



An Investigation of the Learning Styles and the Satisfaction Levels of the Distance Education Students^{*}

Meva BAYRAK^{a†}, Melike AYDEMİR^b, Selçuk KARAMAN^a

^aAtatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum/Türkiye

^bAtatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Erzurum/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.310022

Keywords:

Distance education,
Satisfaction level,
Learning style.

Abstract

The aim of this study is to investigate the learning styles and the satisfaction levels of the distance education students and to analyze the relation between the learning styles and the satisfaction levels. Survey method that is one of the quantitative research methods was used in the present study. The participants of the study included 155 students enrolled online bachelor completion degree programs at Ataturk University Distance Education Application and Research Centre. "Kolb Learning Style Inventory Test III" was used in order to examine the learning styles of the distance education students and "Internet-Based Distance Education Student Satisfaction Scale" was used to examine the satisfaction levels of the distance education students. Descriptive and inferential statistics were used in the data analysis. According to the results of this study, the majority of participants have diverging learning style. The students' overall level of satisfaction with the programs about the interactions, the structure of the program and process of it, and the general problems was moderate. These satisfaction levels differ according to the programs in terms of the satisfaction with the structure and the process of the program, and the satisfaction with the interactions. And it was revealed that, the satisfaction levels of the distance education students with the program that they study do not differentiate according to their learning styles.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Doyum Düzeylerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.310022

Anahtar Kelimeler:

Uzaktan eğitim,
Doyum düzeyi,
Öğrenme stili.

Öz

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stillerini ve okudukları programa yönelik doyum düzeylerini belirleyerek öğrenme stili ve doyum düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki lisans tamamlama programlarına kayıtlı 155 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için "Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri III", öğrencilerin doyum düzeylerini belirlemek için ise "İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve kestirimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Öğrencilerin okudukları programın genel yapı ve işleyişine, etkileşim düzeyine ve yaygın sorunlarına yönelik doyum düzeylerinin genellikle orta seviyede olduğu, bu düzeyin programın yapı ve işleyişi ile etkileşim boyutunda programlara göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okudukları programa ilişkin doyum düzeylerinin ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

* A part of this study is presented as a verbal statement at 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium.

† Author:meva.bayrak@atauni.edu.tr

Introduction

Nowadays, as a result of both the possibilities provided by technology and the changes about the education need, a changeover towards the mass education is a matter of subject. In this transition period, there are distance education applications in the basis of the fulfillment of people's educational needs. The distance education allows individuals who differ in many aspects such as education levels, learning styles, interests, abilities, employment status and the geographical region in which they live, to band together with the purpose of getting education. From this point of view, it can be considered that the distance education is integrated with the mass education due to its unifying aspect. In addition to this, besides from mass education, distance education allows students to receive education at their own pace, taking on their own learning responsibilities in line with their interests and abilities. And also the distance education provides the students with the opportunity of accessing to the learning environments enriched in accordance with different learning styles (Caggins, 1998; Cırık, 2016; Moore & Kearsley, 2005; Thomson 2010). Thus, distance education enables both "mass education" and "individualized education".

Since the learning responsibility belongs to the student in the distance education, students needs more support than face-to-face students. At this point, it is necessary to take into consideration many different characteristics of students such as different individual characteristics, their interests, abilities, intelligence levels, their learning styles and their satisfaction with the education they received (Darren, 2014; Ekici, 2003) in designing support services. Consideration of these characteristics of the students is quite important in terms of providing a more effective and efficient education (Dağ & Geçer, 2009; Shaw & Taylor, 1984). In this context, nowadays it was observed that learning styles come to the forefront in studies focused on distance education students' characteristics (Çakıroğlu, 2014; Dağ & Geçer, 2009; Santo 2006; Speece, 2012).

Learning style is defined by Keefe (1979) as the whole of the cognitive, affective and physiological indicators of the characteristics of individuals in perceiving, interacting with, and responding to the learning environment. On the other hand it is defined by Felder (1996) as the methods or the preferences that the individuals use to learn or remember. Distance education has a flexible nature for the individualized learning. Thanks to this flexibility, distance education environment can be made as diverse as possible and also it is made possible for the students to choose an education environment that is suitable with their learning styles (Akdemir & Koszalka, 2008; Dowdall, 1991). Thus, according to the previous studies, it is found out that the distance education students have higher success with the environments that are designed in accordance with the learning styles (Tulbure, 2011; Wang, Wang, Wang, & Huang, 2006), and also both the institutional performance and the financial gain are increased (Ekici, 2003).

There are different methods to determine the learning styles of learners based on models. Some of these models are "Gregorc's Learning Style Model", "Myers and Briggs Learning Style Model" and "Felder and Silverman Learning Style Model". In the present study Kolb's (1984) Learning Style Model was taken as a basis.

Kolb's (1984) Learning Style Model

According to Kolb (1984), learning includes the activities of the individuals such as feeling, reflecting, thinking and doing. On the other hand, learning style is the choices of the students that are made to execute those activities during the process of learning. Kolb's Learning Style Model was formed by using the Theory of Experimental Learning as a basis. According to this theory, there are four main components in the experimental learning that takes place in the scope of education, work and personal

development (Aşkar & Akkoyunlu, 1993). These components are Concrete Experience, Reflective Observation, Abstract Conceptualization, and Active Experimentation.

Concrete Experience: In this learning dimension, individuals improve their problem solving abilities by relying on their feelings and sensations. For these individuals it is important to achieve real life experience and to be in the community (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1985; Peker, 2003).

Reflective Observation: In this learning dimension, individuals canalize their learning processes by thinking and watching in depth. The abilities of observing and doing deep analysis are important for these individuals (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1985).

Abstract Conceptualization: In this learning dimension, the individuals guide their learning process by thinking in a logical framework. In the dimension in which a scientific approach is generally used in problem solving, systematicity, planning and logical analysis are important for the individuals (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1985).

Active Experimentation: In this learning dimension, the individuals direct their learning process by practicing. For these individuals, it is important to gain experience and to believe that the experiences will be beneficial for them. Besides, those are extroverted individuals who have the ability to fascinate the society (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1985; Mutlu, 2008).

Kolb took those four basic dimensions and placed them on a vertical and horizontal axis on the analytical plane. He defined four different learning styles according to the intersections of those learning dimensions on the analytical plane. According to Kolb, individuals perceive the knowledge by feeling or thinking and process it by watching or doing. In this aspect, individuals may have four different learning styles which are converging, diverging, accommodating and assimilating learning styles in respect to the intersection areas on the analytic plane that they are located on (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984). Kolb's Learning Styles Model is given in the Figure 1.

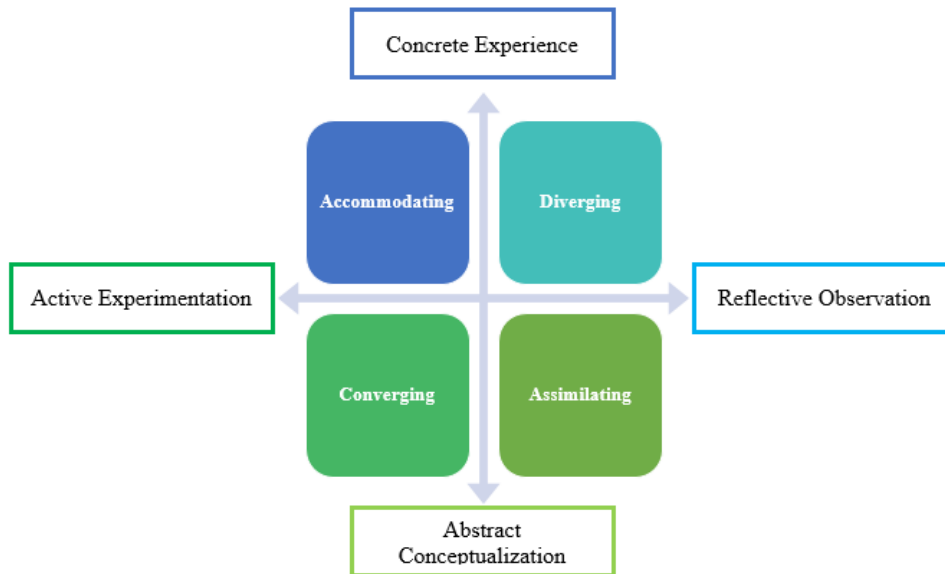


Figure 1. Kolb's Learning Styles Model (Joy and Kolb, 2007)

Diverging Learning Style: The individuals having this learning style which is located on the intersection area of concrete experience and reflecting observation; are careful, patient, aware of their values, and have the ability to express their thoughts. Those people can examine concrete situations

from different aspects and organize the relations between the handled concepts in a meaningful way. On the other hand, they cannot put the thoughts they proposed into practice (Ağca, 2006; Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kılıç & Karadeniz, 2004; Kolb, 1984).

Assimilating Learning Style: The individuals having this learning style which is located on the intersection area of abstract conceptualization and reflecting observation, are focused on the abstract concepts and ideas, and they are good at abilities such as designing a model, concept developing and planning (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984).

Converging Learning Style: The individuals having this learning style which is located on the intersection area of abstract conceptualization and active experimentation, are pretty good at problem solving, decision making, logical analysis, and systematically planning. They especially learn better in the learning environment where they can practice. Besides, they tend to use the inductive method (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kılıç & Karadeniz, 2004; Kolb, 1984).

Accommodating Learning Style: The individuals having this learning style which is located on the intersection area of concrete experience and active experimentation, learn via the experiences and the feelings that they gained while practicing. These individuals who especially tend to learn by concrete experiences are pretty successful at affairs such as planning, decision making and executing, and accommodate to innovations (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984).

Student Satisfaction

One of the variable examined in the study is student satisfaction. Student satisfaction is defined as the students' pleasure with the different dimensions of the educational service that they receive (Parlak, 2004). In other words, student satisfaction stated as the consistency between the expectations of the students from the training activities that they have attended and experiences that they faced with (Çam, 2007). In many studies, student satisfaction considered as critical factor in terms of decreasing dropout rate and getting more success in distance education. For example, Moore (2005) revealed that student satisfaction, instructor satisfaction, learning efficacy, access effectiveness and cost effectiveness are the main indicators of the quality. According to Sloan-C (2002) providing satisfaction of the students in different aspects such as course resources, software, interaction and evaluation in the distance education are important components for the students to continue their education. So attendance of the students directly affects the performance levels of the education institutions. Because, the satisfaction of the students with the education they have received affects their success (Baturay & Yukseltürk, 2015; Şahin, 2009).

In order to be able to achieve success, it is inevitable for the distance education institutions to make continuous assessments and pursue a development policy in the light of those assessments. The distance education can be evaluated by taking different dimensions such as the performance of the students and institutional components into consideration. Learning styles (Talbure, 2011; Dağ & Geçer, 2009; Wang, Wang, Wang, & Huang, 2006) and student satisfaction (Baturay & Yukseltürk, 2015; Şahin, 2009) are important factors for distance education.

