, 4.18 ve 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Cinsiyet açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi

	Cinsiyet	n	Toplam	s	t	p
Davranışsal Katılım	Erkek	464	16,10	2,649	-1,355	,176
	Kadın	605	16,30	2,337		
Duyuşsal Katılım	Erkek	464	23,75	5,413	-1,973	,049*
	Kadın	605	24,40	5,223		
Bilişsel Katılım	Erkek	464	30,19	6,440	-2,697	,007**
	Kadın	605	31,20	5,837		
Toplam	Erkek	464	70,03	12,183	-2,622	,009**
	Kadın	605	71,90	11,050		

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

Cinsiyete göre çevrimiçi öğrenen katılımı değerlendirildiğinde; duyuşsal katılım ($p=0.049$), bilişsel katılım ($p=0.007$) alt boyutlarında ve öğrenen katılım ölçeğinde ($p=0.009$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ifade edilebilir ($p < 0.05$). Sonuçlara göre; kadınların, erkeklere göre duyuşsal, bilişsel ve genel öğrenmede katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal katılım boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4.18. Cinsiyet açısından canlı ders memnuniyetinin değerlendirilmesi

Cinsiyet	n	Toplam	s	t	p
Erkek	464	19,99	4,778	-2,625	,009**
Kadın	605	20,75	4,590		

** $p < 0,01$.

Cinsiyete göre canlı ders memnuniyeti değerlendirildiğinde; canlı ders memnuniyeti ($p=0.009$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre canlı ders memnuniyetleri daha yüksektir.

Tablo 4.19. Cinsiyet açısından genel memnuniyetin değerlendirilmesi

Cinsiyet	n	Toplam	s	t	p
Erkek	464	20,36	4,571	-2,386	,017
Kadın	605	21,00	4,180		

Cinsiyete göre ders memnuniyeti değerlendirildiğinde (Tablo 4.19); canlı ders memnuniyeti ($p=0.009$) ve genel ders memnuniyetinde ($p=0.017$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre genel memnuniyetleri daha yüksektir.

4.3.2. Yaş açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi

Yaş açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerini inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgular 4.20, 4.21 ve 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Yaş açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi

	Yaş	n	Ort.	Sd.	F	p	Fark**
Davranışsal Katılım	20 yaş ve altı	24	15,38	2,651	2,206	,052	-
	21-29 yaş	324	16,06	2,600			
	30-39 yaş	263	16,05	2,491			
	40-49 yaş	250	16,35	2,200			
	50-59 yaş	151	16,64	2,390			
	60 yaş ve üzeri	57	16,46	2,860			
Duyuşsal Katılım	20 yaş ve altı	24	21,67	4,752	4,688	<0,001	1<2,3,4,5,6
	21-29 yaş	324	23,37	5,585			
	30-39 yaş	263	23,90	5,343			
	40-49 yaş	250	25,15	4,761			
	50-59 yaş	151	24,56	5,370			
	60 yaş ve üzeri	57	24,67	5,100			
Bilişsel Katılım	20 yaş ve altı	24	28,71	6,003	,907	,475	-
	21-29 yaş	324	30,60	6,203			
	30-39 yaş	263	30,66	6,473			
	40-49 yaş	250	30,96	5,961			
	50-59 yaş	151	31,32	5,377			
	60 yaş ve üzeri	57	30,63	6,635			
Toplam	20 yaş ve altı	24	65,75	11,062	2,870	,014*	1<2,3,4,5,6
	21-29 yaş	324	70,04	12,321			
	30-39 yaş	263	70,61	12,033			
	40-49 yaş	250	72,46	10,117			
	50-59 yaş	151	72,53	10,874			
	60 yaş ve üzeri	57	71,75	12,294			

* $p<0,05$. **Games-Howell post hoc

Yaşa göre çevrimiçi öğrenen katılımı incelendiğinde; duyuşsal katılım ($p<0.001$) alt boyutu ve öğrenen katılım ölçeğinde ($p=0.014$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Levene testi değerlendirilerek Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Sonuçlara göre; 20 yaş ve altı katılımcıların, daha ileri yaş gruplarına göre duyuşsal katılım ve öğrenmede katılım düzeyleri düşük bulunmuştur. Bilişsel katılım boyutunda ise yaş grupları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.21. Yaş açısından canlı ders memnuniyetinin değerlendirilmesi

Yaş	n	Toplam	s	F	p	Fark**
20 yaş ve altı	24	18,50	3,788	2,816	,016*	1<4
21-29 yaş	324	19,90	5,054			
30-39 yaş	263	20,55	4,297			
40-49 yaş	250	21,12	4,282			
50-59 yaş	151	20,54	5,025			
60 yaş ve üzeri	57	20,28	4,945			

* $p<0,05$; **Games-Howell post hoc

Tablo 4.21’de gösterildiği üzere yaşa göre canlı ders memnuniyetinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F = 2,816$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Levene testi değerlendirilerek Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Sonuçlara göre; 20 yaş ve altı grubun, 40-49 yaş grubuna göre canlı ders memnuniyetinin düşük olduğu, 50-59 yaş grubuna göre de canlı ders memnuniyetinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.22. Yaş açısından genel memnuniyetin değerlendirilmesi

Yaş	n	Toplam	s	F	p	Fark**
20 yaş ve altı	24	19,54	3,934			
21-29 yaş	324	20,25	4,747			
30-39 yaş	263	20,65	4,368			
40-49 yaş	250	21,38	3,954	2,521	,028	1<4,5
50-59 yaş	151	21,05	3,936			
60 yaş ve üzeri	57	20,40	4,716			

**Games-Howell post hoc

Yaşa göre ders memnuniyeti değerlendirildiğinde; canlı ders memnuniyeti ($p=0.016$) ve genel ders memnuniyetinde ($p=0.028$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Levene testi değerlendirilerek Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Sonuçlara göre; 20 yaş ve altı grubun, 40-49 yaş grubuna göre canlı ders katılım memnuniyetinin

ve genel ders memnuniyetinin düşük olduğu, 50-59 yaş grubuna göre de genel ders memnuniyetinin düşük olduğu belirlenmiştir.

