



## UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ÇANAKKALE'DE MYO ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ümit DEMİR\*\*

Makale Geliş Tarihi: 19.05.2024

Makale Kabul Tarihi: 27.12.2024

### Özet

Korona virüs süreci ile ülkemiz uzaktan çevrim içi öğretim sürecine hızlı bir geçiş yapmak durumunda kalmıştır. Yaşanan bu süreç ile ilkokuldan üniversite öğreniminin tüm aşamalarına kadar uzaktan eğitim uygulamalarına yer verilmiştir. Zorunluluktan başlayan bu hızlı geçiş beraberinde uygulanan bu eğitimin niteliği konusunu ve öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik düşüncelerini tartışmaya açmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve bunun kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Rastlantısal örnekleme yöntemlerinden küme tipi rastgele örnekleme ile belirlenen araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale Teknik Bilimler ile Çanakkale Sosyal Bilimler MYO'larında öğrenimlerine devam eden 678 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.901 olarak hesaplanmıştır. Toplam 22 madde ve 2 faktörden oluşmakta olan ölçeğin faktörleri toplam varyansın %61,871'ini açıklamaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitim süreci için teknolojik altyapı yeterliliğinin (cihaz ve internet) orta düzeyde olduğu, öğrencilerin mevcut tamamı uzaktan öğretimle gerçekleşen öğretime yönelik bazı olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin cinsiyete, bilgisayar kullanım tecrübesine, kişisel BT araç (tablet, PC) ve internet olanağına ve geçmiş uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan öğrenim, çevrim içi öğrenme, öğrenme yönetim sistemleri

## INVESTIGATION THE VIEWS OF THE UNIVERSITY STUDENT ON DISTANCE LEARNING: A RESEARCH ON VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS IN ÇANAKKALE

### Abstract

With the coronavirus process, our country has had to make a rapid transition to the distance online education process. Instructors (teachers and lecturers) and students had to adapt to this environment. This rapid transition, which started from necessity, opened up the issue of the quality of this education and the student's

\*\* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, umitdemir@comu.edu.re, ORCID: 0000-0003-4899-4895

thoughts on distance education for discussion. In this context, this study aims to determine students' views on distance education and to determine their differentiation according to their characteristics. The research, which was determined by cluster type random sampling, which is one of the random sampling methods, was carried out with the participation of 678 students who continue their education at Çanakkale Onsekiz Mart University Çanakkale Technical Sciences and Çanakkale Social Sciences Vocational Schools The “Attitude towards Distance Education” scale developed by the researcher was used in the research. The Cronbach's alpha reliability coefficient for the internal consistency of the scale was calculated as 0.901. The factors of the scale, which consists of a total of 22 items and 2 factors, explain 61,871% of the total variance. SPSS statistical program and descriptive statistical analysis methods were used to analyze the data. As a result of the research, it has been seen that the technological infrastructure competence (device and internet) of the students for the distance education process is at a moderate level, and all of the students have some negative opinions about the teaching that takes place with distance education. It has been concluded that students' views on distance education differ significantly according to gender, computer usage experience, personal IT tool (tablet, PC) and internet facility, and having previous distance education experience.

**Keywords:** Distance learning, Online learning, learning management systems

## 1. GİRİŞ

Bilgi günümüzde çok hızlı değişmekte, halihazırda sahip olan beceriler güncelliğini veya işlevini kaybedebilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bilgilerin ve yeterliliğin değişimine uyum konusunda okullar ve öğretmenler (öğretim elemanları ve öğretmenler) kendilerini sürekli yenilemek durumunda kalmaktadırlar. Günümüzün istihdam koşulları ve istihdama yönelik talepler bireylerin hangi bilgi ve beceriler ile donatılacağı önemli bir role sahiptir. Güncel bilgi ve deneyimlere sahip olması istenilen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında sürekli, esnek ve kesintisiz eğitimlerin sunulabildiği uzaktan öğrenme ortamlarının kullanımı büyük önem taşımaktadır. Günümüzde esnek zaman ihtiyacı duyanların ve eğitim süreçlerine devam ederken çalışma durumunda olanların tercihi çevrim içi öğrenme ortamlarının kullanıldığı uzaktan eğitim platformları olmuştur. Bu nedenle; ülkemizde uzaktan eğitim giderek yaygınlaşırken uzaktan eğitimden yararlanan öğrenci sayısı da sürekli bir artış görülmektedir. Örneğin; Türkiye'de 2014-2015 döneminde uzaktan öğretime kayıtlı öğrenci sayısı 59.282'den 2023-2024 döneminde 91.379 öğrenci sayısına ulaşmıştır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>, 2024).

Ayrıca günümüzde covid19 salgını sonrası öğrencilerin eğitim kurumlarından uzak kalmaları sonucunda öğrencilerin öğretim süreçlerine devam etme sorunu karşımıza çıkmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi noktası eğitim kurumları farklı çözümler üretmek durumunda kalmışlardır. MEB bağlı resmi okullar EBA TV ve EBA platformu ile eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmeye devam etmişlerdir. Üniversiteler ise farklı çevrim içi uzaktan öğrenme platformları (Adobe Connect, Microsoft Teams, Zoom vb.) uygulamalar ile öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bu durum uzaktan çevrim içi öğrenme ortamlarının önemini ve buna yönelik alt yapı çalışmalarının ne kadar önemli olduğunu göstermiştir.

BT araçlarının (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) ve internetin birlikte altyapı araçları olarak kullanılması şeklinde de ifade edilebilen çevrim içi öğrenme ortamları (Seaman, Allen ve Seaman, 2018; Tuncer ve Taşpınar, 2008) hem sağlık nedenleri ile hem de bilgi edinme de zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme olanağı sağlaması ile öğrenim ihtiyaçlarının sağlanmasında günümüzde oldukça kamuoyunun gündeminde yer almış ve almaya devam

edeceği düşünülmektedir. Çünkü uzaktan öğretim; zaman mekân esnekliği, kolay bilgiye ulaşma, farklı mekanlar arası etkileşim/iletişim olanağı, bireysel farklılıkların dikkate alınması, kendini öğrenme hızı ile ilerleme gibi birçok üstün özelliklere sahiptirler (Arkorful ve Abaidoo, 2015). Son yıllarda ve günümüzde doğan ani ihtiyaçtan dolayı hem üniversiteler hem de MEB'e bağlı resmi ve özel okullar ihtiyaçları karşılamak amacıyla çevrim içi eğitimler sunmaktadırlar. Bu faaliyetlerin niteliği ve faaliyetlerinin yeterliliğinin daha da arttırılmasına yönelik yapılabilecek çalışmalar günümüzde tartışılmaktadır. Mevcut salgın döneminde uzaktan öğrenme sadece destekleyici eğitim olarak değil ana eğitim faaliyeti olarak kullanılması durumu yaşanılmıştır. Bu nedenle sınıf ortamında sağlanan faaliyetlerin mümkün olduğunca uzaktan öğrenme ortamlarında sağlanabilmesi sorgulanmaya başlanmıştır.