Nowadays, there are many studies conducted on examining the satisfaction levels of the distance education students with the program that they study (Darren, 2014; Joo, Lim & Kim, 2011; Karataş & Üstündağ, 2008; Secreto & Pamulaklakin, 2015). Considering the analyzed studies in the literature, it is suggested that enabling the satisfaction of the students in the distance education, increases the success of both the institution and the student (Babadoğan, 2000; Baturay & Yukseltürk, 2015; Ekici, 2003; Karataş & Üstündağ, 2008; Sloan-C, 2002; Şahin, 2009). This study focused on relation between satisfaction and learning style that considered as important variable has effect on learning in literature

(Dowdall, 1991; Secreto & Pamulaklakin, 2015; Tulbure, 2011; Wang, Wang, Wang, & Huang, 2006). For the distance education institutions, determining the learning styles and satisfaction levels of the students and revealing out if there is any relation between these two dimensions may allow them to evaluate themselves, put the necessary applications into practice and take the necessary precautions. For this reason, it is thought that the results obtained by the examination of these two factors together, rather than examine them separately, would be a kind of a guide for the practice based applications.

The Aim of the Study

The aim of the study is to examine the relation between the learning styles and the satisfaction levels by determining the learning styles of the distance education students and the satisfaction levels of them with the program that they study. For this purpose, the following questions guided to this study:

1. What are the learning styles of the distance education students?
2. What is the satisfaction level of the distance education students with the program that they study?
 - a. What is the satisfaction level of the distance education students in terms of the structure and the process of the program?
 - b. What is the satisfaction level of the distance education students in terms of the interactions in the program?
 - c. What is the satisfaction level of the distance education students in terms of the common problems in the program?
3. Do the satisfaction levels of the distance education students differ according to the program?
4. Do the satisfaction levels of the distance education students differ according to the learning styles?

Method

Research Method

Survey research design that is one of the quantitative research methods was used in this study. The survey researches are carried out to determine certain features of groups based on data collected from large groups (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Karasar, 2005; McMillan & Schumacher, 2010). In the survey researches, data about many different features such as attitudes, beliefs, demographical features, views and habits of the inspected group can be collected (McMillan and Schumacher, 2010). The relation between different features of the group can be studied in accordance with the data obtained (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). In the present study, it was aimed to determine the learning styles of the distance education students and the satisfaction levels of them with the program that they study, and to examine the relation between the learning styles and the satisfaction levels. Since study requires data collection and relational analyses on learning styles and satisfaction, survey research design was used in the present study.

Study Group

The study group consists of 155 students who were registered to online under-graduate degree completion programs of the Distance Education Application and Research Center at Ataturk University (ATAUZEM) in 2015-2016 academic years. There are three online under-graduate degree completion programs in ATAUZEM. These programs and the number of students attending to the programs were presented in Table 1.

Table 1.*Bachelor's Degree Completion Programs in ATAUZEM and the Number of Students*

Program	<i>f</i>	%
Bachelor's Degree Completion Program in Theology	1.226	56.9
Bachelor's Degree Completion Program in Nursing	601	27.9
Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery	328	15.2
Total	2.155	100.0

When Table 1. is examined it is seen that there are 1.226 (%56.9), 601 (%27.9), and 328 (%15.2) students attending to Bachelor's Degree Completion Program in Theology, Bachelor's Degree Completion Program in Nursing, and Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery respectively. There are 2155 students in total. The study group consists of 155 students from these students who voluntarily joined to the study. The distribution of the study group according to the program and the gender of the students was given in the Table 2.

Table 2.*The distribution of the study group according to the program and the gender of the students*

Program	Total		Female		Male	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bachelor's Degree Completion Program in Nursing	73	47.1	48	65.8	25	34.2
Bachelor's Degree Completion Program in Theology	49	31.6	27	55.1	22	44.9
Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery	33	21.3	33	100.0	0	0.0
Total	155	100.0	108	69.7	47	30.3

When the Table 2. is taken into consideration, it is seen that 108 (%69.7) students are female and 47 (%30.3) students are male in total. According to the programs that the students attend, it is seen that 73 (%47.1), 49 (%31.6), and 33 (%21.3) of the students attend to Bachelor's Degree Completion Program in Nursing, Bachelor's Degree Completion Program in Theology, and Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery respectively.

The Structure of the Programs

The programs, the students were enrolled, are Bachelor's Degree Completion Programs in Theology, Nursing, and Midwifery handled by ATAUZEM. Synchronous and asynchronous learning activities were used in courses. In the asynchronous activities, the students were provided with the opportunity to learn by using the course materials in variety formats. These materials are; weekly individual learning materials, lecture notes, educational videos, and online resources. On the other hand, in the synchronous dimension of the education, live online class sessions take place. Evaluation processes includes an online midterm exam and a face to face final exam. Communication with the students was carried out via call center, discussion platforms and social media. Information about programs was presented below.

Bachelor's Degree Completion Program in Nursing: It is a two-year program introduced to enable the nurses with associate's degree to earn the degree of undergraduate. In the program that is carried out via distance education, the education is provided by the lectures that require technical data, skill and practice. The practices are carried out in Atatürk University Research Hospital and the hospitals of the Ministry of Health. (ATAUZEM 2016).

Bachelor's Degree Completion Program in Theology: It is a two-year program introduced to enable the students with associate's degree who are graduated from the department of theology to earn the

degree of undergraduate. In this program, live online classes are carried out especially for the presentation of the lectures that require practice (ATAUZEM 2016).

Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery: It is a two-year program introduced to enable the midwives with associate's degree to earn the degree of undergraduate (ATAUZEM 2016).

Data Collection Tools

In the study, the data are collected via an electronic form consisted of three sections in general. The first section of the form is consisted of 6 items that are prepared by the researcher in order to obtain the demographical information of students participated in the study group. The second section of the form is consisted of a 12-item inventory intending to determine the learning styles of the students. And the third section of the study is consisted of a scale with 42 items intending to determine the satisfaction levels of the students.

In the study, in order to determine the learning styles of the students, an inventory developed by Kolb (1984) that evaluates the learning styles which are converging, diverging, accommodating and assimilating is used. The inventory, which was for the first time translated into Turkish, and subjected to validity and reliability studies by Aşkar & Akkoyunlu (1993), underwent some changes over time. In the present study, the version named "Kolb's Learning Styles Inventory III" which is translated into Turkish by Gencil (2007) is used. The inventory consists of 12 items. In each item, there are 4 options that reflect the 4 different learning styles (Concrete Experience, Reflective Observation, Abstract Conceptualization, and Active Experimentation). The participants are asked to score the options by giving 4 points to the option reflecting their learning style the most and 1 point to the option that reflect their learning style the least. As a result of the scoring, the total points for each option vary between 12 and 48. In order to determine the learning styles of the participants, combination scores between -36 and +36 are obtained by doing the calculations of "Abstract Conceptualization - Concrete Experience" "Active Experimentation - Reflective Observation". The combination scores were used to determine the intersection points on the analytical plane developed by Kolb (1984) for the determination of the learning styles. In this way, the learning styles of the individuals are determined. The reliability coefficient of the inventory varies between .76 and .84.

In the present study in order to evaluate the satisfaction levels of the students, "Student Satisfaction Scale on Internet Based Distance Education" developed by Kukul (2011) is used. The scale consists of 42 items clustered into 3 factors. Each one of the items are arranged in a way that the participants can state their level of agreement for each items from 1 to 5 (1= "Strongly disagree", 2="Disagree", 3="Neither agree nor disagree", 4="Agree", 5="Strongly agree"). Kukul (2011) conducted a factor analysis in order to determine the validity of the scale. As a result of the factor analysis, it is seen that 42 items are associated with 3 factors and the factor loadings are above 0.40. It is stated that, the obtained three factors are able to explain approximately 60 % of total variance. These three factors are entitled as structure and the process of the program, interactions, and the common problems.

Data Collection Process

"Kolb's Learning Styles Inventory III" and "Student Satisfaction Scale on Internet Based Distance Education" were arranged as an electronic form, published on Learning Management System which is used to reach the online activities and data were collected online. Over certain periods, announcements for the students to fill out the online form were made through the official social media platforms established by the institution and Learning Management System. The data collection process took 3 weeks.

Data Analysis

In the study, the data analysis was done considering the relation between the research questions and the data collection tools. The data analyses conducted for each research questions were presented in the Table 3.

Table 3.
The Data Analysis Methods Used for the Research Questions

Research Questions	Data Analysis
1. What are the learning styles of the distance education students?	Kolb Learning Styles Analysis
2. What is the satisfaction level of the distance education students with the program that they study?	Descriptive Analysis
3. Do the satisfaction levels of the distance education students differ according to the program that they study?	Inferential Analysis (One-way Analysis of Variance)
4. Do the satisfaction levels of the distance education students differ according to the learning styles?	Descriptive Analysis / Inferential Analysis (Kruskal Wallis H Test)

Kolb (1984) learning styles analysis method was used in the analysis of the learning styles of the students in the study group (Aşkar & Akkoyunlu, 1993). Microsoft Office 2013 Excel was used for Kolb (1984) learning styles analysis. For the other analyses, IBM SPSS Statistics 23.0 is used. Since the data collection was done electronically, missing or faulty data was not encountered. Computations of frequency, percentage, mean, and standard deviation and one way analysis of variance were performed for the quantitative data. Tests for normality and homogeneity which are the assumptions of parametric tests were performed to the groups before the inferential analysis. In the case that the assumptions were not met, the analyses were performed with the non-parametric alternatives of these tests. In this manner, instead of one-way analysis of variance, Kruskal Wallis H Test was performed. In the present study, the significance level of each and every statistics test was accepted as 0.05.

Findings

In this section, there are findings that are emerged from analysis of the data obtained within the framework of the research questions. The subtitles were generated in the basis of the research questions and presented below.

The Learning Styles of the Distance Education Students

In order to determine the learning styles of the distance education students, “Kolb’s Learning Styles Inventory” was performed to the students. The data obtained were analyzed and presented in Table 4.

Table 4.
The Learning Styles of the Distance Education Students

The Departments			Total
Bachelor’s Degree Completion Program in Nursing	Bachelor’s Degree Completion Program in Theology	Bachelor’s Degree Completion Program in Midwifery	

Learning styles	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Diverging	39	53.4	33	67.3	18	54.5	90	58.1
Accommodating	13	17.8	4	8.2	6	18.2	23	14.8
Assimilating	9	12.3	9	18.4	3	9.1	21	13.5
Converging	12	16.4	3	6.1	6	18.2	21	13.5
Total	73	100.0	49	100.0	33	100.0	155	100.0

According to Table 4. out of 155 students, 90 (58.1%) students are prone to diverging learning style, 23 (14.8%) to accommodating, 21 (13.5%) to assimilating, and 21 (13.5%) are prone to converging learning style. When the learning styles of the students are examined according to their departments; it is detected that, out of 73 students of Bachelor's Degree Completion Program in Nursing, 39 (53.4%) students are prone to diverging learning style, 13 (17.8%) to accommodating, 9 (12.3%) to assimilating, and 12 (16.4%) are prone to converging learning style. It was found out that, out of 49 students of Bachelor's Degree Completion Program in Theology, 33 (67.3%) students are prone to diverging learning style, 4 (8.2%) to accommodating, 9 (18.4%) to assimilating, and 3 (6.1%) are prone to converging learning style. And It is seen that, out of 33 students of Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery, 18 (54.5%) students are prone to diverging learning style, 6 (18.2%) to accommodating, 3 (9.1%) to assimilating, and 9 (18.2%) are prone to converging learning style.