4.3.3. İnternette ortalama geçirilen süre açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi

İnternette ortalama geçirilen süre açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerini inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgular 4.23., 4.24. ve 4.25.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. *İnternette ortalama geçirilen süre açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi*

	İnternet	n	Toplam	s	F	p	Fark
Davranışsal Katılım	1 saat altı	47	15,98	2,960	,273	,896	-
	1-2 saat	290	16,19	2,460			
	3-4 saat	388	16,30	2,475			
	5-6 saat	214	16,14	2,427			
	7 saat ve üzeri	130	16,23	2,448			
Duyuşsal Katılım	1 saat altı	47	25,02	5,888	1,079	,365	-
	1-2 saat	290	24,19	5,047			
	3-4 saat	388	23,90	5,327			
	5-6 saat	214	23,85	5,552			
	7 saat üzeri	130	24,72	5,230			
Bilişsel Katılım	1 saat altı	47	30,83	6,066	,818	,514	-
	1-2 saat	290	30,41	5,785			
	3-4 saat	388	30,60	6,504			
	5-6 saat	214	31,14	6,001			
	7 saat üzeri	130	31,36	5,922			
Toplam	1 saat altı	47	71,83	11,580	,520	,721	-
	1-2 saat	290	70,80	10,728			
	3-4 saat	388	70,79	12,214			
	5-6 saat	214	71,13	11,698			
	7 saat üzeri	130	72,32	11,409			

Tablo 4.23'te görüleceği üzere, internette ortalama geçirilen süreye göre çevrimiçi öğrenen katılımı anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4.24. *İnternette ortalama geçirilen süre açısından canlı ders memnuniyetinin incelenmesi*

İnternet	n	Toplam	s	F	p	Fark
1 saat altı	47	20,13	5,570	1,381	,238	-
1-2 saat	290	20,69	4,366			
3-4 saat	388	20,11	4,742			
5-6 saat	214	20,30	4,890			
7 saat ve üzeri	130	21,07	4,483			

Tablo 4.24'te internette ortalama geçirilen süre açısından canlı ders memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 4.25. İnternette ortalama geçirilen süre açısından genel memnuniyetin incelenmesi

İnternet	n	Toplam	s	F	p	Fark
1 saat altı	47	20,79	5,099	,787	,534	-
1-2 saat	290	20,67	4,236			
3-4 saat	388	20,57	4,361			
5-6 saat	214	20,66	4,338			
7 saat üzeri	130	21,34	4,426			

Tablo 4.25'te internette ortalama geçirilen süre açısından genel memnuniyetin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı dikkat çekmektedir ($p>0,05$).

4.3.3. Anadolu eKampüs platformunda ortalama geçirilen süre açısından çevrimiçi öğrenen katılımı ve memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi

Anadolu eKampüs platformunda ortalama geçirilen süre açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerini inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgular 4.26, 4.27 ve 4.28'de gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Anadolu eKampüs platformunda geçirilen süre açısından öğrenen katılımının incelenmesi

	Süre	n	Toplam	s	F	p	Fark**
Davranışsal Katılım	1 saat altı	89	14,81	2,742	17,060	<0,001	1<3,4,5
	1-2 saat	351	15,78	2,603			
	3-4 saat	407	16,53	2,232			
	5-6 saat	163	16,76	2,227			
	7 saat ve üzeri	59	17,25	2,286			
Duyuşsal Katılım	1 saat altı	89	20,61	5,547	17,044	<0,001	1<3,4,5
	1-2 saat	351	23,42	5,156			
	3-4 saat	407	24,78	5,105			
	5-6 saat	163	25,45	5,267			
	7 saat üzeri	59	25,29	4,639			
Bilişsel Katılım	1 saat altı	89	26,27	6,353	24,745	<0,001	1<3,4,5
	1-2 saat	351	29,73	6,237			
	3-4 saat	407	31,49	5,671			
	5-6 saat	163	32,55	5,470			
	7 saat üzeri	59	33,68	5,211			
Toplam	1 saat altı	89	61,69	12,011	29,807	<0,001	1<3,4,5
	1-2 saat	351	68,93	11,617			
	3-4 saat	407	72,80	10,530			
	5-6 saat	163	74,76	10,561			
	7 saat üzeri	59	76,22	10,103			

**Hochbergs GT2 post hoc

Tablo 4.26'da Anadolu eKampüs platformunda ortalama geçirilen süreye göre davranışsal katılım ($p<0,001$), duyuşsal katılım ($p<0,001$), bilişsel katılım ($p<0,001$) alt boyutu ve toplam puan ($p<0,001$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Levene testi değerlendirilerek Hochbergs GT2 post hoc analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre;

ortalama 1 saat ve altında eKampüs platformunda ders çalışanların, ortalama daha yüksek sürelerde çalışan tüm gruplara göre çevrimiçi öğrenen katılımı puanları daha düşüktür.

Tablo 4.27. *Anadolium eKampüs platformunda geçirilen süre açısından canlı ders katılım memnuniyetinin değerlendirilmesi*

Süre	<i>n</i>	Toplam	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark**
1 saat altı	89	17,35	5,309	15,815	<0,001	1<3,4,5
1-2 saat	351	19,89	4,685			
3-4 saat	407	20,98	4,445			
5-6 saat	163	21,39	4,220			
7 saat ve üzeri	59	21,69	4,280			

**Games-Howell post hoc

Anadolium eKampüs platformunda ortalama geçirilen süre açısından canlı ders memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ($F = 15,815$; $p < 0,001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Levene testi değerlendirilerek Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre; ortalama 1 saat ve altında platformda ders çalışanların, daha uzun süre çalışanlara göre canlı ders memnuniyeti daha yüksektir.

Tablo 4.28. *Anadolium eKampüs platformunda geçirilen süre açısından genel memnuniyetin değerlendirilmesi*

Platform	<i>n</i>	Toplam	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark**
1 saat altı	89	18,28	5,387			
1-2 saat	351	20,30	4,291			
3-4 saat	407	21,11	4,153	11,413	<0,001	1<3,4,5
5-6 saat	163	21,66	3,905			
7 saat ve üzeri	59	21,56	4,207			

**Games-Howell post hoc

Anadolium eKampüs platformunda ortalama geçirilen süre açısından genel memnuniyet anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ($F = 11,413$; $p < 0,001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Levene testi değerlendirilerek Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre; ortalama 1 saat ve altında ders çalışanların, daha uzun süre çalışanlara göre genel memnuniyeti daha yüksektir.