Uzaktan öğretimde gerçekleşen öğrenmelerin nitelikli olması tüm öğrenme süreçlerinde olduğu gibi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretim süreçlerinin tasarımında öğretim sürecini etkileyen etmenler birlikte değerlendirilmelidir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Çevrim içi öğrenme ortamları kullanıcı öğrencilerin aktif olarak öğretim sürecine dahil edildiği, farklı durumlar karşısında karar alma durumunda olduğu ve bunun sonucunda farklı faaliyetlere katıldığı öğrenme ortamları olarak tanımlanmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu; 2011). Bu nedenle öğrenme ortamında; öğretmen ve öğrencilerin bilişim teknolojileri (BT) olanakları ile BT alan yeterliliklerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrenci olanakları burada uzaktan öğretim ortamına bağlanarak bu ortamı kullanacak öğrencilerin sahip olduğu BT araçlarını ifade ederken; yeterlilik ise kullanıcılarının uzaktan öğrenme ortamında kullanacakları araçları kullanma becerilerini ve deneyimlerini ifade etmektedir. Uzaktan çevrim içi öğrenme ortamlarında sunulan öğretim materyallerinin kullanıcıları (öğrencileri) pasif ekran izleyicileri olmaktan kurtaran biçimde olmalıdırlar. Hazırlanan içerik sayfalarında dersin genel amacına yönelik bilgiler yer almalıdır. Bu kapsamda öğrenmenin sonunda kazanılacak yeterlikler net belirtilmeli, dersin başlangıcından bitimine kadar öğrenciden yapması beklenen tüm görev ve sorumlulukların tanımlandığı bir iş takvimi bulunmalıdır. Ayrıca içerik ile ilgili destekleyici bilgi bulunduran diğer kaynaklara bağlantılar verilerek farklı bilgi kaynaklarına ulaşmasını sağlayacak ek bilgiler sağlanabilmelidir. Bu nedenle öğretim sürecinin sürecin ilk aşamasından başlanarak kapsamlı ve düzenli bir şekilde planlanmasını gerektirir (Çalışkan, 2002). Ek olarak uzaktan öğretim konusunda alan uzmanları, başarılı bir çevrim içi öğrenme ortamının oluşturmasında ve devamlılığını sağlamasında dikkate alınması gereken birtakım ilkelere vurgu yapmışlardır. Bu ilkeler aşağıda listelenmiştir (Aydın, 2002a):

- Çift yönlü sık iletişim halinde olmak,
- Açık etkileşime girmek (ses ve görüntü özelliklerinin kullanımı),
- Sınıf dışı etkileşimler için ortamlar yaratmak,
- Etkileşim olanağını arttıracak araçları kullanmak,
- Yapıcı öğrenme yaklaşımlarını kullanmak,
- Ek destek sistemlerini düşünmek ve yapılandırmak.

Uzaktan çevrim içi öğrenme ortamları için tanımlanmış üç burdalık (bilişsel, öğretme, toplumsal) kavramı bulunmaktadır (Aydın, 2002a; Garrison, Anderson ve Archer, 2001). Toplumsal burdalık kavramında öğrenenin öğrenme ortamı içerisinde insanlar ile sosyal ortamda var olma duygusunu ve bunun öğrenme ortamında sağlanma durumunu ifade etmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu; 2011). Eleştirel düşünme ve sosyal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde bu ortamın yaratılabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bilişsel burdalık ise öğrenme içeriklerinin, ortamının, değerlendirme gibi süreçlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmasını ifade etmektedir. Öğretme burdalığı ise başta öğretmen tarafından verilmek üzere anında sunulan dönütler ile öğrenmenin pekiştirilmesini veya düzeltilmesini ifade etmektedir. Bu noktada öğreticiye büyük sorumluluklar verilmektedir. Bu süreçlerin hem eğitmen hem de öğrenci tarafından kolayca gerçekleştirilmesi amacıyla farklı öğrenme yönetim sistemleri geliştirilmiştir.

### **1.1. Çevrim içi Öğrenme Yönetim Sistemleri (Learning Management Systems- LMS)**

Öğrenme yönetim sistemi, öğretim içeriğini sunan ve yöneten, kişisel ve sınıfça işbirlikli öğrenmeyi veya eğitim hedeflerini tanımlanmasını ve değerlendirilmesini sağlayan, bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik kaydedilen ilerlemeyi takip eden ve öğrenme sürecini bir bütün olarak değerlendirmek için veri toplayan ve sunan altyapıdır (Elçicek ve Bahçeci, 2017; Szabo, 2002). Genel olarak öğrenme yönetim sistemleri ile öğrenme süreci ile ilgili birçok işlemin denetim ve kontrolü yapılabilir (Özonur ve diğer., 2019). Bu ortamlarda, eğitmen tarafından hazırlanan ve sunulan öğrenme materyalinin paylaşılması, derslerin sürdürülmesi, ödev verilmesi, sınavların gerçekleştirilmesi ve eğitim faaliyetlerine yönelik geribildirimlerin sağlanması ve tüm bu süreçte öğrenci, eğitmen ve sistem kayıtlarının tutulması gibi işlemler gerçekleştirilir (Kapucu ve Adnan, 2018). Bu öğretim yönetim sistemlerinin etkililiğinde kullanıldığı uzaktan çevrim içi uygulama durumları büyük önem taşımaktadır. Bu uygulama süreçlerinde hem eğitmenlere hem de öğrencilere önemli görevler düşmektedir.

### **1.2. Uzaktan Çevrim içi Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Çalışmalar**

Uzaktan çevrim içi öğrenmeye yönelik birçok ulusal ve uluslararası araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmı eğitmen (öğretmen, öğretim elemanı) gözünden süreçlerin değerlendirilmesi biçiminde iken, bir kısmı ise akademik başarı gibi öğrenme çıktıları üzerine odaklanmaktadır. Özmen (2001), eğitimde sanal sınıf uygulamasında, sanal sınıflardaki tartışma ortamlarının yarattığı etkiye vurgu yapmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sanal sınıflarda tartışmalara katılım ve öğrenciler arası dayanışma geleneksel sınıf ortamlarına göre daha üst seviyede gerçekleşmiştir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişim mesajları öğrencilerin öğretim sürecinde derse yönelik motivasyonlarını arttırmaktadır. Buna karşın öğrencinin yapması gereken uygulamalar çok zaman almıştır. Atıcı (2004) tarafından sanal öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmada sanal öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde öğrenci kontrolünün ve takibinin önemli bir esas olduğuna vurgu yapılmıştır. Atıcı (2004), sanal öğrenme ortamlarında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişim boyutlarına da vurgu yapmıştır.

Suanpang, Petocz ve Kalceff (2004) toplam 230 öğrencinin (112 çevrim içi, 118 geleneksel sınıf içi) katılımıyla 16 haftalık gerçekleştirilen eğitim süreci sonunda öğrenci kazanımları etki, bilişsel beceri, değer ve kolaylık boyutları ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çevrim içi öğrenciler, geleneksel öğrenim gören öğrencilere göre belirlenen dört boyutta daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Erdoğan, Erkoç ve Göktimur (2006) uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirmiş oldukları araştırmada uzaktan eğitimde istenilen düzeyde çıktılar elde edilmesinde hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerinin, uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin (ilgi, tutum) iyi belirlenmesi ve kurgulanan sistemin öğrenci ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış olması gerektiğini belirtmiştir.