Satisfaction Levels of the Distance Education Students with the Program

In order to determine the satisfaction level of the distance education students with the program that they study, "Student Satisfaction Scale on Internet Based Distance Education" was performed to the students. The data obtained were analyzed and presented in Table 5.

Table 5.
The Satisfaction Levels of the Distance Education Students with the Program

Programs	Satisfaction Level in General		
	N	\bar{X}	SS
Bachelor's Degree Completion Program in Nursing	73	2.85	.65
Bachelor's Degree Completion Program in Theology	49	2.99	.61
Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery	33	3.40	.59
Total	155	3.01	.66

*The scorings used in the scale varies between 1 to 5.

When the Table 5. is examined, it was found out that the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Nursing is (\bar{X} =2.85, SS=0.65), the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Theology is (\bar{X} =2.99, SS=0.61), and the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery is (\bar{X} =3.40, SS=0.59). When the satisfaction levels of the students are examined without considering the different programs, it is seen that the satisfaction level of the students is (\bar{X} =3.01, SS=0.66) in general.

The Satisfaction Levels of the Distance Education Students with the Structure and the Process of the Program

In order to determine the satisfaction levels of the distance education students with structure and the process of the program that they study, 16 items in the "Student Satisfaction Scale on Internet Based Distance Education" were addressed to the students. The data obtained from the scale were analyzed and presented in Table 6.

Tablo 6.

The Satisfaction Level of the Distance Education Students with the Structure and the Process of the Program

Programs	Satisfaction Level with the Structure and the Process		
	N	\bar{X}	SS
Bachelor's Degree Completion Program in Nursing	73	3.27	.89
Bachelor's Degree Completion Program in Theology	49	3.41	.74
Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery	33	3.74	.72
Total	155	3.42	.83

When the Table 6. is examined, it was found out that the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Nursing with the structure and the process of the program is ($\bar{X}=3.27$, $SS=0.89$), the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Theology with the structure and the process of the program is ($\bar{X}=3.41$, $SS=0.74$), and the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery with the structure and the process of the program is ($\bar{X}=3.74$, $SS=0.72$). When the satisfaction levels of the students are examined without considering the program differences, it is seen that the satisfaction level of the students with the structure and the process of the program is ($\bar{X}=3.42$, $SS=0.83$).

The Satisfaction Levels of the Distance Education Students with the Interactions in the Program

In order to determine the satisfaction levels of the distance education students with the interactions in the program that they study, 20 items in the "Student Satisfaction Scale on Internet Based Distance Education" were addressed to the students. The data obtained from the scale were analyzed and presented in Table 7.

Table 7.

The Satisfaction Levels of the Distance Education Students with the Interactions in the Program

Programs	Level of Satisfaction with the Interactions		
	N	\bar{X}	SS
Bachelor's Degree Completion Program in Nursing	73	2.52	.93
Bachelor's Degree Completion Program in Theology	49	2.82	.83
Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery	33	3.32	.87
Total	155	2.78	.93

When the Table 7. is examined, it was found out that the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Nursing with the interactions in the program is ($\bar{X}=2.52$, $SS=0.93$), the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Theology with the interactions in the program is ($\bar{X}=2.82$, $SS=0.83$), and the satisfaction level of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery with the interactions in the program is ($\bar{X}=3.32$, $SS=0.87$). When the satisfaction levels of the students are examined without considering the program differences, it is seen that the satisfaction level of the students with the interactions in the program is ($\bar{X}=2.78$, $SS=0.93$).

The Satisfaction Levels of the Distance Education Students with the Common Problems in the Program

In order to determine the satisfaction levels of the distance education students with the common problems in the program that they study, 6 items in the “Student Satisfaction Scale on Internet Based Distance Education” are addressed to the students. The data obtained from the scale were analyzed and presented in Table 8.

Table 8.
The Satisfaction Levels of the Distance Education Students with the Common Problems in the Program

Programs	Level of Satisfaction with the Common Problems		
	N	\bar{X}	SS
Bachelor’s Degree Completion Program in Nursing	73	2.84	.96
Bachelor’s Degree Completion Program in Theology	49	2.46	.75
Bachelor’s Degree Completion Program in Midwifery	33	2.72	.79
Total	155	2.70	.88

When the Table 8. is analyzed, it was found out that the satisfaction level of the students of Bachelor’s Degree Completion Program in Nursing with the common problems in the program is (\bar{X} =2.84, SS=0.96), the satisfaction level of the students of Bachelor’s Degree Completion Program in Theology with the common problems in the program is (\bar{X} =2.46, SS=0.75), and the satisfaction level of the students of Bachelor’s Degree Completion Program in Midwifery with the common problems in the program is (\bar{X} =2.72, SS=0.79) . When the satisfaction levels of the students are examined without considering the program differences, it is seen that the satisfaction level of the students with the common problems in the program is (\bar{X} =2.70, SS=0.88).

The Difference in the Satisfaction Levels of the Distance Education Students According to the Program

In order to determine if there is any difference between the satisfaction levels of the distance education students according to the programs that they study, “One-way Variance Analysis” was performed. Since the data showed normal distribution and each group were homogenous in itself, ANOVA was preferred. The results of the analysis were presented in Table 9.

Table 9.
The Comparison of the Satisfaction Levels of the Distance Education Students According to the Program

Factors	Programs	N	\bar{X}	SS	F	sd	p	The Groups with Significant Difference
The Structure and the Process	Bachelor’s Degree Completion Program in Nursing	73	3.27	.89	3.85	2.152	.023*	Nursing-Midwifery
	Bachelor’s Degree Completion Program in Theology	49	3.41	.74				
	Bachelor’s Degree Completion Program in Midwifery	33	3.74	.72				

Factors	Programs	N	\bar{X}	SS	F	sd	p	The Groups with Significant Difference
Interactions	Bachelor's Degree Completion Program in Nursing	73	2.52	.93	9.329	2.152	.000*	Midwifery-Nursing Midwifery-Theology
	Bachelor's Degree Completion Program in Theology	49	2.82	.83				
	Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery	33	3.32	.87				
Common Problems	Bachelor's Degree Completion Program in Nursing	73	2.84	.96	2.832	2.152	.062	-
	Bachelor's Degree Completion Program in Theology	49	2.46	.75				
	Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery	33	2.72	.79				
Total	Bachelor's Degree Completion Program in Nursing	73	2.85	.65	8.623	2.152	.000*	Midwifery-Nursing Midwifery-Theology
	Bachelor's Degree Completion Program in Theology	49	2.99	.61				
	Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery	33	3.40	.59				

*p<.05

It is seen in Table 9. that the difference between the means of the satisfaction levels of the distance education students with the structure and the process of the program ($F_{(2,152)}=3.851$, $p<.05$) and the difference between the means of the satisfaction levels of the distance education students with the interactions ($F_{(2,152)}=9.329$, $p<.05$) are statistically significant. On the other hand, there is no statistically significant difference between the means of the satisfaction levels of the distance education students with the common problems ($F_{(2,152)}=2.832$, $p>.05$). And also it was found out that, there is a significant difference between the means of the overall satisfaction levels of the distance education students in accordance with the program ($F_{(2,152)}=8.623$, $p<.05$).

In order to determine the reason of difference between groups, multiple comparison tests were performed. The variances of the groups are homogeneous but the numbers of the students in the groups are not equal. For this reason Bonferroni test was used. It is a multiple comparison test that does not require equality in numbers of the group members and can be used in the case that the variances are equal. According to the results of the test, it was found out that the difference between the satisfaction levels of the distance education students with the structure and the process of the program was arisen from the difference between the Bachelor's Degree Completion Program in Nursing ($\bar{X}=3.27$, $SS=0.89$) and the Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery ($\bar{X}=3.74$, $SS=0.72$). The difference between the satisfaction levels of the distance education students with the interactions is arisen from the difference of the Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery ($\bar{X}=3.32$, $SS=0.87$) from Bachelor's Degree Completion Program in Nursing ($\bar{X}=2.52$, $SS=0.93$) and Bachelor's Degree Completion

Program in Theology ($\bar{X}=2.52$, $SS=0.93$). And also, the difference between the overall satisfaction levels of the distance education students with the program is arisen from the difference of the Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery ($\bar{X}=3.40$, $SS=0.59$) from Bachelor's Degree Completion Program in Nursing ($\bar{X}=2.85$, $SS=0.65$) and Bachelor's Degree Completion Program in Theology ($\bar{X}=2.99$, $SS=0.61$).

The Satisfaction Levels of the Distance Education Students According to Their Learning Styles

In order to determine the satisfaction levels of the distance education students according to their learning styles, descriptive analysis was performed. The findings obtained from the analysis were presented in Table 10.

Table 10.
The Satisfaction Levels of the Distance Education Students According to Their Learning Styles

Learning Styles	N	The Structure and the Process		Interactions		Common Problems		Total	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Diverging	90	3.46	.89	2.82	1.00	2.60	.88	3.03	.71
Accommodating	23	3.48	.73	2.69	.81	2.67	.93	2.99	.53
Assimilating	21	3.27	.58	2.75	.69	2.89	.92	2.97	.44
Converging	21	3.29	.85	2.74	1.02	2.91	.71	2.97	.76

When the Table 10. is examined, it is seen that the satisfaction level of the students that have diverging learning style, with the structure and the process of the program is ($\bar{X}=3.46$, $SS=0.89$), with the interactions is ($\bar{X}=2.82$, $SS=1.00$), with the common problems is ($\bar{X}=2.60$, $SS=0.88$), and the overall satisfaction levels of the students that have diverging learning style, with the program is ($\bar{X}=3.03$, $SS=0.71$). The satisfaction level of the students that have accommodating learning style, with the structure and the process of the program is ($\bar{X}=3.48$, $SS=0.73$), with the interactions is ($\bar{X}=2.69$, $SS=0.81$), with the common problems is ($\bar{X}=2.67$, $SS=0.93$), and the overall satisfaction levels of the students that have accommodating learning style, with the program is ($\bar{X}=2.99$, $SS=0.53$). The satisfaction level of the students that have assimilating learning style, with the structure and the process of the program is ($\bar{X}=3.27$, $SS=0.58$), with the interactions is ($\bar{X}=2.75$, $SS=0.69$), with the common problems is ($\bar{X}=2.89$, $SS=0.92$), and the overall satisfaction levels of the students that have assimilating learning style, with the program is ($\bar{X}=2.97$, $SS=0.44$). The satisfaction level of the students that have converging learning style, with the structure and the process of the program is ($\bar{X}=3.29$, $SS=0.85$), with the interactions is ($\bar{X}=2.74$, $SS=1.02$), with the common problems is ($\bar{X}=2.91$, $SS=0.71$), and the overall satisfaction levels of the students that have converging learning style, with the program is ($\bar{X}=2.97$, $SS=0.76$).

When Table 10. is examined, it is seen that there were differences between the mean satisfaction levels of the students according to their learning styles. In order to determine whether these differences between the means are statistically significant or not, "Kruskal Wallis H Test" was performed. This non-parametric test was chosen since the variances of the examined groups are not equal. The result of the analysis were presented in Table 11.

Table11.