4.3.4. En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi

En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerini inceleyebilmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ancak, analizde en çok tercih edilen ders çalışma

biçimi değişkenindeki bazı gruplar sayısal açıdan az oldukları için grup birleştirme işlemi yapılmıştır. Bulgular 4.29, 4.30 ve 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.29. *En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi*

	Ders Çalışma Biçimi	n	Toplam	s	t	p
Davranışsal Katılım	Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	998	16,24	2,477	1,2063	0,228
	Öğretim elemanı/öğrenci/bilen birisiyle birlikte çalışırım	71	15,87	2,358		
Duyuşsal Katılım	Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	998	24,11	5,348	0,2855	0,7753
	Öğretim elemanı/öğrenci/bilen birisiyle birlikte çalışırım	71	24,30	4,400		
Bilişsel Katılım	Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	998	30,75	6,127	0,1994	0,842
	Öğretim elemanı/öğrenci/bilen birisiyle birlikte çalışırım	71	30,90	6,062		
Toplam	Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	998	71,09	11,642	0,0141	0,988
	Öğretim elemanı/öğrenci/bilen birisiyle birlikte çalışırım	71	71,07	10,215		

Tablo 4.29’da yer aldığı üzere en çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından çevrimiçi öğrenen katılımının anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Alt boyut ve ölçek puanının toplam puanları incelendiğinde de sayısal değer olarak da birbirine yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 4.30. *En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından canlı ders memnuniyetinin incelenmesi*

	Ders Çalışma Biçimi	n	Toplam	s	t	p
Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	998	20,44	4,648	0,401	0,689
	Öğretim elemanı/öğrenci/bilen birisiyle birlikte çalışırım	71	20,21	4,032		

En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından canlı ders memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ölçek puanlarının toplam değerleri incelendiğinde de sayısal değer olarak birbirine yakın oldukları ifade edilebilir (Tablo 4.30).

Tablo 4.31. *En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından genel memnuniyetin incelenmesi*

	Ders Çalışma Biçimi	n	Toplam	s	t	p
Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım	998	20,82	4,29	1,598	0,110
	Öğretim elemanı/öğrenci/bilen birisiyle birlikte çalışırım	71	19,98	5,09		

En çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından genel memnuniyet anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Ölçek puanlarının toplam değerleri incelendiğinde de sayısal değer olarak birbirine yakın oldukları söylenebilir.

4.3.5. Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerinin incelenmesi

Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet değişkenlerini inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgular 4.32, 4.33 ve 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından çevrimiçi öğrenen katılımının incelenmesi

	Katılma Sıklığı	<i>n</i>	Toplam	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark**
Davranışsal Katılım	Bazen katılım	629	15,76	2,532	35,875	<0,001	3>1
	Sıklıkla katılım	269	16,49	2,142			
	Her zaman katılım	171	17,46	2,289			
Duyuşsal Katılım	Bazen katılım	629	22,81	5,469	58,149	<0,001	3>1
	Sıklıkla katılım	269	25,28	4,616			
	Her zaman katılım	171	27,11	3,979			
Bilişsel Katılım	Bazen katılım	629	29,75	6,188	27,267	<0,001	3>1
	Sıklıkla katılım	269	31,46	5,591			
	Her zaman katılım	171	33,38	5,779			
Toplam	Bazen katılım	629	68,32	11,705	58,081	<0,001	3>1
	Sıklıkla katılım	269	73,23	9,816			
	Her zaman katılım	171	77,94	10,126			

**Games-Howell post hoc

Tablo 4.32'ye göre canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından davranışsal katılım ($p<0,001$), duyuşsal katılım ($p<0,001$), bilişsel katılım ($p<0,001$) faktörleri ile toplum puanının ($p<0,001$) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Levene testi değerlendirilerek Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre; canlı ders etkinliklerine her zaman katılan öğrenenlerin, bazen katılan öğrenenlere göre çevrimiçi öğrenen katılımı düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 4.33. Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından canlı ders memnuniyetinin değerlendirilmesi

	Katılma Sıklığı	<i>n</i>	Toplam	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark**
	Bazen katılım	629	19,48	4,848	36,978	<0,001	3>1
	Sıklıkla katılım	269	21,28	4,068			
	Her zaman katılım	171	22,54	4,009			

**Games-Howell post hoc

Tablo 4.33'e göre canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından canlı ders memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ($F = 36,978; p < 0,001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Levene testi değerlendirilerek Games-Howell post hoc analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre, her zaman canlı ders etkinliklerine katılan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla canlı ders memnuniyeti daha yüksektir.

Tablo 4.34. *Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından genel memnuniyetin değerlendirilmesi*

Katılma Sıklığı	n	Toplam	s	F	p	Fark**
Bazen katılıyorum.	629	20,17	4,501			
Sıklıkla katılıyorum.	269	21,13	4,015	15,018	,000	3>1
Her zaman katılıyorum.	171	22,09	4,012			

*ANOVA **Games-Howell post hoc

Canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından ders memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ($F = 15,018; p < 0,001$). Bulgulara göre; canlı ders etkinliklerine her zaman katılan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla genel memnuniyet düzeyi daha yüksektir.

4.3.6. Çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti üzerindeki etkisi

Çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti üzerindeki etkisini belirleyebilmek için çoklu regresyon analizi işe koşulmuştur. Analiz öncesinde bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bulgular ise Tablo 4.35. ve Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.35. *Çevrimiçi öğrenen katılımı ile canlı ders memnuniyeti arasındaki ilişki*

Çevrimiçi Öğrenen Katılımı	Canlı Ders Memnuniyeti
Davranışsal Katılım	$r = ,462^{**}$ $p < 0,01$
Duyuşsal Katılım	$r = ,741^{**}$ $p < 0,01$
Bilişsel Katılım	$r = ,456^{**}$ $p < 0,01$
Toplam	$r = ,679^{**}$ $p < 0,01$

** $p < 0,01$.

Tablo 4.35'e görüleceği üzere çevrimiçi öğrenen katılımı ile canlı ders memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p < 0,01$). Buna göre davranışsal katılım ile canlı ders memnuniyeti ($r = ,462; p < 0,01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Duyuşsal katılım ile canlı ders memnuniyeti ($r = ,741; p < 0,01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bilişsel katılım ile canlı ders memnuniyeti ($r = ,456;$

$p<0,01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Toplam puan ile canlı ders memnuniyeti ($r=,679$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Dolayısıyla çoklu regresyon analizi için “bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olması” kriteri sağlanmıştır (Knapp, 2018).