Chang ve Tun (2008), öğrencilerin çevrim içi uzaktan eğitim ortamlarını kullanımlarını incelemeye yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar öz yeterlik algıları, dersin web sitesinin kendi tercihlerine göre kişiselleştirilebilmesi, kullanım kolaylığı ve içeriğin niteliği konusundaki görüşlerinin bu eğilimlerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Tanyıldızı ve Semerci (2005), çevrim içi öğrenmeye yönelik olarak öğrenci ve akademisyen görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında çalışmaya katılan öğretim elemanları çevrim içi öğrenme ortamlarının başarılı sonuçlar verdiğini fakat geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarını destekleyici olarak kullanılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise öğretim elemanlarına benzer şekilde sınıf içi geleneksel öğrenme ortamlarının daha etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

He (2014) çevrim içi öğrenme ortamından yararlanan öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada eş zamanlı (senkron) eğitim uygulamalarının eş zamanlı olmayan (asenkron) eğitim uygulamalarına göre daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Senkron eğitim uygulamasında özellikle dönüt sisteminin bu tercihte etkili olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Güven (2015) eş zamanlı çevrim içi öğretim kullanılarak ders almış sınıf öğretmeni adaylarının çevrim içi öğretimi verimsiz, sıkıcı, etkileşimsiz ve duygusuz bir öğretim biçimi olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler zamanı daha etkili kullanmalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Ateş ve Güyer (2016) çevrim içi öğrenme yönetim sistemi kullanımına yönelik öğretim elemanlarının değerlendirmelerinin incelendiği araştırmalarında, öğretim elemanlarının işlem adımıyla birçok adımla uğraştıklarına yönelik bildirimde bulduklarını belirlemişlerdir. Bu nedenle bazı işlemlerin zaman açısından kayıp olabildiğini katılımcılar belirtmişlerdir. Sistemsel sorunlar ve destek ihtiyacı yine bu araştırmada öğretim elemanları tarafından belirtilen çevrim içi öğretimde temel gereksinimlerdir. Barış ve Çankaya (2016) uzaktan eğitime yönelik öğretim elemanlarını görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonucunda, öğretim elemanları uygulama içermeyen (teorik) veya sözel içerikli derslerin uzaktan eğitim yöntemleri ile daha kolay ilenebileceğini ancak uygulama ve etkileşim içerikli derslerde uzaktan eğitim yöntemi kullanılarak işlenmesinin çok zor olacağını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim yönteminin olumlu yönleri; zaman ve mekândan bağımsız olması, tekrar imkânı sunması ve zengin içerik sunulması belirtilmiştir. Olumsuz yön olarak ise; etkileşim eksikliği, derse katılımın az olması ve öğrencinin derse verdiği önemin azalması olarak belirtilmiştir. Aynı çalışmada katılımcılar uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonunu

olumlu yönde etkilediğini belirtirken; öz denetim konusunda ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Genel olarak uzaktan eğitimin öğretici rollerine olumlu katkı sağlayacağı görüşü belirtilmiştir. Barış ve Çankaya (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada uzaktan eğitime yönelik en güçlü yön olarak zaman ve mekândan bağımsızlık belirtilirken; zayıf yön olarak ise teknolojik olumsuzluklar ve yetersizlikler, iletişim ve etkileşimin azalması, motivasyonun düşmesi, yeterli düzeyde uygulamaların yapılamaması, donanımsal eksiklikler, sosyal hayattan uzaklaşma ve kontrol süreçlerinde yaşanan zorluklar olarak belirtilmiştir.

Han ve Shin (2016) tarafından gerçekleştirilen ve öğrencilerin akademik başarılarının incelendiği çalışmalarında, çevrim içi öğrenme yönetim sistemi kullanılan öğretim ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ramirez-Correa ve diğer. (2017) yaptıkları çalışmada DeLone ve McLean modeli temel alınarak geliştirilen çevrim içi öğrenme yönetim sistemine yönelik 258 mühendislik öğrencisinin görüşlerini alarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrenci memnuniyetinin bu sistemler için yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Orfanou, Tselios ve Katsanos (2015) çevrim içi öğrenme yönetim sistemlerine yönelik öğrencilerin kullanım kolaylığına yönelik görüşlerinin öğrencilerin öğrenmelerinin etkililiği ve öğrenme deneyimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çiğdem ve Öztürk (2016) 155 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonucunda, farklı multimedya (ses, görüntü vb.) özelliklerinin ve etkileşiminin öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Kalelioğlu, Atan ve Çetin (2016) çevrim içi öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı en temel sorunun genel de teknik sorunlar olduğu, ayrıca öğrencilerin iletişim ve motivasyonu yüksek tutma sorunu yaşadıklarını gerçekleştirdikleri çalışmada elde edilmişlerdir. Aynı çalışmada, öğretim yöntemi tercihleri incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime yönelik bir tercih öncelikleri yok iken, öğrenciler ise ilk tercihinin yüz yüze eğitim olduğunu, duruma göre uzaktan eğitimi de tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca çevrim içi öğrenme ortamında öğretmenlerin teknik ve pedagojik açıdan yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği bu çalışmada vurgulanmıştır. Çevrim içi öğrenmede öğrenci başarısının sağlanmasında çevrim içi iletişime önem vermeleri, çalışma alışkanlıklarını düzenleyebilmeleri, öz düzenleme stratejilerine sahip olmaları ve zamanında çalışmalarını tamamlayabilmeleri gerekliliği öğrenciler ve öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Çevrim içi eğitimin kalitesinde öğretmenler; materyal hazırlama, teknik sorunların giderilmesi ve öğretmen özelliklerinin önemli olduğunu belirtirken; öğrenciler teknik konuların yanında motivasyon gibi diğer eğitsel faktörlerin önemine vurgu yapmışlardır. Çobanoğlu, Uzunboylar ve Altun (2017), eğitim fakültesi BÖTE bölümü öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, işbirlikli harmanlanmış öğrenme tasarımının kullanıldığı öğrenme ortamında öğrencilerin sosyal olabilme (yardımlaşma ve dayanışma) durumlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmelerini inceledikleri araştırmalarında; öğrenciler tamamen uzaktan eğitim yerine dersin saatine göre haftada en az bir saat yüz yüze eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler; zaman, mekân sınırlamasının olmamasının, istedikleri kadar tekrar yapabilme olanağının ve sınavların kolaylığının bu sistemin sağladığı avantajlar olarak belirtmişlerdir. Derslere devam

zorunluluğunun olmaması, uygulama temelli derslerinde uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesi nedeniyle yetersiz kalması, öğrencilerin uzaktan eğitim tecrübelerinin sınırlı olması, iletişim kaynaklı soru sorma ve geribildirim almada sorunların yaşanması ile BT araçlarının ve internet olanağı yetersizlikleri öğrenci açısından uzaktan eğitimin dezavantajları olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecinde uzaktan eğitimle verilen dersleri yeterince önemsemediği, derse katılımın az olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitim hakkında yeteri kadar bilgilendirilmediği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilere benzer şekilde öğretim elemanlarının da uzaktan eğitimi destekleyici yüz yüze eğitimlerin mutlaka verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin akademik başarıyı düşürdüğü, ders içi iletişime yeterince fırsat sağlamadığı, derse hazırlık sürecinde iş yükünü artırdığı görüşüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları, öğrencilerin derse katılımlarının düşük olduğu, öğrencilerin uzaktan öğretimle verilen dersleri yeterince önemsemedikleri, bağlantı sorunlarının ve alt yapı yetersizliklerinin dersin işlenmesini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Öztürk ve Kert (2017), çevrim içi öğrenme ile geleneksel yüz yüze öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda her iki öğretim yönteminde de yetişkinlere yönelik verilen eğitimde akademik başarı yönünden anlamlı farklar elde edilmiştir.

Uzoğlu (2017), öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcılar, zaman ve mekân bağımsızlık, ekonomiklik ve öğrenme kaynaklarına tekrar ulaşabilme özelliklerinin uzaktan eğitimin olumlu yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Çevrim içi öğretimde, öğrenen-öğreten ve akranlar arasındaki yararlı etkileşimin sınırlı olması ve bunun sonucu olarak motivasyon eksikliğinin ortaya çıkabildiği öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Tatlı (2018), çevrim içi çoklu öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen bilişsel özelliklerin ve bunların akademik başarıyla olan ilişkisini incelediği araştırmasında, görsel okuryazarlığın öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevrim içi öğrenmeye isteklilik, bilişsel esneklik düzeyi ve öğrencilerde oluşan bilişsel yüke göre öğrencilerin akademik başarılarında farklılık olmadığı bu çalışmada bulunmuştur.