The Difference between the Satisfaction Levels of the Distance Education Students According to Their Learning Styles

Factors	Learning Styles	N	Rank	H	sd	p
The Structure and the Process	Diverging	90	79.73	1.543	3	.672
	Accommodating	23	83.02			
	Assimilating	21	68.07			
	Converging	21	75.02			
Interactions	Diverging	90	79.89	.416	3	.937
	Accommodating	23	74.54			
	Assimilating	21	76.83			
	Converging	21	74.83			
Common Problems	Diverging	90	73.56	3.074	3	.380
	Accommodating	23	77.24			
	Assimilating	21	85.62			
	Converging	21	90.26			
Total	Diverging	90	79.66	.349	3	.951
	Accommodating	23	77.39			
	Assimilating	21	74.31			
	Converging	21	75.24			

*p<.05

When the Table 11. is examined, it is seen that, the difference between the means of the overall satisfaction levels of the distance education students with the program according to their learning styles ($H_{(3)}=.349$, $p>.05$) is not statistically significant. And in a similar manner it is found out that, according to their learning styles there is no statistically significant difference between; the means of the satisfaction levels of the distance education students with the structure and the process of the program ($H_{(3)}=1.543$, $p>.05$), the means of the satisfaction levels of the distance education students with the interactions ($H_{(3)}=.416$, $p>.05$), and the means of the satisfaction levels of the distance education students with the common problems ($H_{(3)}=3.074$, $p>.05$).

Results and Discussion

In the study, examines satisfaction and learning styles of distance education students, it is found out that diverging learning style is commonly dominant among the distance education students. In their study, Akkoyunlu & Aşkar (1993) determined that the individuals that have diverging learning style are the individuals from occupation clusters that involve area of social work. In fact, when it is considered that Theology, Nursing, and Midwifery students who involved in the present study also work in the social areas, it can be said that similar results with Akkoyunlu & Aşkar (1993) are obtained in the present study. Kolb (1984) states that, students having diverging learning style learn better by watching and feeling, and also they can make connections between the concepts that they are handling by analyzing concrete situations from different perspectives. The individuals having this learning style prefer to study individually during their learning activities (Usta, 2008). Also in the applications of the distance education, the learners have to shoulder most of their learning responsibility (Caggins, 1998; Moore & Kearsley, 2005). It also can be conceivable that the result could be explained by the students who have diverging learning style have more tendency to take online course.

One of the indicators of the successes of the distance education programs is also the satisfaction levels of the students (Sahin & Shelley, 2008). According to the findings obtained in the present study, it is seen that the satisfaction levels of the students in each dimension; the structure and the process of

the program, the interactions, and the common problems are in generally moderate levels. According to this, it can be said that the programs meet the expectations of the students in general or they have low expectation from program. At this point, a conspicuous result is that the satisfaction levels of the students of Bachelor's Degree Completion Program in Midwifery are higher than the satisfaction levels of the students enrolled in the other programs. This result can be explained with the possibility that the midwifery program is designed more effectively by considering the needs and the expectations of the students than the other programs (Sahin & Shelley, 2008).

When the distance education programs were compared in terms of sub dimension of satisfaction, it is determined that, the structures and the processes of programs, and the interactions are different between programs. On the other hand, it is determined that there is no such differentiation in the satisfaction levels of the students with the common problems. Evaluating these results, it can be said that the differences originating from the own features of the programs have an effect on both the overall processes of the programs and the level of interactions provided in the programs. Such that, as the programs differentiate more from each other, the interaction factors and levels changes due to the structure of the programs (Beldarrain, 2006). On the other hand, it can be considered that, since the programs are carried out by the same institution, the common problems are reflected similar.

In structure and the process of the program dimension, there are some issues about providing information on objectives of each courses, course activities, materials and evaluation process. In this study it is found that students were satisfied about providing information and consistency of process with previous explanations. In distance education, knowing the objectives of the program affects the satisfaction levels of the students in a positive way (Eom, Wen & Ashill, 2006). Hence, in the Gagné's Nine Events of Instruction, the second step is informing the learners of the objective. Informing the learners about the objectives at the beginning of an instructional period, allows them to know what proficiencies they are going to earn during the period and to manage their learning in that direction. It can be said that, the awareness offered to the students provides motivation and increases the satisfaction levels of the students.

In the interaction dimension, there is satisfaction with student-student, student-teacher and student-institution interactions. In this context, the satisfaction level of the students in this dimension that affects student-student interaction and social presence level, was found high. This indicates the absence of social presence that may arise from the lack of face to face and verbal communications can be eliminated to some extent by the communication options such as live online classes and discussion platforms that are provided by the distance education institutions. As Kim, Kwon & Cho (2011) states providing communication in the online learning environments is an important factor that affects the social presence of individuals. In the online learning environments that have no face to face or verbal communications, the students tend to become passive and as a result of that they lose their control over learning. However, expressing themselves and sharing opinions via different platforms in such learning environments provides a sense of belonging, and this increases the level of social presence (Joo, Lim & Kim, 2011). Considering social presence and satisfaction levels are two variables that affect each other (So & Brush, 2008; Zhan & Mei, 2013), it can be said that the distance education institutions should pay attention to creating designs that can increase the social presence levels of the students.

In the dimension of satisfaction related to the common problems, problems relevant to the support given to the students and program quality were discussed. The results indicated that students showed low satisfaction from the online support given to them. Since the distance education students do not have the opportunity to take face to face support, it is important for them to be able to transmit their complaints and suggestions via call centers or discussion platforms. Hence, Farajollahi & Moenikia (2010) examined the relation between the success of the students and the quality of support services provided to the students in their study, and they found out that there is a positive relation between the provision of good support to the students and the success. Consequently, it can be said that, adequate

support of the distance education institutions via providing communication options through both call centers and internet, is an important point in terms of ensuring student satisfaction.

In the study, it was found that satisfaction levels of the students with different learning styles do not differ in accordance with the distance education program. Similarly, when compared in terms of sub dimensions of satisfaction, it was found that there was no difference. It was suggested in the literature that success levels of the students increases in the distance education applications when characteristics and satisfaction of the students are considered (Dowdall, 1991; Ekici, 2003; Sloan-C, 2002; Tulbure, 2011). When the sub dimensions of satisfaction were examined, it was expected that the dimensions that could be directly affected by the learning style was the interaction dimension because it was directly related to the learning process. However, because about 60% of the students in the study group have diverging learning styles, satisfaction was not differentiated in terms of learning styles. Because individuals with different learning styles may have different interaction expectations. Hence, those who have diverging learning style tend to work individually (Usta, 2008). There was also no difference in two other dimensions of satisfaction (structure and process of the program and the common problems). It may be arisen from that these dimensions have not direct relation with learning. Because in these dimensions, overall satisfaction of process comes into prominence.

As conclusion, this study determined that students' satisfaction of online programs doesn't differ according to learning styles. In the interaction dimension, it may be due to the learning style of the students. The institutional support services as well as the direct teaching processes can affect satisfaction of the students in distance education. For this reason, it is suggested for distance education institutions to take into consideration the variables that affect students' satisfaction. In this context, it is also suggested for researchers to perform similar studies in learning environments designed based on different learning styles, as well as examining of independent influences and common influences learning style and satisfaction on learning.

Türkçe Sürümü

Giriş

Günümüzde gerek teknolojinin sunduğu imkânlar gerekse eğitim ihtiyacına yönelik değişimler neticesinde kitle eğitimine doğru bir geçiş söz konusudur. Bu geçiş sürecinde kitle eğitim ihtiyaçlarının karşılanması noktasında temelde uzaktan eğitim uygulamaları yer almaktadır. Uzaktan eğitim; öğrenim düzeyleri, öğrenme stilleri, ilgileri, yetenekleri, çalışma durumları ve yaşadıkları coğrafi bölge gibi birçok açıdan birbirinden farklılık gösteren bireylerin eğitim amacıyla bir arada toplanmasına olanak sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitimin birleştirici yönü nedeniyle kitle eğitimi ile bütünleşmiş olduğu düşünülebilmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitim, kitle eğitiminin yanı sıra öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek kendi hızlarında eğitim görmelerini sağlamak ve farklı öğrenme stillerine göre zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına erişim imkânı da sunmaktadır (Caggins, 1998; Cırık, 2016; Moore & Kearsley, 2005; Thomson 2010). Dolayısıyla, uzaktan eğitim hem kitle eğitimi hem de bireyselleştirilmiş eğitimi mümkün kılmaktadır.

Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenme sorumluluğunun öğrencilerde olması öğrencilerin daha fazla desteğe ihtiyaç duymasına sebep olmaktadır. Öğrencilere verilecek desteklerde ise öğrencilerin birbirinden farklı bireysel özellikler göstermesi, onların ilgileri, yetenekleri, zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri ve aldıkları eğitime ilişkin doyumları gibi birçok farklı özelliğin dikkate alınması gerekmektedir (Darren, 2014; Ekici, 2003). Bu özelliklerin dikkate alınması daha etkili ve verimli bir eğitim verilmesi açısından oldukça önemlidir (Dağ & Geçer, 2009; Shaw & Taylor, 1984). Bu bağlamda farklı özelliklere yoğunlaşan araştırma ve uygulamalar içerisinde öğrenme stillerinin öne çıktığı görülmektedir (Çakıroğlu, 2014; Dağ & Geçer, 2009; Santo 2006; Speece, 2012).

Öğrenme stili, Keefe'e (1979) göre bireylerin öğrenme ortamlarını algılama ve ortamla etkileşime geçerek tepkide bulunma karakteristiklerinin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik göstergelerinin bütünüdür. Felder (1996) ise öğrenme stilini bireylerin öğrenme veya hatırlamaya ilişkin kullandıkları yollar veya tercihler olarak görmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının bireyselleştirilmiş öğrenmeye yönelik esnek bir yapısı vardır. Bu esneklik sayesinde uzaktan eğitim ortamları mümkün olduğu kadar çeşitlendirilebilmekte ve böylece öğrencilerin kendi öğrenme stillerine en uygun tercihlerde bulunması sağlanmaktadır (Akdemir & Koszalka, 2008; Dowdall,1991). Nitekim yapılan çalışmalara göre uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri dikkate alınarak tasarlanan öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha fazla başarı elde ettiği (Tulbure, 2011; Wang, Wang, Wang, & Huang, 2006) ve uzaktan eğitim kurumlarının hem başarılarının hem de maddi kazançlarının arttığı ortaya çıkmıştır (Ekici, 2003).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için farklı yöntemlere başvurulmaktadır. Bu kapsamda "Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli", "Myers ve Briggs Öğrenme Tipi Modeli" ve "Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli" gibi birçok model geliştirilmiştir. Bu çalışmada da bu modellerden biri olan ve yaygın olarak kullanılan "Kolb'un (1984) Öğrenme Stili Modeli" temel alınmıştır.

Kolb'un Öğrenme Stili Modeli

Kolb'a (1984) göre öğrenme, bireylerin hissetme, yansıtma, düşünme ve yapma gibi etkinliklerini içermektedir. Öğrenme stili ise öğrenme sürecinde bireylerin bu etkinlikler gerçekleştirmek için yaptığı tercihlerdir. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli Yaşantısal Öğrenme Kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Bu kurama göre eğitim, iş ve kişisel gelişim temelinde gerçekleşen yaşantısal öğrenmede dört temel öge yer almaktadır (Aşkar & Akkoyunlu,1993). Bunlar; Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı'dır.