Tablo 4.36. Çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti üzerindeki etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	R^2
Canlı Ders Memnuniyeti	Davranışsal Katılım	0,097	4,078	<0,001	484,75	0,75
	Duyuşsal Katılım	0,654	27,18	<0,001		
	Bilişsel Katılım	0,089	3,75	<0,001		
Canlı Ders Memnuniyeti	Toplam	0,685	31,19	<0,001	973,02	0,68

Tablo 4.36’da görüleceği üzere çevrimiçi öğrenen katılımının faktörleri, canlı ders memnuniyetini %75 oranında açıklamaktadır ($F = 484,75$; $p<0,001$). Bununla birlikte, bir bütün olarak çevrimiçi öğrenen katılımı canlı ders memnuniyetine %68 oranında açıklamaktadır ($F = 973,02$; $p<0,001$). Çevrimiçi öğrenen katılımının faktörleri açısından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakıldığında, davranışsal katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ($\beta = 0,097$; $p<0,001$), duyuşsal katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ($\beta = 0,654$; $p<0,001$) ile bilişsel katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ($\beta = 0,089$; $p<0,001$) olarak etkilemektedir. Öte yandan, bir bütün olarak çevrimiçi öğrenen katılımı ise canlı ders memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olarak etkilemektedir ($\beta = 0,685$; $p<0,001$). Dolayısıyla bulgulara göre çevrimiçi öğrenen katılımının pozitif yönde artması durumunda canlı ders memnuniyetinin artacağı ifade edilebilir.

4.3.7. Çevrimiçi öğrenen katılımının genel memnuniyet üzerindeki etkisi

Çevrimiçi öğrenen katılımının genel memnuniyet üzerindeki etkisini belirleyebilmek için çoklu regresyon analizi işe koşulmuştur. Analiz öncesinde bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bulgular ise Tablo 4.37 ve Tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Çevrimiçi öğrenen katılımı ile genel memnuniyet arasındaki ilişki

Çevrimiçi Öğrenen Katılımı		Canlı Ders Memnuniyeti
Davranışsal Katılım	<i>r</i>	,429**
	<i>p</i>	<0,01
Duyuşsal Katılım	<i>r</i>	,648**
	<i>p</i>	<0,01
Bilişsel Katılım	<i>r</i>	,451**
	<i>p</i>	<0,01
Toplam	<i>r</i>	,636**
	<i>p</i>	<0,01

***p*<0,01.

Çevrimiçi öğrenen katılımı ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (*p*<0,01). Buna göre davranışsal katılım ile genel memnuniyet (*r*=,429; *p*<0,01) arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Duyuşsal katılım ile genel memnuniyet (*r*=,648; *p*<0,01) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bilişsel katılım ile genel memnuniyet (*r*=,451; *p*<0,01) arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Toplam puan ile genel memnuniyet (*r*=,636; *p*<0,01) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bağlamda çoklu regresyon analizi için “bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olması” kriteri sağlanmıştır (Knapp, 2018).

Tablo 4.38. Çevrimiçi öğrenen katılımının genel memnuniyet üzerindeki etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R</i> ²
Canlı Ders Memnuniyeti	Davranışsal Katılım	0,106	3,97	<0,001	302,37	0,67
	Duyuşsal Katılım	0,525	19,35	<0,001		
	Bilişsel Katılım	0,148	5,54	<0,001		
Canlı Ders Memnuniyeti	Toplam	0,636	27,34	<0,001	747,67	0,64

Tablo 4.38’de görüleceği üzere çevrimiçi öğrenen katılımının faktörleri, genel memnuniyeti %67 oranında açıklamaktadır (*F* = 302,37; *p*<0,001). Bununla birlikte, bir bütün olarak çevrimiçi öğrenen katılımı canlı ders memnuniyetine %64 oranında açıklamaktadır (*F* = 747,67; *p*<0,001). Çevrimiçi öğrenen katılımının faktörleri açısından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakıldığında, davranışsal katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif (β = 0,106; *p*<0,001), duyuşsal katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif (β = 0,525; *p*<0,001) ile bilişsel katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif (β = 0,148; *p*<0,001) olarak etkilemektedir. Öte yandan, bir bütün olarak çevrimiçi öğrenen katılımı ise genel memnuniyeti istatistiksel olarak anlamlı

ve pozitif olarak etkilemektedir ($\beta = 0,636$; $p < 0,001$). Dolayısıyla bulgulara göre çevrimiçi öğrenen katılımının pozitif yönde artması durumunda genel memnuniyetin artacağı ifade edilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde canlı ders etkinlikleri bağlamında çevrimiçi öğrenen katılımı ile çevrimiçi öğrenen katılımının canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyeti nasıl etkilediğini incelenmiştir. Bununla beraber, öğrenenlerin demografik özellikleri kapsamında çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyet düzeyleri de irdelenmiştir. Araştırma sonuçları, kadınların erkeklere göre duyuşsal, bilişsel ve genel katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal katılım boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgular, kadınların çevrimiçi öğrenme ortamında erkeklere göre daha aktif ve daha katılımcı olduklarını göstermektedir. Bu durum, kadınların çevrimiçi öğrenmeye daha fazla ilgi duymaları, öğrenmeye daha motive olmaları veya çevrimiçi öğrenme ortamında kendilerini daha rahat hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Cinsiyete göre canlı ders memnuniyeti değerlendirildiğinde, canlı ders memnuniyeti istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre canlı ders memnuniyetleri daha yüksektir. Cinsiyete göre ders memnuniyeti değerlendirildiğinde ise canlı ders memnuniyeti ve genel ders memnuniyetinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre genel memnuniyetleri daha yüksektir.

Yaşla göre çevrimiçi öğrenen katılımı incelendiğinde ise duyuşsal katılım alt boyutu ve öğrenen katılım ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 20 yaş ve altı katılımcıların, daha ileri yaş gruplarına göre duyuşsal katılım ve öğrenmede katılım düzeyleri düşük bulunmuştur. Bilişsel katılım boyutunda ise yaş grupları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgular, yaş ilerledikçe öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye katılımlarının azalabileceğini göstermektedir. Bu durum, yaş ilerledikçe öğrenenlerin öğrenmeye olan ilgilerinin ve motivasyonlarının azalması, çevrimiçi öğrenme ortamındaki teknolojik gelişmeleri takip etmekte zorlanmaları veya çevrimiçi öğrenme ortamında kendilerini daha az rahat hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçlarında yaşla göre canlı ders memnuniyetinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Sonuçlara göre, 20 yaş ve altı grubun, 40-49 yaş grubuna göre canlı ders memnuniyetinin düşük olduğu, 50-59 yaş grubuna göre de canlı ders memnuniyetinin