Yılmaz (2018) çevrim içi öğrenme ile yüz yüze eğitimin beraber kullanıldığı harmanlanmış öğrenmeyi kullandığı çalışmasında; harmanlanmış öğretim uygulamamasının öğrencilerin akademik başarısına yani öğrenmesinin desteklenmesinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ilgili çalışmada öğrencilerin derse katılımını desteklediği belirlenmiştir. Paydar ve Doğan (2019) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda katılımcıların çoğunluğunun uzaktan eğitim ortamları hakkında olumlu görüşleri olduğu, kullanılan yöntemi faydalı buldukları ve bu yöntem ile işlenen derse yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. İncelenen araştırma sonuçlarına göre uzaktan öğretim uygulamaları öğretim sürecinde başarının ve niteliğin artırılmasında birçok önemli özellikler taşımaktadırlar. Fakat burada en büyük eleştiri sosyal yöne yani öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiye getirilmiştir. Sinap (2022); öğretim elemanlarının ve öğrencilerin, uzaktan eğitimde derslerde etkileşimin sağlanması konusunda problemlerin olduğu, ölçme ve

değerlendirme faaliyetlerinin güvenilir olmadığına yönelik görüşleri olduğunu belirlemiştir. Uzaktan eğitim sistemi genel kabullenmenin aksine hem öğrenciye hem de eğitime birçok ek görev ve sorumluluk yüklemektedir (Özer ve Çekici, 2020). Uzaktan çevrim içi öğrenme niteliğinin yükseltilmesinde bu öğretimi etkileyebilecek önemli değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenlerin öğretim sürecine olumlu destekler sağlamasına yönelik önlemler alınması gerekmektedir.

### 1.3. Çevrim içi Öğrenme Ortamındaki Önemli Değişkenler

Çevrim içi öğrenme ortamlarında geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarında olduğu gibi öğretimin niteliğini etkileyen önemli özellikler bulunmaktadır. Eğer bu özellikler dikkate alınmaz ve gereken düzenlemeler yapılmaz ise olası sorunlara yol açabilmektedir. Kaya (2002)'ye göre bu önemli özellikler ve sorunlar;

- Çevrim içi eğitim alabilmek için en azından bilgi okuryazarlığı düzeyinde bilgisayar kullanma bilgi ve becerisine sahip olunması gerekliliği,
- Öğrencinin öz disiplin ile kendisini motive etmesi ve düzenli olarak çalışması gerekliliği,
- Etkili bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin kurulmasının geleneksel sınıf yüz yüze sınıf ortamına göre daha uzun sürebilmesidir.

Aydın (2002b) ile Palloff ve Pratt (1999)'a göre çevrim içi öğrenme ortamlarında en büyük sorun öğrenci-öğretmen iletişimine çok fazla önem verilmemesi ve öğretici merkezli bir öğrenme ortamının sağlanmasıdır. Süreç genelde kapalı uçlu sorularla, yetersiz veya gecikmeli geribildirimler ile süreçler yönetilmektedirler (Çelen, Çelik ve Seferoğlu; 2011). Tuncer ve Taşpınar (2008) ise çevrim içi öğrenme ortamlarında yaşanabilen en büyük sorunları öğrenci-öğretmen nitelikleri, kurumsal ve yönetsel özellikler ve mali yeterlilikler olarak gruplandırmışlardır. Öğrenci-öğretmen nitelikleri çevrim içi öğrenme deneyimleri ve bu ortama yönelik tutum ve beklentileri oluşturmaktadır. Kurumsal yapı ise eğitim ortamının desteklenmesi ve yönetimi ile ilgili eğitim kurumuna ait özellikleri ifade etmektedir. Mali yeterlilikler ise öğrenci ve öğretmenin sahip olduğu BT araçları ve internet olanakları olarak ifade edilebilir.

Emelyanova ve Voronina (2014), öğrenme yönetim sistemlerinin etkin ve verimli kullanılabilmesinde öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları sisteme yönelik görüşleri ve algılarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda, uzaktan eğitimde ihtiyaç duyulan öğrenme yönetim sistemlerinin oluşturulmasında ve geliştirilebilmesinde sürecin paydaşlarının görüşleri büyük önem taşımaktadır. Alınan geri bildirimler sayesinde öğrenme yönetim sistemlerinde yaşanan aksaklıklara yönelik etkili çözümler üretilebileceği düşünülmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı da uzaktan eğitim sürecinde bu ortamları halihazırda kullanan öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine yönelik görüşlerini belirlemektir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın uzaktan eğitim modellerinin düzenlenmesinde eğitim sürecinin planlanması ve düzenlenmesine yönelik getireceği katkılar açısından önemli olacağı düşünülmektedir.



Alanyazında öğrenme yönetim sistemleri ile ilgili çalışmaların çoğunluğu bu sistemin diğer sistemler ile karşılaştırması ya da öğrenme ve öğretim sürecine etkisini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise bir üniversitenin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı platform özelinde uzaktan öğretime yönelik öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenen kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, bilgisayar kullanım tecrübesi, kişisel cihaz ve internet kullanım olanağı, uzaktan eğitim tecrübe durumu) farklılaşma durumu da incelenecektir. Bu açıdan özgün bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonuçlarına ulaşmak amacıyla belirlenen problem ve alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

### **1.5. Araştırma Problemleri ve Alt Problemler**

Araştırmanın temel amaçlarına ulaşmak için araştırmanın problemi “Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumları ve bu tutumların kişisel özelliklere göre farklılaşma durumu nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırma problemin çözümünde aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Uzaktan eğitime yönelik üniversite öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
- 2) Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri cinsiyetine, öğrenim görülen bölüme, bilgisayar kullanım tecrübesine, Kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağının bulunmasına, internet erişim olanağına, uzaktan eğitim kullanımına yönelik tecrübesine sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırmada üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ve bu görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla betimsel araştırma yöntemi ve buna ait tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2007).

### **2.1. Veri Toplama Araçları**

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, BT araçlarına, internet olanakları, uzaktan eğitim deneyimleri) bilgileri belirlenmeye yönelik “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde ise 22 maddeden oluşan ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş 5’li likert ölçek yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum” ölçeğin ön uygulamada Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0.901 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin araştırma kapsamında 678 katılımcı ile gerçekleştirilen uygulamasında ise 0.855 olarak hesaplanmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan “Uzaktan Eğitim Tutum” ölçeği, 2 faktörden (Uzaktan eğitime yönelik bilişsel/alan yeterlilik algıları, duyuşsal ve psikolojik algılar) oluşmakta ve faktörler toplam varyansın %61,871’ini açıklamaktadır. Örneklem yeterliliğini

ölçmek amacıyla uygulanan KMO testi sonucu 0,926 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte belirlenen 2 faktöre ait özdeğerler ve bunların varyans açıklama oranları Tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca, araştırma kapsamında belirlenen 4 faktöre ait madde yükleri Tablo 2’de verilmiştir

**Tablo 1.** Ölçek faktörlerinin varyans açıklama oranları

Faktörler	Özdeğer	% Varyans Açıklama	Kümülatif %
1	8,713	39,603	39,603
2	4,899	22,269	61,872