Somut Yaşantı: Bireyler bu öğrenme boyutunda hissederek ve sezgilerine dayalı olarak problem çözüme becerileri geliştirirler. Bu bireyler için toplum içinde olmak ve gerçek yaşam deneyimi elde etmek önemlidir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993; Kolb,1985; Peker,2003).

Yansıtıcı Gözlem: Bireyler bu öğrenme boyutunda derinlemesine düşünerek ve izleyerek öğrenme süreçlerini yönlendirirler. Bu bireyler için gözlem ve derinlemesine analiz yapabilme yetenekleri önemlidir (Aşkar & Akkoyunlu,1993; Kolb,1985).

Soyut Kavramsallaştırma: Bireyler bu öğrenme boyutunda mantıksal bir çerçeve içerisinde düşünerek öğrenme sürecini yönlendirirler. Problem çözümüne genellikle bilimsel olarak yaklaşılan bu boyutta bireyler için sistematiklik, planlama ve mantıksal çözümlene önemlidir (Aşkar & Akkoyunlu,1993; Kolb,1985).

Aktif Yaşantı: Bireyler bu öğrenme boyutunda uygulama yaparak öğrenme süreçlerini yönlendirirler. Bu bireyler için deneyim kazanma ve yaşayacakları deneyimin kendileri için faydalı olacağını düşünmeleri önemlidir. Ayrıca dışa dönük ve toplumu etkileyebilme yeteneğine sahip bireylerdir (Aşkar & Akkoyunlu,1993; Kolb,1985; Mutlu,2008).

Kolb bu dört temel boyutu analitik düzlemde yatay ve dikey eksenlere yerleştirerek bu boyutların kesişimlerinden dört farklı öğrenme stili tanımlamıştır. Kolb'a göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar,izleyerek veya yaparak işlerler. Buna göre bireyler analitik düzlemde buldukları kesişim alanına göre değiştiren, ayrıştıran, yerleştiren ve özümseyen olarak dört farklı öğrenme stiline sahip olabilirler (Aşkar & Akkoyunlu,1993; Kolb,1984). Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli Şekil 1.'de verilmiştir.



Şekil 1. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli (Joy & Kolb, 2007)

Değiştiren Öğrenme Stili: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemin kesiştiği alanda bulunan bu öğrenme stilineki bireyler; dikkatli, sabırlı, değerlerinin farkında olan ve düşüncelerini ortaya koyabilme özelliklerine sahipler bireylerdir. Somut durumları farklı açılardan inceleyebilir ve ele alınan kavramlar

arasındaki ilişkileri anlamlı bir şekilde organize edebilirler. Ancak ileri sürdükleri fikirleri uygulamaya geçirmezler (Ağca, 2006; Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kılıç & Karadeniz, 2004; Kolb, 1984).

Özümseyen Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem kesitiği alanda bulunan bu öğrenme stiline bireyler; soyut kavram ve fikirler üzerine odaklanan, model oluşturma, kuram geliştirme ve planlama gibi beceriler yönünden başarılıdırlar (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984).

Ayrıştıran Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı boyutlarının kesitiği alanda bulunan bu öğrenme stiline bireyler; problem çözme, karar verme, mantıksal analiz ve sistematik planlama yapma konusunda oldukça başarılıdırlar. Özellikle uygulama yapabilecekleri öğrenme ortamlarında daha iyi öğrenirler. Ayrıca tümevarım yöntemini kullanmaya eğilimlidirler (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kılıç & Karadeniz, 2004; Kolb, 1984).

Yerleştiren Öğrenme Stili: Somut yaşantı ve aktif yaşantı boyutlarının kesitiği alanda bulunan bu öğrenme stiline bireyler; uygulama yaparak elde ettikleri deneyimleri ve hisleri ile öğrenirler. Özellikle somut yaşantılar yoluyla öğrenmeye meyilli olan bu bireyler planlama yapma, karar verme ve yürütme, yeniliklere uyum sağlama gibi konularda oldukça başarılıdırlar (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984).

Öğrenci Doymu

Çalışmada ele alınan değişkenlerden biri de öğrenci doymudur. Öğrenci doymu, öğrencilerin almış oldukları eğitim hizmetinin farklı boyutlarına ilişkin memnuniyetleri olarak tanımlanmaktadır (Parlak, 2004). Bir başka ifadeyle öğrenci doymu, öğrencilerin katılmış oldukları eğitim faaliyetlerinden beklentileri ile elde ettikleri arasındaki tutarlılık olarak ifade edilmektedir (Çam, 2007). Öğrenci doymu uzaktan eğitimde okul bırakma oranlarının düşürülmesi ve başarının artırılması için oldukça kritik bir faktör olarak görülmüştür. Örneğin Moore (2005) çevrimiçi öğrenme ortamlarının kalite göstergelerine ilişkin yapmış olduğu çalışmada öğrenci doymu, öğretim elemanı doymu, öğrenme etkililiği, erişim etkililiği ve maliyet etkililiğinin kaliteye yönelik temel göstergeler olduğunu ortaya koymuştur. Sloan-C'ye (2002) göre uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin ders kaynakları, yazılım, etkileşim ve değerlendirme gibi farklı açılardan doyumlarının sağlanması onların eğitime devam etmesi noktasında önemli bir unsurdur. Öğrencilerin devamlılığı ise eğitim kurumlarının başarısını doğrudan etkilemektedir. Çünkü öğrencilerin almış oldukları eğitime ilişkin doyumları başarılarını etkilemektedir (Baturay & Yukseltürk, 2015; Şahin, 2009).

Uzaktan eğitim kurumlarının başarı elde edebilmeleri noktasında sürekli değerlendirme yapmaları ve değerlendirme işlemleri neticesinde bir gelişim politikası izlemeleri kaçınılmazdır. Uzaktan eğitim uygulamaları gerek öğrenci performansı gerekse kurumsal bileşenler gibi farklı boyutlar ele alınarak değerlendirilebilmektedir. Öğrenme stilleri (Tulbure, 2011; Dağ & Geçer, 2009; Wang, Wang, Wang, & Huang, 2006) ve öğrenci doymu (Baturay & Yukseltürk, 2015; Şahin, 2009) faktörleri uzaktan eğitimde önemli unsurlardır.

Günümüzde uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programa yönelik doyum düzeylerinin incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin birçok çalışma yapılmıştır (Darren, 2014; Joo, Lim & Kim, 2011; Karataş & Üstündağ, 2008; Secreto & Pamulaklakın, 2015). Alan yazındaki bu çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci doyumunun sağlanmasının hem kurum hem de öğrenci başarısını arttırdığı öne sürülmektedir (Babadoğan, 2000; Baturay & Yukseltürk, 2015; Ekici, 2003; Karataş & Üstündağ, 2008; Sloan-C, 2002; Şahin, 2009). Doyum düzeyinin ortam veya bireye ait değişkenlerle birlikte incelenmesi doyumun kontrolünün sağlanması açısından önemlidir. Bu çalışma bireye ait değişkenlerden alan yazında öğrenme etkililiği üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilen öğrenme stilleri ile (Dowdall, 1991; Secreto & Pamulaklakın, 2015; Tulbure, 2011; Wang, Wang, Wang, & Huang, 2006) doyum arasındaki ilişki üzerine odaklanmıştır. Uzaktan eğitim kurumlarının öğrenenlerin

öğrenme stilleri ile doyumunu ve bu iki boyut arasında ilişki olup olmadığını tespit etmeleri kendilerini değerlendirmelerini, ihtiyaç duyulan uygulamaları hayata geçirmelerini ve gerekli önlemleri almalarını kolaylaştırabilir. Bu yüzden uzaktan eğitimde bu iki faktörün ayrı ayrı değil de bir arada incelenmesi ile elde edilen sonuçların pratiğe dayalı uygulamalarda yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve okudukları programa yönelik doyum düzeylerini belirleyerek öğrenme stili ve doyum düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri nedir?
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programa yönelik doyumları ne düzeydedir?
 - a. Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyumları ne düzeydedir?
 - b. Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programdaki etkileşime yönelik doyumları ne düzeydedir?
 - c. Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programdaki yaygın sorunlara yönelik doyumları ne düzeydedir?
3. Uzaktan eğitim öğrencilerinin doyum düzeyleri okudukları programa göre farklılık göstermekte midir?
4. Uzaktan eğitim öğrencilerinin doyum düzeyleri öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen ve grubun belirli özelliklerini incelemek için o gruptan detaylı bir şekilde verilerin toplanmasının esas alındığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Karasar, 2005; McMillan & Schumacher, 2010). Tarama araştırmalarında incelenen grubun tutum, inanç, demografik özellikler, görüş ve alışkanlık gibi birçok farklı özelliklerine ilişkin veri toplanabilir (McMillan & Schumacher, 2010). Toplanan veriler doğrultusunda grubun farklı özelliklerinin birbiriyle olan ilişkisi araştırılabilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu çalışmada da uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve okudukları programa yönelik doyum düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenme stili ile doyum düzeyi arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlandığı için tarama araştırması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATAUZEM) Lisans Tamamlama Programlarına kayıtlı olan 155 öğrenci oluşturmaktadır. ATAUZEM’de 3 lisans tamamlama programı yürütülmektedir. Bu programlar ve öğrenci sayıları Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1.
ATAUZEM Lisans Tamamlama Programları ve Öğrenci Sayıları

Program	<i>f</i>	%
İlahiyat Lisans Tamamlama	1.226	56.9
Hemşirelik Lisans Tamamlama	601	27.9
Ebelik Lisans Tamamlama	328	15.2
Toplam	2.155	100.0

Tablo 1. incelendiğinde İlahiyat Lisans Tamamlama programında 1.226 (%56.9), Hemşirelik Lisans Tamamlama programında 601 (%27.9) ve Ebelik Lisans Tamamlama programında 328 (%15.2) olmak üzere toplamda 2.155 öğrenci olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu bu öğrenciler içerisinde gönüllü olarak çalışmaya katılan 155 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun okudukları program ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Çalışma Grubunun Program ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Program	Toplam		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%
Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	47.1	48	65.8	25	34.2
İlahiyat Lisans Tamamlama	49	31.6	27	55.1	22	44.9
Ebelik Lisans Tamamlama	33	21.3	33	100.0	0	0.0
Toplam	155	100.0	108	69.7	47	30.3

Tablo 2. incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin 108 (%69.7) kişinin kadın, 47 (%30.3) kişinin ise erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilere okudukları programa göre bakıldığında; 73 (%47.1) kişinin Hemşirelik Lisans Tamamlama, 49 (%31.6) kişinin İlahiyat Lisans Tamamlama ve 33 (%21.3) kişinin ise Ebelik Lisans Tamamlama programı öğrencisi olduğu görülmektedir.

Programların Yapısı

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kayıtlı oldukları programlar, ATAUZEM tarafından yürütülmekte olan Hemşirelik, İlahiyat ve Ebelik Lisans Tamamlama programlarıdır. Bu programların yapısının genel olarak bilinmesi çalışmanın anlaşılabilirliği açısından önemlidir. Bu doğrultuda her bir programın genel yapısına ilişkin bilgi aşağıda sunulmuştur.