düşük olduğu belirlenmiştir. Yaşa göre ders memnuniyeti değerlendirildiğinde; canlı ders memnuniyeti ve genel ders memnuniyetinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre; 20 yaş ve altı grubun, 40-49 yaş grubuna göre canlı ders katılım memnuniyetinin ve genel ders memnuniyetinin düşük olduğu, 50-59 yaş grubuna göre de genel ders memnuniyetinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrenenlerin internette ortalama geçirilen süreye göre çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgular, internette geçirilen sürenin çevrimiçi öğrenen katılımı ve memnuniyeti üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrenenlerin internette geçirilen sürelerinin, çevrimiçi öğrenme ortamında aktif olarak katılabilecekleri süreyi belirlemede sınırlı bir rol oynamasından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, öğrenenlerin Anadolium eKampüs platformunda ortalama geçirilen süreye göre davranışsal katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım alt boyutu ve toplam puan istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre, ortalama bir saat ve altında eKampüs platformunda ders çalışanların, ortalama daha yüksek sürelerde çalışan tüm gruplara göre çevrimiçi öğrenen katılımı puanları daha düşüktür. Öğrenenlerin Anadolium eKampüs platformunda ortalama geçirilen süre açısından canlı ders memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. Bulgulara göre, ortalama bir saat ve altında platformda ders çalışanların, daha uzun süre çalışanlara göre canlı ders memnuniyeti daha yüksektir. Anadolium eKampüs platformunda ortalama geçirilen süre açısından genel memnuniyet anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre, ortalama bir saat ve altında ders çalışanların, daha uzun süre çalışanlara göre genel memnuniyeti daha yüksektir.

Öğrenenlerin en çok tercih edilen ders çalışma biçimi açısından çevrimiçi öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Ancak, öğrenenlerin canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından davranışsal katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım faktörleri ile toplum puanının anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre, canlı ders etkinliklerine her zaman katılan öğrenenlerin, bazen katılan öğrenenlere göre çevrimiçi öğrenen katılımı düzeyleri daha yüksektir.

Sonuçlar canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından canlı ders memnuniyetinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermiştir. Bulgulara göre, her zaman canlı ders etkinliklerine katılan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla canlı ders memnuniyeti daha yüksektir. Öte yandan, öğrenenlerin canlı ders etkinliklerine katılım

sıklığı açısından ders memnuniyeti anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bulgular, canlı ders etkinliklerine her zaman katılan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla genel memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, canlı ders etkinliklerine katılımın çevrimiçi öğrenen katılımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, canlı ders etkinliklerinin, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye katılımlarını teşvik eden önemli bir unsur olmasından kaynaklanıyor olabilir

Bulgular, çevrimiçi öğrenen katılımı ile canlı ders memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Buna göre davranışsal katılım ile canlı ders memnuniyeti arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Duyuşsal katılım ile canlı ders memnuniyeti arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bilişsel katılım ile canlı ders memnuniyeti arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Toplam puan ile canlı ders memnuniyeti arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenen katılımının faktörleri, canlı ders memnuniyetini %75 oranında açıklamaktadır. Bununla birlikte, bir bütün olarak çevrimiçi öğrenen katılımı canlı ders memnuniyetine %68 oranında açıklamaktadır. Çevrimiçi öğrenen katılımının faktörleri açısından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakıldığında, davranışsal katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif, duyuşsal katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ile bilişsel katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olarak etkilemektedir. Öte yandan, bir bütün olarak çevrimiçi öğrenen katılımı ise canlı ders memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olarak etkilemektedir. Dolayısıyla bulgulara göre çevrimiçi öğrenen katılımının pozitif yönde artması durumunda canlı ders memnuniyetinin artacağı ifade edilebilir.

Çevrimiçi öğrenen katılımı ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre davranışsal katılım ile genel memnuniyet arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Duyuşsal katılım ile genel memnuniyet arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bilişsel katılım ile genel memnuniyet arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Toplam puan ile genel memnuniyet arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenen katılımının faktörleri, genel memnuniyeti %67 oranında açıklamaktadır. Bununla birlikte, bir bütün olarak çevrimiçi öğrenen katılımı canlı ders

memnuniyetine %64 oranında açıklamaktadır. Bu bulgular, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenenlerin katılımının, derslerden memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum, öğrenenlerin derslere aktif olarak katılmalarının, derslerden daha fazla öğrenmelerine ve derslerden daha fazla keyif almalarına neden olmasından kaynaklanıyor olabilir

Çevrimiçi öğrenen katılımının faktörleri açısından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakıldığında, davranışsal katılım, duyuşsal katılım ve bilişsel katılım istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olarak etkilemektedir. Öte yandan, bir bütün olarak çevrimiçi öğrenen katılımı ise genel memnuniyeti istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olarak etkilemektedir. Dolayısıyla bulgulara göre çevrimiçi öğrenen katılımının pozitif yönde artması durumunda genel memnuniyetin artacağı ifade edilebilir. Bu bulgular, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenenlerin katılımını artırmanın, öğrenenlerin genel memnuniyetlerini artırmanın önemli bir yolu olduğunu göstermektedir.

5.2. Tartışma

Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen katılımı, öğrenme sürecinin çeşitli yönlerini önemli ölçüde etkileyen kritik bir faktördür. Martin ve Bolliger (2018) öğrenen katılımının önemini vurgulayarak bunun öğrenen memnuniyeti, motivasyonu, uzaklık hissi ve derslerdeki genel başarı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Bu durum, uzaktan eğitimle verilen derslerde öğrenen katılımını inceleyen ve bunun uzaktan öğrenme ortamlarındaki önemini vurgulayan Dixson (2015) tarafından da desteklenmektedir. Buna ek olarak, Bolliger ve Martin (2020), uzaktan öğrenen katılımı stratejilerinin algılanan önemine dair bilgiler sunarak bu stratejilerin önemini destekleyen faktörlere de değinmiştir. Ayrıca, Covid-19 salgınının uzaktan öğrenenlerin katılımı üzerindeki etkisi Baloran ve diğerleri (2021) ile Yong ve diğerleri (2022) tarafından pandemi sırasında ders memnuniyeti ve akademik ilerlemeye özel olarak odaklanılarak ele alınmıştır. Bu araştırmalar, Covid-19 pandemisi bağlamında öğrenen katılımına yönelik fırsatları ve tehditleri vurgulamaktadır.