**Tablo 2.** Ölçek maddelerinin faktör yükleri

No	Madde İçeriği	Faktör 1	Faktör 2
1	Bilgisayar teknolojileri kullanım yeterliliği (tecrübesi) uzaktan eğitim için yeterli olduğunu düşünüyorum.	,729	-,105
2	Sahip olduğum bilgi ve iletişim araçlarının (telefon, tablet, pc) uzaktan eğitim için yeterli olduğunu düşünüyorum.	,739	,011
3	Sahip olduğum internet bağlantı altyapısının uzaktan eğitim için yeterli olduğunu düşünüyorum.	,667	,001
4	Uzaktan eğitim zaman sınırlaması olmadan istenilen zaman aralığında öğrenmemi sağlar.	,799	-,107
5	Uzaktan eğitim mekân sınırlaması olmadan her yerde öğrenmeme olanak sağlar.	,830	-,127
6	Uzaktan eğitim başarısız olma korkusu olmadan rahat bir şekilde öğrenmeme olanak sağlar.	,725	-,398
7	Uzaktan eğitim ile istediğim bilgiye çok daha hızlı bir şekilde ulaşabilmekteyim.	,822	-,351
8	Uzaktan eğitim kendi öğrenme hızıma göre öğrenmeme olanak sağlar.	,808	-,291
9	Öğrenmem ile ilgili sorumluluk almayı severim.	,772	,189
10	Bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanmayı severim.	,787	,237
11	İş ve çalışmada zaman sınırlamasından hoşlanmam.	,644	,259
12	Okul ortamında yüz yüze öğrenmenin daha yararlı olduğunu düşünmekteyim.	,278	,861
13	Okul ortamında öğrenme daha disiplinli ve düzenli olarak ilerlediğini düşünüyorum.	,387	,769
14	Uzaktan eğitimle sınıf ortamına göre daha iyi öğreniyorum.	,599	-,501
15	Okulda eğitimin çok daha maliyetli olduğunu düşünüyorum.	,701	-,083
16	Okula ulaşımın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	,625	-,319
17	Uzaktan eğitimin akran (yakın yaş) arkadaşlarımla sosyalleşme olanak sağlamadığını düşünüyorum.	,346	,587
18	Uzaktan eğitim ile uzman/öğretmen danışmanlığından yeterince yararlanamadığımı düşünüyorum.	,258	,718
19	Geleneksel sınıf ortamında öğretimde yaşadığım sorunlara daha hızlı cevap bulabiliyorum.	,344	,638
20	Uzaktan eğitim ile daha kalıcı öğrenme sağlamaktayım.	,683	-,531
21	Uzaktan eğitim ile öğrenmek okul ortamında öğrenmeye göre daha sıkıcıdır.	,145	,808

No	Madde İçeriği	Faktör 1	Faktör 2
22	Uzaktan eğitimin öğrenciye çok fazla sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	,346	,664

## 2.2. Örneklem

Uygulama Çanakkale merkezinde bulunan Çanakkale Teknik Bilimler ile Sosyal Bilimler MYO'larında öğrenimlerini sürdürmekte olan 678 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verilerinin dağılımı Tablo 3'de görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet durumları incelendiği zaman öğrencilerin %50,1'i kadın, %49,9'u kadındır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre dağılımları incelendiği zaman öğrencilerin %52,3'ü Çanakkale Teknik Bilimler MYO'ait bölüm ve programlarda öğrenim görürken, %47,7'si ise Çanakkale Sosyal Bilimler MYO'a ait bölüm ve programlarda öğrenimlerini sürdürmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu (%67,6) 5 yıl ve üzeri bilgisayar kullanım tecrübesine sahiplerdir. Öğrencilerin çoğunluğu (%67,6) 5 yıl ve üzeri bilgisayar kullanım tecrübesine sahiplerdir. Öğrencilerin %32'si hem kişisel bilgisayara hem de tablete sahip iken kişisel bilgisayarı ya da tableti olmayan öğrencilerin oranı %5,6'tır. Öğrencilerin çoğunluğu (%58) hem kablolu hem de mobil internet olanağına sahip iken herhangi bir internet bağlantı olanağına sahip olmayan öğrencilerin oranı %4,6' tır. Geçmişte uzaktan eğitim tecrübesi bulunan öğrencilerin oranı %88,2 iken herhangi bir tecrübesi olmayan öğrencilerin oranı ise 11,8'tir.

**Tablo 3.** Katılımcılara ilişkin demografik verilerin dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	340	50,1
Erkek	338	49,9
Bilgisayar Kullanım Tecrübesi	f	%
0-1 Yıl	96	14,2
1-3 Yıl	70	10,3
3-5 Yıl	54	8
5 Yıl ve Üzeri	458	67,6
BT Araç Olanakları	f	%
Kişisel Bilgisayar ve Tablet	121	32,0
Sadece Tablet	112	41,6
Sadece Bilgisayar	56	20,8
Yok	15	5,6
İnternet Bağlantı Olanakları	f	%
Hem Kablolu (ADSL/Fiber vb.) Hem mobil	393	58,0
Sadece Kablolu	111	16,4
Sadece Mobil	143	21,1
İnternet Erişim Olanakları Yok	31	4,6
Öğrenim Görülen Bölüm	f	%
Bilgisayar Teknolojileri	30	11,2
Elektrik ve Enerji	80	29,7
Gıda İşleme	11	4,1
İnşaat Teknolojisi	38	14,1

Makine ve Metal Teknolojileri	24	8,9
Tasarım	30	11,2
Büro Yön. ve Yönetici Asist.	20	7,4
Çocuk Gelişimi	36	13,4
Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	30	4,4
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	40	5,9
İşletme Yönetimi	57	8,4
Muh. ve Vergi Uygulamaları	36	5,3
Yerel Yönetimler	26	3,8
<b>Uzaktan Eğitim Tecrübesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Var	598	88,2
Yok	80	11,8

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma, mevcut durumu betimlemeye yönelik ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğrencilerin kişisel demografik özellikleri (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, BT araçlarına, internet olanakları, uzaktan eğitim deneyimleri) bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıdır. Verilerin normal dağılım gösterme durumunu belirlemek amacıyla ( $n>30$ ) Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yapılan test sonucunda ( $p<.05$ ) verilerin normal dağılım göstermediği (Tablo 4) belirlenmiştir. Bu kapsamda verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Walls veri çözümü istatistikleri kullanılmıştır.

**Tablo 4.** Ölçeğe ait normallik testi sonuçları

Değişkenler	Değerleri
Ortalama	63,03
Standart Sapma	15,99
Basıklık	-0,19
Çarpıklık	0,55
Kolmogorov Smirnov Testi	0,09
p değeri	0,00

## 3. BULGULAR

Araştırmanın temel problemi olarak “Üniversite öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik tutumları ve bu tutumların kişisel özelliklere göre farklılaşma durumu nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümü için öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenerek öğrencilerin kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu alt problem olarak belirlenmiştir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Uzaktan eğitime yönelik üniversite öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ölçek maddelerine göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir. Ölçek maddelerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiği zaman (madde 1) öğrencilerin %46,7’si BT kullanım

yeterliliklerin (tecrübesinin) uzaktan eğitim platformlarını kullanmak için yeterli olduğunu düşünürken katılımcıların %38,3'ü ise bu konuda yeterli yeterliliklere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sahip oldukları BT araçları olanaklarının uzaktan eğitim süreci için (madde 2) yeterli olduğunu düşünenlerin oranı %54,2 iken, bu olanakların yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı ise %37,6'tır. Sahip oldukları internet bağlantı olanaklarının (madde 3) yeterli olduğunu düşünenlerin oranı %49,7 iken, nu olanakın yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı ise %40'tır.