Hemşirelik Lisans Tamamlama Programı: Ön lisans derecesine sahip hemşirelerin, lisans düzeyine ulaşabilmeleri için açılmış 2 yıllık bir programdır. Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen bu programda teknik bilgi, beceri ve uygulama gerektiren dersler ile eğitim sağlanmaktadır. Uygulamalar ise Atatürk Üniversitesi Araştırma Hastanesinin ilgili birimlerinde ve Sağlık Bakanlığı Hastanelerinde gerçekleştirilmektedir. Derslerin yürütülmesi sürecinde senkron ve asenkron öğretim ortamları kullanılmaktadır. Eğitim asenkron boyutunda öğrencilere farklı formatlarda ders materyalleri ile derse hazırlanma olanağı sunulmaktadır. Bunlar; haftalık bireysel öğrenme materyali, ders notu, eğitsel video ve online kaynaklardır. Eğitimin senkron boyutunda ise canlı ders uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Programda değerlendirme işlemleri ise çevrimiçi olarak yapılan vize sınavı ve yüz yüze yapılan final sınavı ile gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerle çağrı merkezi, tartışma platformları ve sosyal medya toplulukları aracılığıyla iletişim sağlanmaktadır (Atauzem, 2016).

İlahiyat Lisans Tamamlama Programı: Ön lisans derecesine sahip ilahiyat bölümü mezunu öğrencilerin, lisans düzeyine ulaşabilmeleri için açılmış 2 yıllık bir programdır. Bu programda özellikle uygulama gerektiren derslerin sunumu için canlı ders uygulamaları yürütülmektedir. Bu uygulamaların yanı sıra öğrencilere farklı formatlarda asenkron ders materyalleri ile derse hazırlanma olanağı sunulmaktadır. Bunlar; haftalık bireysel öğrenme materyali, ders notu, eğitsel video ve online kaynaklardır. Programda değerlendirme işlemleri ise online olarak yapılan vize sınavı ve yüz yüze yapılan final sınavı ile gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerle çağrı merkezi, tartışma platformları ve sosyal medya toplulukları aracılığıyla iletişim sağlanmaktadır (Atauzem, 2016).

Ebelik Lisans Tamamlama Programı: Ön lisans derecesine sahip ebelerin, lisans düzeyine ulaşabilmeleri için açılmış 2 yıllık bir programdır. Bu programda derslerin yürütülmesi sürecinde senkron ve asenkron öğretim ortamları kullanılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere farklı formatlarda ders materyalleri ile derse hazırlanma olanağı sunulmaktadır. Bunlar; haftalık bireysel öğrenme materyali,

ders notu, eğitsel video ve online kaynaklardır. Her hafta tüm dersler için canlı ders uygulamaları senkron şekilde yürütülmektedir. Programda değerlendirme işlemleri ise online olarak yapılan vize sınavı ve yüz yüze yapılan final sınavı ile gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerle çağrı merkezi, tartışma platformları ve sosyal medya toplulukları aracılığıyla iletişim sağlanmaktadır (Atauzem, 2016).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada genel olarak üç bölümden oluşan bir elektronik form ile veri toplanmıştır. Bu formun ilk bölümü çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 6 maddeden oluşmaktadır. Formun ikinci bölümü; öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik 12 maddeden oluşan bir envanterden, üçüncü bölümü ise öğrencilerin doyum düzeylerini belirlemeye yönelik 42 maddelik bir ölçekten oluşmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb (1984) tarafından geliştirilen, değiştiren, yerleştiren, özümseyen ve ayırıştırın öğrenme stillerini ölçen bir envanter kullanılmıştır. İlk olarak Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan bu envanter zaman içerisinde bazı değişimlere uğramıştır. Bu çalışmada Gencel (2007) tarafından Türkçeye çevrilen “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri III” adlı versiyon kullanılmıştır. Envanter 12 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin her birinde 4 farklı öğrenme stilini yansıtan (Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Somut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı) 4’er seçenek bulunmaktadır. Katılımcılardan bu 4 seçenektan kendi öğrenmelerini en iyi yansıtana 4, en az yansıtana 1 puan olmak üzere bir derecelendirme yapmaları istenmektedir. Yapılan puanlandırma sonrasında her bir seçeneğe ait toplam puan 12 ile 48 arasında değişmektedir. Katılımcıların öğrenme stillerinin belirlenmesi için “Somut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı” ve “Aktif Yaşantı- Yansıtıcı Gözlem” işlemleri yapılarak -36 ile +36 arasında değişen birleştirilmiş puanlar elde edilmektedir. Birleştirilmiş puanlar ise Kolb (1984) tarafından öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen analitik düzlem üzerindeki kesişim noktası tespit edilmesinde kullanılmakta ve böylelikle bireylerin öğrenme stili tespit edilmektedir. Envanterin güvenilirlik katsayıları .76 ile .84 arasında değişmektedir.

Araştırmada öğrencilerin doyumlarını ölçmek için Kukul (2011) tarafından geliştirilen “İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek üç faktör altında toplanan 42 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin her biri katılımcıların her bir maddeye katılım seviyelerini 1’den 5’e kadar (1= “Hiç Katılmıyorum”, 2= “Katılmıyorum”, 3= “Kararsızım”, 4= “Katılıyorum”, 5= “Tamamen Katılıyorum”) ifade edebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Kukul (2011), yaptığı faktör analizi sonuçlarına göre; 42 maddenin 3 faktöre dağıldığını ve bütün faktör yüklerinin 0.40’ın üzerinde olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu faktörlerin toplam varyansın yaklaşık %60’ını açıkladığını tespit etmiştir. Bu 3 faktör; programın yapı ve işleyişi, etkileşim ve yaygın sorunlar olarak adlandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri III” ve “İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği” elektronik form olarak düzenlenmiş ve öğrencilerin ders kaynaklarına eriştiği Öğretim Yönetim Sistemi üzerinden yayınlanmış, veriler online olarak toplanmıştır. Öğrencilerin formu doldurmaları için Öğretim Yönetim Sistemi üzerinden ve sosyal medyada kurum tarafından kurulan resmi topluluklar üzerinden belirli periyotlarda duyurular yapılmıştır. Veri toplama süreci 3 hafta sürmüştür.

Veri Analizi

Çalışmada araştırma sorularının ve veri toplama araçlarının ilişkisi göz önünde bulundurularak veri analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda her bir araştırma sorusuna yapılan analiz işlemleri Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Araştırma Sorularında Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma soruları	Veri analizi
1. Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri nedir?	Kolb öğrenme stilleri analizi
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programa yönelik doyumları ne düzeydedir?	Betimsel analiz
3. Uzaktan eğitim öğrencilerinin doyum düzeyleri okudukları programa göre farklılık göstermekte midir?	Kestirimsel analiz (Tek Yönlü Varyans Analizi)
4. Uzaktan eğitim öğrencilerinin doyum düzeyleri öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?	Betimsel analiz / Kestirimsel analiz (Kruskal Wallis H Testi)

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme stilleri analiz edilirken Kolb (1984) öğrenme stilleri analiz yöntemi kullanılmıştır (Aşkar & Akkoyunlu, 1993). Bu analiz işlemi yapılırken Microsoft Office 2013 Excel programı kullanılmıştır. Diğer analiz işlemlerinde ise IBM SPSS İstatistik 23.0 programı kullanılmıştır. Veriler elektronik olarak toplandığı için herhangi bir eksik veya hatalı veriye rastlanmamıştır. Nicel veriler üzerinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi işlemleri yapılmıştır. Kestirimsel analiz işlemleri öncesinde gruplara parametrik testlerin varsayımları olan normallik ve homojenlik testleri uygulanmıştır. Varsayımların sağlanamaması durumunda ise butestlerinparametrikolmayanalternatifleriileanalizlergerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda tek yönlü varyans analizinin yerine Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Araştırmada her bir istatistik test için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Alt başlıklar araştırma soruları temel alınarak oluşturulmuş ve sunulmuştur.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla; öğrencilere “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri

	Bölümler						Toplam	
	Hemşirelik Lisans Tamamlama		İlahiyat Lisans Tamamlama		Ebelik Lisans Tamamlama			
Öğrenme Stili	f	%	f	%	f	%	f	%
Değiştiren	39	53.4	33	67.3	18	54.5	90	58.1
Yerleştiren	13	17.8	4	8.2	6	18.2	23	14.8
Özümseyen	9	12.3	9	18.4	3	9.1	21	13.5

Ayrıştıran	12	16.4	3	6.1	6	18.2	21	13.5
Toplam	73	100.0	49	100.0	33	100.0	155	100.0

Tablo 4.'e göre 155 öğrenciden 90 (%58.1) kişi değiştiren, 23 (%14.8) kişi yerleştiren, 21 (%13.5) kişi özümseyen ve 21 (%13.5) kişi de ayrıştıran öğrenme stiline daha yatkındır. Bölümlere göre öğrencilerin öğrenme stillerine bakıldığında; 73 Hemşirelik Lisans Tamamlama öğrencisinden 39'unun (%53.4) değiştiren, 13'ünün (%17.8) yerleştiren, 9'unun (%12.3) özümseyen, 12'sinin (16.4) ise ayrıştıran öğrenme stiline daha yatkın olduğu görülmektedir. 49 İlahiyat Lisans Tamamlama öğrencisinden 33'ünün (%67.3) değiştiren, 4'ünün (%8.2) yerleştiren, 9'unun (%18.4) özümseyen, 3'ünün (%6.1) ise ayrıştıran öğrenme stiline daha yatkın olduğu görülmektedir. 33 İlahiyat Lisans Tamamlama öğrencisinden 18'inin (%54.5) değiştiren, 6'sının (%18.2) yerleştiren, 3'ünün (%9.1) özümseyen, 6'sının (%18.2) ise ayrıştıran öğrenme stiline daha yatkın olduğu görülmektedir.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okudukları Programa Yönelik Doyum Düzeyleri

Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programa yönelik doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla; öğrencilere "İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Doyum Düzeyleri

Programlar	N	Genel Doyum	
		\bar{X}	SS
Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	2.85	.65
İlahiyat Lisans Tamamlama	49	2.99	.61
Ebelik Lisans Tamamlama	33	3.40	.59
Toplam	155	3.01	.66

*Ölçekte kullanılan puanlandırma 1 ile 5 arasındadır.