Bu çalışmada, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenen katılımı, canlı ders memnuniyeti ve genel memnuniyeti bağlamında incelenmiştir. Araştırma bulgularında, kadınların erkeklere göre duyuşsal, bilişsel ve genel katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal katılım boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgular, kadınların uzaktan öğrenme

ortamlarında erkeklere göre daha aktif olduklarını göstermektedir. Cinsiyete göre canlı ders memnuniyeti incelendiğinde ise canlı ders memnuniyeti istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanında, yaş değişkeni açısından öğrenen katılımı incelendiğinde ise duyuşsal katılım alt boyutu ve öğrenen katılım ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu bulgu, yaş ilerledikçe öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye katılımlarının azalabileceğini şeklinde yorumlanabilir.

Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme platformlarından ortalama geçirilen süreye göre davranışsal katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım alt boyutu ve toplam puanı istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu bulgulara göre, ortalama bir saat ve altında öğrenme platformunda ders çalışanların, ortalama daha yüksek sürelerde çalışan tüm gruplara göre çevrimiçi öğrenen katılımı puanları daha düşüktür. Öğrenenlerin canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından davranışsal katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım alt faktörleri ile toplum puanı anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bulgulara göre, canlı ders etkinliklerine her zaman katılan öğrenenlerin, bazen katılan öğrenenlere göre öğrenen katılımı düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, sonuçlar canlı ders etkinliklerine katılım sıklığı açısından canlı ders memnuniyetinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermiştir. Buna göre, her zaman canlı ders etkinliklerine katılan öğrenenlerin, diğer öğrenenlere kıyasla canlı ders memnuniyeti daha yüksektir.

Çalışmada elde edilen bulgular, çevrimiçi öğrenen katılımı ile canlı ders memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Buna göre davranışsal katılım, duyuşsal katılım ve bilişsel katılım ile canlı ders memnuniyeti arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Dolayısıyla, çevrimiçi öğrenen katılımının pozitif yönde artması durumunda canlı ders memnuniyetinin artacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra, çevrimiçi öğrenen katılımı ile genel memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre davranışsal katılım, duyuşsal katılım ve bilişsel katılım ile genel memnuniyet arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenenlerin katılımının, derslerden memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durumun, öğrenenlerin derslere aktif olarak katılmalarının, derslerde daha verimli ve anlamlı öğrenme süreci geçirmelerine aracılık ettiği söylenebilir. Bu bulguların, Banna vd. (2015), Britt (2015), Martin ve Bolliger

(2018) ile Sun ve Rueda'nın (2012) çalışmalarıyla benzer bulguları desteklediği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma bulguları, çevrimiçi öğrenen katılımı ve memnuniyet ile ilgili önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu bulgulara dayanarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımlarını ve memnuniyetlerini artırmaya yönelik çalışmalara şu öneriler sunulabilir. Cinsiyet ve yaş gibi demografik faktörler dikkate alınarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımlarını ve memnuniyetlerini artırmaya yönelik çalışmalar yürütülebilir. Örneğin, kadınların ve yaşça daha genç öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye daha fazla katılım gösterdiği ve daha yüksek memnuniyet düzeylerine sahip olduğu göz önünde bulundurularak, bu gruplara yönelik özel çalışmalar geliştirilebilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarım ve içerikleri, öğrenenlerin katılımlarını ve memnuniyetlerini artıracak şekilde geliştirilebilir. Örneğin, canlı derslerin daha ilgi çekici ve katılımcı odaklı hale getirilmesi, öğrenenlerin derslere aktif olarak katılmalarını teşvik edebilir. Öğrenenlere yönelik çevrimiçi öğrenme becerileri ve motivasyonları geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülebilir. Örneğin, öğrenenlere çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde nasıl katılabilecekleri konusunda eğitimler verilebilir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı öğretim yöntemlerinin öğrenenlerin katılımı ve memnuniyeti üzerindeki etkileri incelenebilir. Bunun için de çevrimiçi derslerin, tartışma forumlarının, sanal öğrenci toplulukların ve diğer öğretim yöntemlerinin öğrenenlerin katılımı ve memnuniyeti üzerindeki etkilerini karşılaştıracak ileri çalışmalar yürütülebilir.

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımı ve memnuniyetini etkileyen kişisel faktörler bir başka araştırma konusu olabilir. Örneğin, öğrencilerin öğrenme stillerinin, öğrenme motivasyonlarının ve teknolojik yeterliliklerinin öğrencilerin katılımı ve memnuniyeti üzerindeki etkileri incelenebilir. Açık, uzaktan ve/veya çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımı ve memnuniyetini ölçmek için daha etkili yöntemler geliştirilebilir. Mevcut ölçme yöntemlerinin, öğrenenlerin katılımı ve memnuniyetinin tüm boyutlarını kapsamaları ve güvenilirlik ve geçerlilik açısından yeterli olması önemlidir. Bu araştırmaların sonuçları, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımlarını ve memnuniyetlerini artırmaya yönelik daha etkili çalışmalar yürütülmesine yardımcı olabilecektir.

Alanyazında özellikle Covid-19 pandemisi ve salgın sonrası dönem bağlamında uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenen katılımının öneminin altı çizilmektedir. Öğrenen katılımını etkileyen faktörleri anlamak ve katılımı ölçmek ve teşvik etmek için etkili stratejileri keşfetmek, genel çevrimiçi öğrenme deneyimini geliştirmek için çok önemlidir. Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında gelecek araştırmalar, Covid-19 salgını sonrası eğitim ortamlarının gelişen dinamiklerini göz önünde bulundurarak, öğrenenlerin uzaktan eğitime katılımını etkili ve verimli bir şekilde teşvik eden belirli stratejileri ve müdahaleleri inceleyebilir. Buna ek olarak, teknolojinin, öğretim tasarımının ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin uzaktan öğrenenlerin katılımını artırmadaki rolünün araştırılması, eğitimciler ve öğretim tasarımcıları için değerli sonuçlar sağlayabilecektir. Ayrıca, öğrenen katılımının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki uzun vadeli etkilerini izleyen boylamsal çalışmalar, uzaktan eğitimin bu kritik yönünün daha etkili şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Araştırmacılar, mevcut alanyazını sentezleyerek ve bu araştırma boşluklarını ele alarak, uzaktan öğrenen katılımına ilişkin alanyazını geliştirebilir ve sonuçta açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında anlamlı katılımı teşvik etmek için etkili stratejilerin ve iyi uygulama örneklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilirler.