Uzaktan eğitimin zaman sınırlaması olmadan istenilen zaman aralığında öğrenmesini sağladığını (madde 4) bildirenlerin oranı %46,5 iken, bu maddeye yönelik olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %36,5'tir. Uzaktan eğitimin mekân sınırlaması olmadan istenilen yerde öğrenmesine olanak sağladığını (madde 5) bildirenlerin oranı %50 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %33,3'tür. Uzaktan eğitim platformlarında başarısız olma korkusu olmadan (madde 6) rahat bir öğrenme ortamı sağlandığını bildirenlerin oranı %30,7 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %52,8'tir. Uzaktan eğitim ile istediği bilgiye çok daha hızlı bir şekilde ulaşabildiğini (madde 7) düşünenlerin oranı %36,4 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %45,1'dir. Uzaktan eğitim kendi öğrenme hızına göre öğrenmesini sağladığını (madde 8) düşünenlerin oranı %40,4 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %42,1'dir.

Öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almayı sevdiğini (madde 9) belirtenlerin oranı %59,6 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %27,6'dır. Bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanmayı sevdiği (madde 10) belirtenlerin oranı %64,3 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %25,5'tir. İş ve çalışmada zaman sınırlamasından hoşlanmadığını belirte (madde 11) belirtenlerin oranı %50,2 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %35,5'tir. Okul ortamında yüz yüze öğrenmenin daha yararlı olduğunu (madde 12) belirtenlerin oranı %59,9 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,4'tür. Okul ortamında öğrenme daha disiplinli ve düzenli olarak ilerlediğini (madde 13) belirtenlerin oranı %64,5 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,1'dir. Uzaktan eğitimle sınıf ortamına göre daha iyi öğrendiğini (madde 14) belirtenlerin oranı %20,8 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %73,6'dır. Okulda eğitimin çok daha maliyetli olduğunu (madde 15) belirtenlerin oranı %36,4 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %42,6'dır. Okula ulaşımın zaman kaybı olduğunu (madde 16) belirtenlerin oranı %23,1 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %60,2'dir.

**Tablo 5.** Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ölçek maddelerine göre dağılımı

No	f/%	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	Toplam
				Ne de Katılmıyorum	Katılıyorum		
1	f	140	120	105	177	136	678
	%	20,6	17,7	15,5	26,1	20,1	100
2	f	140	115	53	181	189	678
	%	20,6	17	7,8	26,7	27,9	100
3	f	154	117	70	215	122	678
	%	22,7	17,3	10,3	31,7	18	100
4	f	117	130	116	157	158	678

No	f/%	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
	%	17,3	19,2	17,1	23,2	23,3	100
5	f	148	78	113	186	153	678
	%	21,8	11,5	16,7	27,4	22,6	100
6	f	200	158	112	133	75	678
	%	29,5	23,3	16,5	19,6	11,1	100
7	f	183	123	125	143	104	678
	%	27	18,1	18,4	21,1	15,3	100
8	f	159	126	119	163	111	678
	%	23,5	18,6	17,6	24	16,4	100
9	f	109	78	87	218	186	678
	%	16,1	11,5	12,8	32,2	27,4	100
10	f	127	46	69	216	220	678
	%	18,7	6,8	10,2	31,9	32,4	100
11	f	142	99	97	147	193	678
	%	20,9	14,6	14,3	21,7	28,5	100
12	f	117	62	93	84	322	678
	%	17,3	9,1	13,7	12,4	47,5	100
13	f	127	50	64	115	322	678
	%	18,7	7,4	9,4	17	47,5	100
14	f	240	191	106	58	83	678
	%	35,4	28,2	15,6	8,6	12,2	100
15	f	185	104	142	87	160	678
	%	27,3	15,3	20,9	12,8	23,6	100
16	f	232	176	113	64	93	678
	%	34,2	26	16,7	9,4	13,7	100
17	f	136	129	97	98	218	678
	%	20,1	19	14,3	14,5	32,2	100
18	f	148	88	155	135	152	678
	%	21,8	13	22,9	19,9	22,4	100
19	f	150	81	120	138	189	678
	%	22,1	11,9	17,7	20,4	27,9	100
20	f	240	168	154	55	61	678
	%	35,4	24,8	22,7	8,1	9	100
21	f	166	117	105	102	188	678
	%	24,5	17,3	15,5	15	27,7	100
22	f	127	108	91	143	209	678
	%	18,7	15,9	13,4	21,1	30,8	100

Uzaktan eğitimin akran (yakın yaş) arkadaşlarımla sosyalleşme olanak sağlamadığını (madde 17) belirtenlerin oranı %46,7 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %39,9'dur. Uzaktan eğitim ile uzman/öğretmen danışmanlığından yeterince yararlanamadığını (madde 18) belirtenlerin oranı %42,3 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %34,8'dir. Geleneksel sınıf ortamında öğretimde yaşadığım sorunlara daha hızlı cevap bulabildiğini (madde 19) belirtenlerin oranı %48,3 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %34 tür. Uzaktan eğitim ile daha kalıcı öğrenme sağlandığını (madde 20) belirtenlerin oranı %17,1 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %60,2'dir. Uzaktan eğitim ile öğrenmek okul ortamında öğrenmeye göre daha sıkıcı olduğunu (madde 21) belirtenlerin oranı %42,7 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %41,8'dir. Uzaktan eğitimin öğrenciye çok fazla sorumluluk yüklediğini (madde 22) belirtenlerin oranı %51,9 iken, bu maddeye olumsuz görüş bildirenlerin oranı %34,6'dır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, bölüm, bilgisayar kullanım tecrübesi, kişisel BT araç olanağı, internet erişim olanağı, uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılaşma durumu alt başlıklarda incelenmiştir.

#### 3.2.1. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenci cinsiyetine göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 6’da verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre tutum puanları anlamlı farklılık ( $U=49492$ ;  $p<0,05$ ) göstermektedir. Etki değeri ( $r=0,12$ ) incelendiğinde bu değer 0,1 ile 0,24 arası olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci cinsiyetinin uzaktan eğitime yönelik tutumuna küçük oranda bir etkisi bulunmaktadır. Tutum puanlarının kareler ortalaması incelendiğinde, erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının kareler ortalamasının daha yüksek olduğu ve bunun anlamlı farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu

Değişken	Grup	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	Z	r	p
Cinsiyet	Kadın	340	316,06	107462,0	49492	-3,126	-0,12	0,002*
	Erkek	338	363,07	122719,0				

\* $p<0,01$

#### 3.2.2. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin öğrenim gördüğü bölüme göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 7’de verilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre tutum puanları anlamlı farklılık ( $U=53133,5$ ;  $p>0,05$ ) göstermediği görülmüştür.