Tablo 5. incelendiğinde; Hemşirelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programa yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.85$, $SS=0.65$) olduğu, İlahiyat Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programa yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.99$, $SS=0.61$) olduğu ve Ebelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programa yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=3.40$, $SS=0.59$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin doyum düzeyleri program farkı gözetilmeksizin incelendiğinde ise doyum düzeylerinin ($\bar{X}=3.01$, $SS=0.66$) olduğu görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okudukları Programın Yapı ve İşleyişine Yönelik Doyum Düzeyleri

Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere "İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği" içerisinde 16 madde yöneltilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okudukları Programın Yapı ve İşleyişine Yönelik Doyum Düzeyleri

Programlar	N	Yapı ve İşleyişe Yönelik Doyum	
		\bar{X}	SS
Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	3.27	.89
İlahiyat Lisans Tamamlama	49	3.41	.74
Ebelik Lisans Tamamlama	33	3.74	.72
Toplam	155	3.42	.83

Tablo 6. incelendiğinde; Hemşirelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeylerinin (\bar{X} =3.27, SS=0.89), İlahiyat Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeylerinin (\bar{X} =3.41, SS=0.74) ve Ebelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeylerinin (\bar{X} =3.74, SS=0.72) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeyleri program farkı gözetilmeksizin incelendiğinde ise doyum düzeylerinin (\bar{X} =3.42, SS=0.83) olduğu görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okudukları Programdaki Etkileşime Yönelik Doyum Düzeyleri

Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programdaki etkileşime yönelik doyum düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere “İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği” içerisinde 20 madde yöneltilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 7.’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okudukları Programdaki Etkileşime Yönelik Doyum Düzeyleri

Programlar	N	Etkileşime Yönelik Doyum	
		\bar{X}	SS
Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	2.52	.93
İlahiyat Lisans Tamamlama	49	2.82	.83
Ebelik Lisans Tamamlama	33	3.32	.87
Toplam	155	2.78	.93

Tablo 7. incelendiğinde; Hemşirelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programdaki etkileşime yönelik doyum düzeylerinin (\bar{X} =2.52, SS=0.93), İlahiyat Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programdaki etkileşime yönelik doyum düzeylerinin (\bar{X} =2.82, SS=0.83) ve Ebelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programdaki etkileşime yönelik doyum düzeylerinin (\bar{X} =3.32, SS=0.87) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları programdaki etkileşime yönelik doyum düzeyleri program farkı gözetilmeksizin incelendiğinde ise doyum düzeylerinin (\bar{X} =2.78, SS=0.93) olduğu görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okudukları Programdaki Yaygın Sorunlara Yönelik Doyum Düzeyleri

Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programdaki yaygın sorunlara yönelik doyum düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere “İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği” içerisinde 6 madde yöneltilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek Tablo 8.’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okudukları Programdaki Yaygın Sorunlara Yönelik Doyum Düzeyleri

Programlar	N	Yaygın Sorunlara Yönelik Doyum	
		\bar{X}	SS
Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	2.84	.96
İlahiyat Lisans Tamamlama	49	2.46	.75
Ebelik Lisans Tamamlama	33	2.72	.79
Toplam	155	2.70	.88

Tablo 8. incelendiğinde; Hemşirelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programdaki yaygın sorunlara yönelik doyum düzeylerinin (\bar{X} =2.84, SS=0.96), İlahiyat Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programdaki yaygın sorunlara yönelik doyum düzeylerinin (\bar{X} =2.46, SS=0.75) ve Ebelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin okudukları programdaki yaygın sorunlara

yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.72$, $SS=0.79$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları programdaki yaygın sorunlara yönelik doyum düzeyleri program farkı gözetilmeksizin incelendiğinde ise doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.70$, $SS=0.88$) olduğu görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okudukları Programa Göre Doyum Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları bölümlerine göre doyum düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmıştır. Bu testin seçilmesinin nedeni verilerin normal dağılım göstermesi ve grupların kendi içinde homojen olmasıdır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 9.’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Doyum Düzeyleri Arasındaki Farklılık

Faktör	Program	N	\bar{X}	SS	F	sd	p	Anlamli farkın görüldüğü gruplar			
Yapı ve İşleyiş	Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	3.27	.89	3.851	2.152	.023*	Hemşirelik-Ebelik			
	İlahiyat Lisans Tamamlama	49	3.41	.74							
	Ebelik Lisans Tamamlama	33	3.74	.72							
	Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	2.52	.93							
Etkileşim	İlahiyat Lisans Tamamlama	49	2.82	.83	9.329	2.152	.000*	Ebelik-Hemşirelik			
	Ebelik Lisans Tamamlama	33	3.32	.87							
	Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	2.84	.96				2.832	2.152	.062	-
	İlahiyat Lisans Tamamlama	49	2.46	.75							
Yaygın Sorunlar	Ebelik Lisans Tamamlama	33	2.72	.79	8.623	2.152	.000*	Ebelik-Hemşirelik			
	Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	2.85	.65							
	İlahiyat Lisans Tamamlama	49	2.99	.61							
	Ebelik Lisans Tamamlama	33	3.40	.59							
Toplam	Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	2.85	.65	8.623	2.152	.000*	Ebelik-Hemşirelik			
	İlahiyat Lisans Tamamlama	49	2.99	.61							
	Ebelik Lisans Tamamlama	33	3.40	.59							
	Hemşirelik Lisans Tamamlama	73	2.85	.65							

*p<.05

Tablo 9. incelendiğinde; öğrencilerin okudukları programa göre programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılığın ($F_{(2,152)}=3.851$, $p<.05$) ve etkileşime yönelik doyum düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılığın ($F_{(2,152)}=9.329$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülürken; yaygın sorunlara yönelik doyum düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılığın ($F_{(2,152)}=2.832$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Yine öğrencilerin okudukları bölüme göre okudukları programa yönelik genel doyum düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılığın ise ($F_{(2,152)}=8.623$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin programlarına göre doyum düzeyleri arasındaki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. İncelenen grupların varyanslarının homojen olması fakat gruplardaki eleman sayılarının eşit olmaması nedeniyle; varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan ve grup sayılarının eşit olmasını gerektirmeyen çoklu karşılaştırma testi olan Bonferroni testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre; programın yapı ve işleyişine

yönelik doyum düzeyleri arasındaki farklılığın Hemşirelik Lisans Tamamlama ($\bar{X}=3.27$, $SS=0.89$) ve Ebelik Lisans Tamamlama ($\bar{X}=3.74$, $SS=0.72$) programları arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Etkileşime yönelik doyum düzeyleri arasındaki farklılığın ise Ebelik Lisans Tamamlama ($\bar{X}=3.32$, $SS=0.87$) programının Hemşirelik Lisans Tamamlama ($\bar{X}=2.52$, $SS=0.93$) ve İlahiyat Lisans Tamamlama ($\bar{X}=2.82$, $SS=0.83$) programları ile olan farklılığından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yine genel doyum düzeyine yönelik farklılığın da Ebelik Lisans Tamamlama ($\bar{X}=3.40$, $SS=0.59$) programının Hemşirelik Lisans Tamamlama ($\bar{X}=2.85$, $SS=0.65$) ve İlahiyat Lisans Tamamlama ($\bar{X}=2.99$, $SS=0.61$) programları ile olan farklılığından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Doyum Düzeyleri

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okudukları programa yönelik doyum düzeylerini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10.'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Doyum Düzeyleri

Öğrenme Stili	N	Yapı ve İşleyiş		Etkileşim		Yaygın sorunlar		Toplam	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Değiştiren	90	3.46	.89	2.82	1.00	2.60	.88	3.03	.71
Yerleştiren	23	3.48	.73	2.69	.81	2.67	.93	2.99	.53
Özümseyen	21	3.27	.58	2.75	.69	2.89	.92	2.97	.44
Ayrıştıran	21	3.29	.85	2.74	1.02	2.91	.71	2.97	.76

Tablo 10. incelendiğinde; değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=3.46$, $SS=0.89$), etkileşime yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.82$, $SS=1.00$), yaygın sorunlara yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.60$, $SS=0.88$) ve genel olarak programa yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=3.03$, $SS=0.71$) olduğu görülmüştür. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=3.48$, $SS=0.73$), etkileşime yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.69$, $SS=0.81$), yaygın sorunlara yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.67$, $SS=0.93$) ve genel olarak programa yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.99$, $SS=0.53$) olduğu görülmüştür. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=3.27$, $SS=0.58$), etkileşime yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.75$, $SS=0.69$), yaygın sorunlara yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.89$, $SS=0.92$) ve genel olarak programa yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.97$, $SS=0.44$) olduğu görülmüştür. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin okudukları programın yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=3.29$, $SS=0.85$), etkileşime yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.74$, $SS=1.02$), yaygın sorunlara yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.91$, $SS=0.71$) ve genel olarak programa yönelik doyum düzeylerinin ($\bar{X}=2.97$, $SS=0.76$) olduğu görülmüştür.

Tablo 10. incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme stillerine göre doyum düzeyleri ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla "Kruskal Wallis H Testi" yapılmıştır. Nonparametrik olan bu testin seçilmesinin incelenen grupların varyanslarının homojen olmamasıdır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 11.'de sunulmuştur.

Tablo 11.*Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Doyum Düzeyleri Arasındaki Farklılık*

Faktör	Öğrenme Stili	N	Sıra Ort.	H	sd	p
Yapı ve İşleyiş	Değiştiren	90	79.73	1.543	3	.672
	Yerleştiren	23	83.02			
	Özümseyen	21	68.07			
	Ayrıştıran	21	75.02			
Etkileşim	Değiştiren	90	79.89	.416	3	.937
	Yerleştiren	23	74.54			
	Özümseyen	21	76.83			
	Ayrıştıran	21	74.83			
Yaygın Sorunlar	Değiştiren	90	73.56	3.074	3	.380
	Yerleştiren	23	77.24			
	Özümseyen	21	85.62			
	Ayrıştıran	21	90.26			
Toplam	Değiştiren	90	79.66	.349	3	.951
	Yerleştiren	23	77.39			
	Özümseyen	21	74.31			
	Ayrıştıran	21	75.24			

*p<.05

Tablo 11. incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme stillerine göre okudukları programa yönelik genel doyum düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılığın ($H_{(3)}=.349$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Ölçeğin boyutlarına bakıldığında ise öğrencilerin öğrenme stillerine göre okudukları programın; yapı ve işleyişine yönelik doyum düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılığın ($H_{(3)}=1.543$, $p>.05$), etkileşime yönelik doyum düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılığın ($H_{(3)}=.416$, $p>.05$) ve yaygın sorunlara yönelik doyum düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılığın da ($H_{(3)}=3.074$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve doyum düzeylerini inceleyen bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. AkkoyunluveAşkar(1993) yapmış oldukları çalışmada değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin sosyal çalışma alanlarını içeren meslek gruplarından bireyler olduklarını tespit etmişlerdir. Nitekim bu çalışmada yer alan hemşirelik, ilahiyat ve ebelik bölümlerindeki öğrencilerin de sosyal alanlarda çalıştığı düşünüldüğünde benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Kolb (1984) değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin izleyerek ve hissederek daha iyi öğrendikleri, somut durumları farklı açılardan inceleyerek ele aldıkları kavramlar arasında ilişki kurabildiklerini ifade etmektedir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler öğrenme etkinliklerinde bireysel çalışmayı tercih etmektedirler (Usta, 2008). Uzaktan eğitim uygulamalarında da öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarının büyük bir kısmını üstlenmeleri söz konusudur (Caggins, 1998; Moore & Kearsley, 2005). Çalışmadan elde edilen sonuç bir başka açıdan değerlendirildiğinde değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin uzaktan eğitimi daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları düşünülebilir.

Uzaktan eğitim programlarının başarılı olup olmadığının göstergelerinden biri de öğrencilerin doyum düzeyleridir (Sahin & Shelley, 2008). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre doyumun alt boyutlarında programın genel yapı ve işleyişine yönelik, etkileşime yönelik ve yaygın sorunlara yönelik doyum düzeylerinin genellikle orta seviyede olduğu görülmektedir. Buna göre programların genel olarak öğrenci beklentilerini karşıladığı söylenebileceği gibi öğrencilerin okudukları programa ilişkin

beklentilerinin düşük olduğu da düşünülebilir. Bu noktada dikkat çeken sonuç özellikle Ebelik Lisans Tamamlama programı öğrencilerinin doyum düzeylerinin diğer program öğrencilerinden daha yüksek olmasıdır. Bu sonuç ilgili programın diğer programlara göre daha iyi tasarlanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yine öğrencilerin beklentileri arasındaki muhtemel farklılıklardan da kaynaklanabilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin doyum düzeylerinin alt boyutları programa göre karşılaştırıldığında programlarının yapı ve işleyişine ve etkileşime yönelik doyum düzeylerinin program bazında farklılaştığı, yaygın sorunlara ilişkin doyum düzeyinin ise program bazında farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum değerlendirilecek olursa programların kendi özelliklerinden kaynaklanan farklılıkların genel işleyiş ve programda sağlanan etkileşim düzeyine etki ettiği söylenebilir. Öyle ki programlar farklılaştıkça programın yapısından dolayı etkileşim faktörleri ve düzeyleri de değişmektedir (Beldarrain, 2006). Diğer taraftan programların aynı kurum tarafından yürütülmesi nedeniyle yaygın problemlerin her programa benzer düzeyde yansıdığı düşünülebilir.

Çalışma kapsamında ele alınan programın yapı ve işleyişine yönelik boyutta, programda yer alan her bir dersin amaçlarının ifade edilmesinden ders içinde ve dışında yapılacak etkinlikler, kullanılacak materyaller ve değerlendirmeye kadar süreç içerisindeki birçok bileşen yer almıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin özellikle ders amaçlarının belirtilmesi ve sürecin bu amaçlar doğrultusunda tutarlı bir şekilde ilerlemesine yönelik doyum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde programın amaçlarının bilinmesi öğrencilerin doyum düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Eom, Wen & Ashill, 2006). Nitekim Gagné'nin (1985) öğretimin dokuz aşamasının ilk basamağı hedeften haberdar etmedir. Bir öğretim sürecinin başında öğrenenlerin hedeften haberdar edilmesi, onları süreç içerisinde hangi yeterlilikleri kazanacaklarını bilmeleri ve bu doğrultuda çalışmalarını yönlendirmelerini sağlamaktadır. Öğrencilere sağlanan bu farkındalığın ise motivasyon sağlayarak onların doyum düzeylerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma kapsamındaki etkileşim boyutunda ise öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-kurum arasındaki etkileşim ele alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin özellikle öğrenci-öğrenci etkileşimini ve sosyal bulunuşluk düzeylerini etkileyebilecek unsurları içeren bu boyutta doyum düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, uzaktan eğitimdeki yüz yüze iletişim eksikliğinden kaynaklanabilecek olan sosyal bulunuşluk konusundaki eksikliğin, uzaktan eğitim kurumları tarafından sunulan canlı sınıf ve tartışma platformları gibi iletişim seçenekleriyle bir dereceye kadar giderilebildiğine işaret etmektedir. Nitekim Kim, Kwon & Cho (2011)'e göre online öğrenme ortamlarında etkileşimin sağlanması bireylerin sosyal bulunuşluklarını etkileyen önemli bir faktördür. Yüz yüze ve sözlü iletişimin olmadığı online öğrenme ortamlarında öğrenciler pasif olma eğilimi gösterebilecek ve sonuçta öğrenme kontrollerini kaybedebileceklerdir. Ancak bireylerin bu tür öğrenme ortamlarında farklı platformlar aracılığıyla öğrenme topluluğu içerisinde kendilerini ifade etmeleri ve fikir paylaşımında bulunmaları aidiyet hissi sağlamakta bu durum ise sosyal bulunuşluk düzeylerini artırmaktadır (Joo, Lim & Kim, 2011). Sosyal bulunuşluk ve doyumun birbirini etkileyen iki değişken olduğu (So & Brush, 2008; Zhan & Mei, 2013) göz önünde bulundurulacak olursa uzaktan eğitim kurumlarının öğrencilerin sosyal bulunuşluk düzeylerini artıracak tasarımlar yapmaya özen göstermeleri gerektiği düşünülebilir.

Çalışmada ele alınan yaygın sorunlara yönelik boyutta öğrencilere verilen destek ve program niteliğine ilişkin sorunlara yer verilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kendilerine verilen online desteklere yönelik doyum düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim öğrencileri örgün eğitimde olduğu gibi yüz yüze destek alamadıkları için dilek ve şikâyetlerini çağrı merkezleri ya da tartışma platformları üzerinden duyurabilmektedirler. Dolayısıyla uzaktan eğitim öğrencilerine verilen destek hizmetleri oldukça önemlidir. Nitekim Farajollahi ve Moenikia, (2010), uzaktan eğitimde öğrencilere verilen destek servislerinin niteliği ve öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; öğrencilere iyi destek servisinin sağlanması ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla uzaktan eğitim merkezlerinin hem çağrı merkezleri hem de internet üzerinden

iletişim seçenekleri sunarak öğrencileri yeterince desteklemelerinin öğrenci doyumunun sağlanması noktasında önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmada farklı öğrenme stiline sahip uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programa ilişkin doyum düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Doyumu oluşturan alt boyutlar açısından karşılaştırıldığında da benzer şekilde farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak alan yazında incelenen çalışmalarda öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alındığı ve öğrenci doyumunun sağlandığı uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının arttığı öne sürülmektedir (Dowdall,1991; Ekici, 2003; Sloan-C, 2002; Tulbure, 2011). Doyum değişkenini oluşturan boyutlar incelendiğinde öğrenme stilinden doğrudan etkilenebilecek olan boyutun, öğrenme süreci ile doğrudan ilişkili olması nedeniyle etkileşim boyutu olması beklenmekteydi. Ancak çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaklaşık %60'ının değiştiren öğrenme stiline sahip olması nedeniyle farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin doyumları arasında fark görülmemiş olabilir. Çünkü farklı öğrenme stiline sahip bireylerin etkileşim beklentileri de farklı olabilir. Nitekim değiştiren öğrenme stiline sahip kişiler bireysel çalışmaya yatkınlardır (Usta, 2008). Doyumu oluşturan diğer boyutlar incelendiğinde ise programın yapı ve işleyişi ile yaygın sorunların doğrudan öğrenme ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Çünkü bu boyutlarda genel olarak işleyişten duyulan memnuniyet ön plana çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada farklı öğrenme stiline sahip uzaktan eğitim öğrencilerinin okudukları programa ilişkin doyum düzeylerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Etkileşim boyutunda fark çıkmamasının sebebi öğrencilerin öğrenme stilinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki doyumunu doğrudan öğretim süreçleri kadar kurumsal destek hizmetleri de etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencileri doyum açısından etkileyen diğer değişkenlerin öne çıkarılması özellikle uzaktan eğitim kurumları açısından önemlidir. Bu kapsamda araştırmacıların farklı öğrenme stillerine göre tasarlanmış öğrenme ortamlarında benzer çalışmalar yapmaları ve bunun yanı sıra öğrenme stili ve doyumun öğrenme üzerindeki bağımsız etkileri ve ortak etkilerinin incelemeleri önerilir.

References

- Akdemir, O., & Koszalka, T. A. (2008). Investigating the relationships among instructional strategies and learning styles in online environments. *Computers & Education, 50*(4), 1451-1461.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim, 87*, 37-47.
- Atauzem. (2016). Lisans Tamamlama Programları. <http://atauzem.atauni.edu.tr/index.php/programlar/lisanstamamlama/> 25.01.2016'da ulaşılmıştır.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi, 147*, 61-63.
- Baturay, M.H., & Yükseltürk, E. (2015). The role of online education preferences on student's achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education, 16*(3). 3-12.
- Beldarrain, Y. (2006) Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration, *Distance Education, 27*(2), 139-153.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coggins, C. C. (1988). Preferred learning styles and their impact on completion of external degree programs. *American Journal of Distance Education, 2* (1), 25-37.
- Çırık, M. (2016). Uzaktan eğitimin üstün zekalı öğrencilerin eğitimindeki yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 170-187.
- Çakıroğlu, Ü. (2014). Analyzing the effect of learning styles and study habits of distance learners on learning performances: A case of an introductory programming course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 15*(49), 161-185.
- Çam, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenci doyumu: Ankara örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, F., & Geçer, A. (2009). Relations between online learning and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 862-871.
- Darren, C. (2014). Learning styles and satisfaction in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education, 15*(4), 112-129.
- Dowdall, R. J. (1991). Learning style and the distant learner. *Consortium project extending the concept and practice of classroom based research report*.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 117).
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(24), 48-55.
- Eom, S. B., Wen, H. J., & Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 4*(2), 215-235.
- Farajollahi, M., & Moenikia, M. (2010). The study of relation between students support services and distance students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 4451-4456.
- Felder, R. M. (1996). Matters of styles. *ASEE Prism, 6*(4), 18-23.

- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education (8th Edt.)*. London: McGraw Hill.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and the theory of instruction* (4th ed.), New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Gencil, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III' ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.
- Joo, Y.J., Lim, K.Y., & Kim, E.K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & Education*, 57(2), 1654-1664.
- Joy, S. & Kolb, D. A. (2007). Are there cultural differences on learning style? Working Paper. *Department of Organizational Behavior*, Case Western Reserve University.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi. (14. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., & Üstündağ, M.T. (2008). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı öğrencilerinin internet temelli uzaktan eğitimi doyumları ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 62-73
- Keefe, J. W., (1979). *Learning style: An overview in student learning styles: Diagnosing and prescribing program*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, U.S.A.
- Kılıç, E., ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Kim, J., Kwon, Y., & Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. *Computers & Education*, 57(2), 1512-1520.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kolb, D.A. (1985). *Learning style inventory: self-scoring inventory and interpretation booklet*, Boston: McBerand Company.
- Kukul, V. (2011). *Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry (7th Edition)*. London: Pearson.
- Moore, J. C. (2005). The sloan consortium quality framework and the five pillars. <http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/TIES462/Materialit/Sloan.pdf> adresinden 04.01.2016 tarihinde erişildi.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-21.
- Parlak, Ö. (2004). *İnternet temelli uzaktan eğitimde öğrenci doyum ölçeği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Peker, M., (2003). *Kolb öğrenme stili modeli*. Milli Eğitim Dergisi, 157.
- Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society*, 11(3), 216–223.
- Santo, S. A. (2006). Relationships between learning styles and online learning: Myth or reality?. *Performance Improvement Quarterly*, 19(3), 73-88.
- Shaw, B. & Taylor, J.C., (1984) Instructional design: Distance education and academic tradition. *Distance Education*, 5 (2), 277-285.
- Secreto, P.V., & Pamulaklakin, R.L. (2015). Learners' satisfaction level with online student portal as a support system in an open and distance elearning environment (ODeL). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(3), 33-47.
- So, H.-J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Speece, M. (2012). Learning style, culture and delivery mode in online distance education. *US-China Education Review*, 1(2012), 1-12.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF – ÖMÖ) ile Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37, 106 – 122.
- Thomson, D. (2010). Conversations with teachers on the benefits and challenges of online learning for gifted students. *Gifted Child Today*, 34(3), 31-40.
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 155-159.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme stillerine göre düzenlenen beyin temelli öğrenme uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Wang, K. H., Wang, T. H., Wang, W. L., & Huang, S. C. (2006). Learning styles and formative assessment strategy: Enhancing student achievement in *Web-based learning*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 207–217.
- Zhan, Z., & Mei, H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education*, 69, 131-138.