KAYNAKÇA

- Abou-Khalil, V., Helou, S., Khalifé, E., Chen, M. A., Majumdar, R., & Ogata, H. (2021). Emergency online learning in low-resource settings: Effective student engagement strategies. *Education Sciences*, *11*(1), 24. <https://doi:10.3390/educsci11010024>
- Aitbayeva, B., Maulenova, A., Akhmetzhanova, Z., Kenzhebekova, Z., & Rakhimbayeva, B. (2019). Sustainable development of educational institutions in the context of the introduction of elements of distance education in the learning process. *Periódico Tchê Química*, *16*(33), 404-422. https://doi.org/10.52571/ptq.v16.n33.2019.419_periodico33_pgs_404_422.pdf
- Alkan, C. (1981). *Açık Üniversite Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anadolum eKampüs Sistemi (2023). Anadolum eKampus Hakkında, <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/ogrenme-ortamlari/anadolum-ekampus-sistemi> (Erişim Tarihi: 28.09.2023).
- Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(3), 80-97. <https://doi:10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Anghel, E., Littenberg-Tobias, J., & von Davier, M. (2023). What I wanted and what I did: Motivation and engagement in a massive open online course. *Computers & Education*, *207*, 104929. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104929>
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (2010). *Hilgard Psikolojiye Giriş*. (5th. Ed) (Çev: Yavuz Alogan). Ankara: Arkadaş.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Aydın, S., Batmaz, B., Sönmez, H., & Er, F. (2023a). İstatistiklerle Anadolu Üniversitesi Merkezî Açıköğretim Sisteminin 40 Yılı. A.Z. Özgür, K. Çekerol. S. Koçdar ve İ. Kayabaş (Editörler), *Açıköğretim ile 40 Yıl: Uygulamalar ve Araştırmalar* içinde (s. 507-526). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Aydın, S., Atak, O.N., Kayhan, H., Birgin, M.K., & Çöpgeven, S. (2023b). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenme Yönetim Sistemi - Anadolum eKampüs. A.Z. Özgür, K. Çekerol. S. Koçdar ve İ. Kayabaş (Editörler),

- Açıköğretim ile 40 Yıl: Uygulamalar ve Araştırmalar* içinde (s. 239-258).
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Axelson, R. D. & Flick, A. (2010). Defining student engagement, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43,
<https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47(5), 480-495.
- Banna, J., Lin, M.F.G., Stewart, M., & Fialkowski, M.K. (2015). Interaction matters: Strategies to promote engaged learning in an online introductory nutrition course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 249–261.
- Britt, M. (2015). How to better engage online students with online strategies. *College Student Journal*, 49(3), 399–404
- Bergdahl, N. (2022). Engagement and disengagement in online learning. *Computers & Education*, 188, 104561. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104561>
- Berry, A., & Loughran, J. J. (2005). Teaching about teaching: The role of self-study. In C.Mitchell, S. Weber, & K. O'Reilly-Scanlon (Eds.), *Just who do we think we are? Methodologies for autobiography and self-study in teaching* (pp. 168–180). New York: Routledge Falmer.
- Boström, L., Collén, C., Damber, U., & Gidlund, U. (2021). A rapid transition from campus to emergent distant education; effects on students' study strategies in higher education. *Education Sciences*, 11(11), 721.
<https://doi.org/10.3390/educsci11110721>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brigham, T. J. (2015). An introduction to gamification: Adding game elements for engagement. *Medical Reference Services Quarterly*, 34(4), 471-480.
<https://doi:10.1080/02763869.2015.1082385>
- Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1998). Reforming teacher education through self-study. In A. L. Cole, R. Elijah, & J. G. Knowles (Eds.), *The heart of the matter: Teacher*

- educators and teacher education reform (pp. 41–54)*. San Francisco, CA: Caddo Gap.
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme – güvenilirlik – geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(3), 339-344.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çöpgeven, N. S., Özkaya, H. & Aydın, S. (2023). Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ destekli oyunlaştırma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 386-407.
- Davis, M. H., McPartland, J. M. (2012). High school reform and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 515-539). Springer, Boston, MA.
- Dixson, M. D. (2015). Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, 19(4), 4.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Ergün, E., & Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-33.
<https://doi.org/10.17943/etku.64661>
- Faiella, F. & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: a review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3).
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer, Boston, MA.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109
- Gagné, R. M., Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Gedera, D., Williams, J., & Wright, N. (2015). Identifying factors influencing students' motivation and engagement in online courses. *Motivation, Leadership and Curriculum Design*, 13-23. https://doi:10.1007/978-981-287-230-2_2
- Göktağ, M., Aslan, A., & Atıcı, B. (2020). Kitleleşmiş açık çevrimiçi derslere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 386-401.
- Gray, J. A., & DiLoreto, M. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1).
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe, yöntem, analiz* (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (Pearson New International Edition). USA: Pearson.
- Jones, D., R., (2008). Strengthening Student Engagement. Creating a Culture of Academic Achievement. *International Center for Leadership in Education*.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel, nicel, karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Knapp, H. (2018). *Intermediate statistics using SPSS*. USA: Sage.
- Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. John Wiley & Sons.
- Kember. D. (1989). A longitudinal-process model of dropout from distance education. *Journal of Higher Education*, 60 (3), 278-301.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706. <https://doi:10.1353/csd.0.0099>
- Lear, J. L., Ansoorge, C., & Steckelberg, A. (2010). Interactivity community process model for the online education environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), 71-77.
- Lee, V. E., Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270.