**Tablo 7.** Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen bölüme göre farklılaşma durumuna yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	Z	p
Bölüm	Teknik	355	351,33	124721,50	53133,5	-1,649	,099
	Sosyal	323	326,50	105459,50			

#### 3.2.3. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin bilgisayar kullanım tecrübesine göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin bilgisayar kullanım tecrübesine göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 8’de verilmiştir. Öğrencilerin bilgisayar kullanım

tecrübesine göre tutum puanları anlamlı farklılık ( $X^2=46,317$ ;  $p<0,05$ ) gösterdiği görülmüştür. Etki değerine bakıldığında ise ( $r=0,07$ ) 0,10'un altında olduğu görülmektedir. Bu nedenle bilgisayar kullanım tecrübesinin uzaktan eğitime yönelik etkisi düşüktür. Farkın ortaya çıkmasında bilgisayar kullanım tecrübesi 5 yıl ve üzeri olan katılımcılarının tutum ölçeği sıra ortalaması puanlarının diğer gruplara göre yüksek olmasının ve 0-1 yıl arası bilgisayar kullanım tecrübesi olanların ise tutum puanları sıra ortalaması puanın diğer gruplara göre düşük olmasının etkili olduğu ilgili tabloda görülmektedir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının bilgisayar kullanım tecrübesine göre farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	r	p
Bilgisayar Kullanım Tecrübe	0-1 Yıl	96	241,88	3	46,317	0,07	,000*
	1-3 Yıl	70	307,50				
	3-5 Yıl	54	268,87				
	5 Yıl ve Üzeri	458	373,18				

\* $p<0,01$

### 3.2.4. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağına göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağına göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 9'da verilmiştir. Öğrencilerin kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağına göre tutum puanları anlamlı farklılık ( $X^2=79,48$ ;  $p<0,05$ ) gösterdiği görülmüştür. Etki değerine bakıldığında ise ( $r=0,12$ ) 0,1 ile 0,24 arası olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencinin BT cihaz olanağı uzaktan eğitime yönelik tutumuna küçük oranda bir etkisi bulunmaktadır. Tablo değerleri incelendiğinde, bilgisayar veya tablet olanağı olmayan öğrencilerin sıra ortalaması değerinin bilgisayar ve tablet olanağı olan öğrencilere göre daha düşük olduğu ve bunun anlamlı farklılık düzeyinde etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının kişisel kullanımına ait bilgisayar veya tablet olanağına göre farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	r	p
Bilgisayar veya Tablet Olanağı	Hem PC Hem Tablet	121	305,81	3	79,48	0,12	,000*
	Sadece Tablet	29	478,29				
	Sadece PC	399	377,54				
	Yok	129	222,24				

\* $p<0,01$

### 3.2.5. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin internet erişim olanağına göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin internet erişim olanağına göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 10'da verilmiştir. Öğrencilerin internet olanağına göre tutum



puanları anlamlı farklılık ( $X^2=51,65$ ;  $p<0,01$ ) gösterdiği görülmüştür. Etki değerine bakıldığında ise ( $r=0,08$ ) 0,10'un altında olduğu görülmektedir. Bu nedenle internet erişim olanağının uzaktan eğitime yönelik tutuma etkisi düşüktür. Tablo değerleri incelendiğinde, hem kablolu hem de mobil internet erişim olanağı olan öğrencilerin tutum puanlarına ait sıra ortalaması değerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu ve bunun farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının internet erişim olanağına göre farklılaşma durumuna yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	r	p
İnternet Erişim Olanağı	Hem kablolu hem mobil	393	383,95				
	Sadece kablolu	111	298,76	3	51,648	0,08	,000*
	Sadece mobil	143	256,73				
	Yok	31	303,71				

\* $p<0,01$

### 3.2.6. Uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrencinin uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılaşma durumu

Öğrencilerin uzaktan eğitim tecrübe durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumu Tablo 11'da verilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim tecrübesine göre tutum puanları anlamlı farklılık ( $U=14761,5$ ;  $p<0,01$ ) gösterdiği görülmüştür. Etki değerine bakıldığında ise ( $r=-0,21$ ) 0,1 ile 0,24 arası olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencinin uzaktan eğitim tecrübesine sahip olmama durumu uzaktan eğitime yönelik tutumuna azalan yönde bir etkisi olmuştur.

**Tablo 11.** Üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılaşma durumuna yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Kareler Ortalaması	Kareler Toplamı	U	Z	r	p
Uzaktan Eğitim Tecrübesi	Var	598	354,82	212179,50				
	Yok	80	225,02	18001,50	14761,5	-5,569	-0,21	,000*

\* $p<0,01$

Bu bölümde, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve bunun öğrencilerin kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Elde edilen analiz değerlerine göre, öğrenciler uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ölçekte belirlenen birçok kişisel özelliğe göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen veriler ışığında üniversite öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına yönelik önemli veriler elde edilmiştir. Bu verilere göre; öğrencilerin uzaktan eğitim platformlarını etkin kullanabilmek için BT kullanım yeterliliklerinin/tecrübesinin (%46,7

olumlu, %38,3 olumsuz), BT araçları olanaklarının (%54,2 olumlu, %37,6 olumsuz), internet bağlantı olanağının (%49,7 olumlu, %40 olumsuz) orta düzeyde yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgisayar kullanım olanaklarına ve tecrübelerine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar kullanım tecrübesi en yüksek olan (5 yıl ve üzeri) öğrenci grubunun uzaktan eğitime yönelik tutum puan ortalamaları da diğer öğrenci gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde geçmişte uzaktan eğitim tecrübesi olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının tecrübesi olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Teknolojik cihaz olanağının da uzaktan eğitime yönelik tutum da önemli bir özellik olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim platformlarına sadece mobil telefon ile bağlanan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları, PC ve/veya tablet olanağı bulunan öğrencilere göre daha düşük olduğu araştırma sonucunda bulunmuştur. Bu nedenle öğrencilerin teknolojik olanakları ve tecrübeleri büyük önem taşımaktadır. Benzer şekilde Bolliger (2004) ve Ilgaz (2014) bağlantı sorunlarının ve teknolojik alt yapı yetersizliğinin uzaktan eğitim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Öğrencilerin kendilerine yönelik bilişim teknolojileri yeterliliklerinin ve altyapı (BT araç ve internet) olanaklarının da artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda MEB'in EBA kullanımına yönelik sağlamış olduğu kotalı ücretsiz internet olanağı önemli bir çalışma idi. Ayrıca Yılmaz (2018) öğrencilerin uzaktan eğitime dair platformlarda cep telefonlarını daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir. Ekonomik veya erişim kolaylığı gibi nedenlerden kaynaklanabilen durumlardan dolayı uzaktan eğitim platformlarının mutlaka farklı cihazları destekler biçimde kullanıcı dostu tasarıma sahip olmaları önemlidir.

Uzaktan eğitime yönelik daha çok olumlu görüş olarak; zaman sınırlaması olmadan istenilen zaman aralığında öğrenme sağlanması, mekân sınırlaması olma-dan istenilen yerde öğrenmesine olanak sağladığını, öğrenmelerinde sorumluluk üstlenmeyi ve BT araçlarını kullanmayı sevdiğini, iş/çalışma ve öğrenme sürecinde zaman sınırlamasından hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitime yönelik daha çok olumsuz görüş olarak; öğrenciye çok fazla sorumluluk yüklediğini, uzaktan eğitim platformlarının başarısız olma korkusu olmadan rahat bir öğrenme ortamı sağlamadığını, bilgiye hızlı erişim im-kanı sunmadığını, uzman/öğretmen danışmanlığından yeterince faydalanamadıklarını, sosyalleşmeye yönelik (akran) dezavantajlara sahip olduğunu, geleneksel öğretime göre daha maliyetli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca geleneksel okul ortamındaki öğrenmenin daha kalıcı ve yararlı olduğunu, daha iyi öğrendiklerini, öğretim sürecinin daha disiplinli ve düzenli olarak ilerlediğini, öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara daha hızlı yanıt (dönüt) alabildiklerini belirtmişlerdir. Okula ulaşım gibi zamansal süreçleri zaman kaybı olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Slagter van Tryon ve Bishop (2009) ve Cidral, Oliveira, Felice ve Aparicio (2018) uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasındaki doğrudan iletişim olanağının bulunmamasının uzaktan eğitim için dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir. Tunga ve İnceoğlu (2016) da uzaktan eğitimde öğrencilerin yüz yüze etkileşim halinde olabilecekleri bir öğrenme ortamı olmadığı için derslere yönelik ilgi ve motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Ayrıca; İşman (2011), Slagter van Tryon ve Bishop (2009) ile Uşun (2006) da uzaktan eğitimin sosyal etkileşimi azalttığını belirlemişlerdir. Bu nedenle öğrenme ortamına aktif katılımın sağlanmasında öğrenci öğretmen arasında etkili iletişim ortamının yaratılması büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2018). Burada eğiticinin öğrenciye zamanında ve yeterli dönüt sunması da büyük önem taşımaktadır. İşman (2011) uzaktan eğitimde öğrenci sorularına geç yanıt almanın öğrencide isteksizliğe yol açabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin uzaktan eğitime kıyasla yüzyüze eğitime yönelik daha fazla olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Johnson, Aragon ve Shaik'da (2000) öğrencilerin yüz

yüze eğitime daha olumlu baktığını ortaya çıkarmıştır. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) ile Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016) öğrenci ile yüz yüze iletişimin önemli olduğunu vurgularken, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin ile birlikte yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretim faaliyetlerinin yüz yüze eğitim ile desteklenmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca uygulamalı dersler için uzaktan eğitim bazı sınırlılıklar taşıyabilmektedir. Uşun (2006: 20) da duyuşsal ve psiko-motor yeterliliklerin kazanılmasında uzaktan eğitimin etkisiz olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitim ve e-öğrenme platformlarında işbirliği kalitesi ve bilgi kalitesi ve kullanıcı memnuniyetinde büyük önem taşımaktadır (Cidral, Oliveira, Felice ve Aparicio; 2018). Bu nedenle bu öğrenme ortamlarına işbirliğini sağlayacak teknolojik özellikler eklenmesi yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle sadece uzaktan eğitim yerine uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin bir araya getirildiği harmanlanmış öğretim yöntemi tercih edilebilir. Bu öğretim yönteminde geleneksel yüz yüze öğrenme ortamının çevrim-içi teknolojilerle desteklenmesi harmanlanmış öğrenme ortamları olarak ifade edilebilmektedir (Uluyol ve Karadeniz, 2009). Harmanlanmış öğrenme ile uzaktan öğretim ile yüz yüze öğretiminin etkili özellikleri bir araya getirilerek uzaktan eğitim ile yüz yüze etkileşim arasındaki uyumlu denge sağlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir.

(1) Öğrencilerin teknolojik alt yapı olanakları dikkate alınarak uzaktan eğitim platformlarını kullanımlarına yönelik ücretsiz internet olanakları sağlanabilir.

(2) Öğrencilerin mobil telefonlarla uzaktan eğitim platformları kullanabilmelerine olanak sağlayacak materyaller ve mobil uygulamalar geliştirilebilir.

(3) Uzaktan öğretimi yüz yüze öğretimi destekleyici bir biçimi olan harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanımı desteklenebilir.

(4) Uzaktan eğitime yönelik olarak öğrencilerin buldukları/yaşadıkları şehirde yer alan üniversite BİT imkanlarından yararlanmaları sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages, and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Ateş, V., & Güyer, T. (2016). Bir Öğrenme Yönetim Sisteminin Öğretim Elemanları Tarafından Değerlendirilmesi: Gazi Üniversitesi Örneği. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9(1), 1-12.
- Atıcı, B. (2004). *Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Aydın, C. H. (2002a). *Çevrim içi (Online) öğrenme toplulukları*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Aydın, C. H. (2002b). *Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Barış, M. F., & Çankaya, P. (2016). Opinions of academic staff about distance education Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.

- Chang, S. C., & Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 71-83.
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çiğdem, H., & Öztürk, M. (2016). Factors affecting students' behavioral intention to use LMS at a Turkish post-secondary vocational school. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 276-295.
- Çobanoğlu, A. A., Uzunboylar, O., & Altun, E. (2017). Çevrim içi öğrenme hazirbulunuşluk, tutum ve algılanan çevrim içi sosyalliğin işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- Elçiçek, M., & Bahçeci, F. (2017). Mobil öğrenme yönetim sisteminin öğrenenlerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1695-1714.
- Emelyanova, N., & Voronina, E. (2014). Introducing a learning management system at a Russian university: Students' and teachers' perceptions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 272-289.
- Erdoğan, Y., Erkoç, M. F. ve Göktimur, M. (2006). *Farklı öğretim kurumlarındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrim içi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Han, I., & Shin, W. S. (2016). The use of a mobile learning management system and academic achievement of online students. *Computers & Education*, 102, 79-89.
- He, Y. (2014). Universal design for learning in an online teacher education course: Enhancing learners' confidence to teach online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 283-298.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., & Shaik, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of interactive learning research*, 11(1), 29-49.
- Kalelioğlu, F., Atan, A., & Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 555-568.
- Kapucu, N. K., & Adnan, M. (2018). Uzaktan Öğretimde Çevrim içi Eğitmen Başarısının Değerlendirilmesi. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 15(1), 7-20.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M., & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazirbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Orfanou, K., Tselios, N., & Katsanos, C. (2015). Perceived usability evaluation of learning management systems: Empirical evaluation of the System Usability Scale. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 227-246.

- Özer, Ö., & Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 92-110.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Students' and teaching staff's assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304.
- Özmen, Ş. (2001). *Eğitimde Sanal Sınıf Uygulamaları ve Sonuçları*, VII. Türkiye'de İnternet Konferansı (İnet-tr 2001), 1-3 Kasım 2001, Askeri Müze/Harbiye Kültür Sitesi, İstanbul.
- Özonur, M., Kamişlı, H., Yelken, T. Y., & Tokmak, H. S. (2019). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Enocta Öğrenme Yönetim Sistemi Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 283-302.
- Öztürk, P., & Kert, S. B. (2017). Bir Çevrim içi Öğrenme Ortamının, Yetişkinlerin Çevrim içi Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Acta Infologica*, 1(1), 39-54.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace* (Vol. 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Ramírez-Correa, P. E., Rondan-Cataluña, F. J., Arenas-Gaitán, J., & Alfaro-Perez, J. L. (2017). Moderating effect of learning styles on a learning management system's success. *Telematics and Informatics*, 34(1), 272-286.
- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. *Babson Survey Research Group*.
- Sinap, V. (2022). *Yükseköğretim Kurumu Uzaktan Eğitim Yapısının Kalite Standartları Doğrultusunda İncelenmesi ve Bir Model Önerisinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Slagter van Tryon, P. J., & Bishop, M. J. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3), 291-315.
- Suanpang, P., Petocz, P., & Kalceff, W. (2004). Student attitudes to learning business statistics: Comparison of online and traditional methods. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(3), 9-20.
- Szabo, M. (2002). Cmi theory and practice: Historical roots of learning management systems. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 929-936). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Tanyıldızı, M., & Semerci, Ç. (2005). Çevrim içi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 197-216.
- Tatlı, A. (2018). *Çevrim içi Çoklu Öğrenme Ortamlarında Öğrenmeyi Etkileyen Bazı Bilişsel Özellikler ve Akademik Başarıyla İlişkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 124.
- Tunga, Y., & İnceoğlu, M. M. (2016, May). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma yaklaşımı kullanımının öğrenenlerin motivasyon durumlarına katkısının incelenmesi. In *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium* (pp. 620-625).
- Uluyol, A. G. Ç., & Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği, Öğrenci Başarısı ve Görüşleri. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.

Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

Yılmaz, Ö. (2018). Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme: avantajlar ve öğrenci alışkanlıkları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2111-2121.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu bilimsel araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 16/04/2020 tarih ve 2020/59 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

**Atf için/ For Citation:** Demir, Ü. (2024). Uzaktan eğitime yönelik üniversite öğrenci görüşlerinin incelenmesi: Çanakkale'de MYO öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 10(3), 96-117.