- Mahande, R. & Akram, A. (2020). Motivational factors underlying the use of online learning system in higher education: an analysis of measurement model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.17718/tojde.849888>
- Martin, F. & Bolliger, D. (2018). Engagement matters: student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>.
- Maslak, M. A., Kim, J., & McLoughlin, A. S. (2010). Educational engagement in China: A case from the Northwest. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 254-262.
- McFarland-Fattor, M. (2010). Student Engagement Differences by Ethnicity and Scale for Ninth Grade Students. Dissertation, University of Denver.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012) *Distance education: A systems view of online learning*. (3rd Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Newmann, F., M., (1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Özsoy, G., Kuruyer, H. G., Özsoy, S. & Tabak, H. (2013). Öğrenme ve Öğrenmeye Katılım Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyorlar? *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35).
- Öztürk, A., Kara, Y., Özkeskin, E. E. & Uça Güneş, E. P. (2017). Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme malzemelerine ilişkin memnuniyet durumları. *AUAd*, 3(4), 81-107.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50 (4), 545-595.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement* içinde (pp. 259-282). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12.
- Redmond, P., Heffernan, A., Abawi, L., Brown, A., & Henderson, R. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, 22(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>

- Reeves, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172): Springer.
- Robinson, C.C. & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning, *Journal of Education for Business*, 84(2), <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109>
- Ryan, T. G. & Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 171-191.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharkey, J. D., Sukkyung, Y., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402- 418. <https://doi:10.1002/pits.20305>
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (6th ed.). IAP–Information Age Publishing.
- Skinner, E. A.& Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Subaşı, G. (2000). *Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri*. Milli Eğitim Dergisi, 146(24).
- Sun, J. & Rueda, R. (2011). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education*, 7(2), 201-213.
- Şirin, H. (2009). Sivil toplum örgütlerinin Eğitime ilişkin karar alma süreçlerine katılımları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 169-182.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), 1-14.
- Teker, N. (2002). Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 49-66.
- Uçar, H., & Kumtepe, A.T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *AUAd*, 2(4), 37-54.

- UNESCO. (2002). Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations (Ed: M.M. Moore and A. Tait). UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf> (Erişim tarihi: 28.11.2023).
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, A. & Banyard, P. (2020). Engagement in distance education settings: a trend analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 101-120. <https://doi.org/10.17718/tojde.690362>
- Xie, K., DeBacker, T., & Ferguson, C. (2006). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67-89. <https://doi.org/10.2190/7bak-egah-3mh1-k7c6>

EKLER

EK – 1. Araştırmada Kullanılan Anket

Bu anket formu, Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenen Katılımının İncelenmesi üzerine yapılmakta olan bir yüksek lisans tezi için gerekli verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Toplanan veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak olup, ayrıca üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Anketi doldurmak ortalama 5-6 dakikanızı alacaktır.

Ankete katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Forma [buradan](#) ulaşabilirsiniz. "Sonraki" butonuna bastığınızda gönüllü katılım formunu kabul etmiş sayılacaksınız.

Araştırmacı: Ahmet Samet Attila - Anadolu Üniversitesi SBE

1- Açıköğretim Sistemi Canlı Ders Etkinliklerine katılım durumunuzu belirtiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
Açıköğretim Sistemi Canlı Ders Etkinliklerine katılım durumunuzu belirtiniz.					

Bölüm 2-). Açıköğretim'deki CANLI DERSLERLE ilgili deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
Canlı derslerdeki kurallara uyarım.					
Canlı derslere erişmekte sorun yaşarım.					
Canlı derslerde "dinliyormuş" gibi yaparım.					
Canlı derslere sürekli olarak dikkatimi verebilirim.					
Canlı derslerden önce konuyla ilgili okumalarımı zamanında tamamlarım.					
Canlı derslere katılmayı severim.					
Canlı derslerde anlatılan konulara heyecan duyarım.					
Canlı derslerde bulunmaktan keyif alırım.					
Canlı derslerdeki konular ilgimi çeker.					
Canlı derslere katıldığımda kendimi mutlu hissederim.					
Canlı derslerde sıkılırım.					

Konuyla ilgili çözdüğüm sorularda yanlış yapmış mıyım diye kontrol ederim.					
Sınavdan bağımsız olarak derslerime çalışırım.					
Ders konularıyla ilgili internet ve sosyal medya gibi farklı kaynaklardan bilgi bulmaya çalışırım.					
Dersle ilgili kaynakları okurken anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.					
Canlı derslerde öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.					
Canlı derslerde bilmediğim bir kavram duyarsam, bunu öğrenmek için çaba harcarım.					
Canlı derslerde bir konuyu ilk seferde öğrenemediğimde, derslerin kayıtlarını yeniden izlerim.					
Canlı derslerde öğrendiklerimle ilgili çevremdeki insanlarla konuşurum.					

Bölüm 3-) Genel olarak **CANLI DERSLERLE ilgili** deneyimlerinizi düşünerek aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
Genel anlamda aldığım derslerden memnunum.					
Dersler eğitim sürecime katkı sağladı.					
Dersler mesleki gelişimime katkı sağladı.					
Derslerdeki etkileşim süreçlerinden memnunum.					
Gelecekte farklı Açıköğretim programlarına katılmak isterim.					

Bölüm 4. Genel olarak **AÇIKÖĞRETİM SİSTEMİYLE ilgili** deneyimlerinizi düşünerek aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
Genel anlamda aldığım derslerden memnunum.					
Dersler eğitim sürecime katkı sağladı.					
Dersler mesleki gelişimime katkı sağladı.					
Derslerdeki etkileşim süreçlerinden memnunum.					
Gelecekte farklı Açıköğretim programlarına katılmak isterim.					

Bölüm 5.) Cinsiyetiniz?

Kadın: ()

Erkek: ()

Yaşınız?

20 yaş ve altı ()

21-29 ()

30-39 ()

40-49 ()

50-59 ()

60 yaş ve üstü ()

İnternette günlük ortalama kaç saat vakit geçiriyorsunuz?

1 saatin altında ()

1-2 saat arası ()

3-4 saat arası ()

5-6 saat arası ()

7 saat ve üstünde ()

Anadolun eKampüs platformunda yoğun ders çalıştığınız zamanlarda günlük geçirdiğiniz süre ortalama ne kadardır?

1 saatin altında ()

1-2 saat arasında ()

3-4 saat arasında ()

5-6 saat arasında ()

7 saat ve üstünde ()

Açıköğretim derslerine çalışırken en çok tercih ettiğiniz ders çalışma biçimini seçiniz.

1-)Dersin öğrenme materyallerinden (kitap, eKampüs vb.) kendi kendime çalışırım.

2-)Dersin öğretim elemanı ile iletişime- etkileşime geçerek çalışırım.

3-)Dersi alan diğer öğrencilerle iletişime- etkileşime geçerek çalışırım.

4-)Ders konularını iyi bilen tanıdıklarımla (öğrenci olmayan) iletişime- etkileşime geçerek çalışırım.

Anketimize katılarak destek verdiğiniz için çok teşekkür ediyoruz.

EK – 2. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.02.2023 Protokol No: 488248

Tarih: 28.02.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenen Katılımının İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Hasan UÇAR
TEZ YAZARI:	Ahmet Samet ATTİLA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu