

## Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Öz-Yeterlik Algıları, Çevrimiçi Derslere Yönelik Memnuniyetleri ve Çevrimiçi Derslere Katılım Durumlarının İncelenmesi

Ayşe GÜL<sup>1</sup> Murat TUNCER<sup>2</sup> Ömer YILMAZ<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 22.05.2024

Kabul Tarihi: 25.08.2024

Yayın Tarihi: 20.10.2024

**Özet:** Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi derslere yönelik memnuniyetleri, çevrimiçi derslere katılım durumları ve çevrimiçi öğrenme öz yeterlik algıları araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Fırat ve Harran Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çevrimiçi öğrenci katılım ölçeği, çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik ölçeği ve çevrimiçi öğrenci memnuniyet ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. İlişkisel tarama yöntemine göre yürütülen bu araştırmanın verilerin çözümlenmesinde karşılaştırmaya dayalı testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrenim görülen üniversite, bölüm ve çevrimiçi derslere katılım sıklığına göre anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca çevrimiçi derslere katılım, çevrimiçi öğrenme öz-yeterliği ve çevrimiçi öğrenci memnuniyeti arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi derslere katılma sıklıkları veri toplama araçlarının tüm boyutlarında anlamlı düzeyde görüş farkına neden olmuştur. Bu ortak bulgular çevrimiçi derslerde deneyimin önemini ortaya koymaktadır. Çevrimiçi derslere katılım sıklığının artması öğrencilerin uzaktan öğretim ortamlarına uyumları ve katılımları konusunda onları teşvik edebilecektir. Uzaktan öğretim gerek teknolojik altyapısı ve gerekse kriz dönemlerinde başvurulabilecek başlıca seçeneklerden biri olması nedeniyle ihmal edilmemeli, öğrencilerin bu ortamlarda edindikleri tecrübelerini unutmamaları için bazı seçmeli derslerin uzaktan öğretim şeklinde yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenci memnuniyeti, çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik algısı

### Examination of Faculty of Education Students' Online Learning Self-Efficacy Perceptions, Satisfaction with Online Courses and Participation in Online Courses

**Abstract:** In this study, education faculty students' satisfaction with online courses, their participation in online courses, and their online learning self-efficacy perceptions were investigated. The sample of the research consists of students from Fırat and Harran University faculty of education. The data of the research were collected through online student participation scale, online learning self-efficacy scale and online student satisfaction scales. Comparative tests were used to analyze the data of this research, which was conducted according to the relational screening method. According to the data obtained as a result of the research, a significant difference was found according to the university, department and frequency of participation in online courses. Additionally, it was determined that there were significant and positive relationships between online course participation, online learning self-efficacy, and online student satisfaction. The frequency of students' participation in online courses caused a significant difference in opinion in all dimensions of the data collection tools. These common findings reveal the importance of experience in online courses. Increasing the frequency of participation in online courses may encourage students to adapt and participate in distance education environments. Distance education should not be neglected due to its technological infrastructure and the fact that it is one of the main options that can be used in times of crisis. It is thought that it would be beneficial to conduct some elective courses as distance education so that students do not forget the experiences they have gained in these environments.

**Key Words:** Online learning, online student satisfaction, online learning self-efficacy perception

## GİRİŞ

Pandemi ile birlikte dünya genelinde birçok ülkede yüz yüze olarak yürütülen eğitim, sınıf ortamından çevrimiçi ortamlara taşınmak zorunda kalmıştır. Bu geçişin pandemi sonrasında da devam edip etmeyeceği (Özdoğan ve Berkant, 2020) eğitim sistemlerinin bütünüyle çevrimiçi olarak yürütülmesine hazır olup olunmadığı (Özyürek vd., 2016) önemli tartışma konularından

<sup>1</sup> Harran Üniversitesi, Türkiye, aysegul23@harran.edu.tr , ORCID: 0000-0002-8631-1752

<sup>2</sup> Fırat Üniversitesi, Türkiye mtuncer@firat.edu.tr , ORCID: 0000-0001-9136-6355

<sup>3</sup> Hakkari Üniversitesi, Türkiye, omeryilmaz@hakkari.edu.tr , ORCID: 0000-0002-2964-768X

birisidir. Ülkelerin hazırlıksız bir şekilde kitlesel olarak çevrimiçi eğitimi tecrübe etmek zorunda kalması, bu eğitimin hem güçlü hem de zayıf yönlerinin anlaşılması noktasında tartışmaları beraberinde getirmiştir (Edelhauser ve Lupu-Dima, 2020; Bawa, 2016; Eroğlu ve Kalaycı, 2020; Koç, 2020; Alpaslan, 2020). İster çevrimiçi isterse de yüz yüze olsun yükseköğretim kurumlarının karşı karşıya kaldığı çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Geçmiş dönemlerde bu sorunlardan birisi daha esnek yükseköğretim sistemlerine yönelik artan talep (Moran ve Myringer, 1999) olarak belirtilmiştir. Son dönemlerde ise öğrencilerin bilgisayar ve diğer cihazlara erişimlerinde ve internet bağlantılarında sorunlar yaşamalarından dolayı, eğitimle ilgili tartışmalar yoğun biçimde gündeme gelmiştir (Ülger, 2021). Yükseköğretim kurumlarındaki sınıflar geçmişe göre daha çeşitli öğrenci gruplarını barındırmaktadır. Toplum içinde yer alan tüm bireylerin yükseköğretime devam etme isteklerinin karşılanması ve bu ihtiyaçlarına cevap verilmesine yönelik eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği vardır. Bu sebeptendir ki Keengwe ve Kidd (2010) Amerikan yükseköğretim kurumlarının hem farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına cevap verebilmek hem de piyasada rekabet edebilmek için yüz yüze yürütülen derslerin, tamamen çevrimiçi, hibrit ya da web destekli olacak şekilde düzenlendiği tespitinde bulunmuştur. Bu farklı öğretim biçimlerinin sadece içerik sunumundan ibaret olmaması, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecindeki bireyin bireysel özelliklerinin de dikkate alınması gerekliliği çok boyutlu araştırma ihtiyacına zemin hazırlamıştır. Bu kapsamda öğrenen özellikleri boyutunda memnuniyet, kaygı, motivasyon, tutum, özyeterlik algısı gibi birçok değişkenin yeniden ele alınması gerekmektedir.

Bandura (1977) öz-yeterliği bireyin belirli durumlar karşısında göstermesi gereken eylemleri ne düzeyde yapabileceğine dair inançları olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik bireyin seçeceği görevde, göstereceği çabayı, azmi ve bireyin başarısını etkilemektedir (Wang, Shannon ve Ross, 2013). Hodges (2008) öz-yeterlikle ilgili çalışmaların 1970'li yıllardan itibaren başladığını belirterek, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-yeterlikle ilgili çalışmaların sayıca az olduğunu söyleyerek bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenme açısından araştırılması gereken bir diğer öğrenen özelliği bu öğrenme biçimine yönelik memnuniyettir. Memnuniyet en genel anlamı ile bireylere sunulan hizmetin, beklentileri ve ihtiyaçları ne düzeyde karşıladığına yönelik algı olarak tanımlanmaktadır (Shanahan ve Gerber, 2004). Bu beklenti ve ihtiyaçların karşılanması eğitim sektöründeki hızlı büyümenin sonucu ortaya çıkan rekabeti ve beraberinde öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren, önemseyen, daha kaliteli eğitim ve hizmet sunan kurumların piyasada tutunmasını sağlayacaktır (Butt ve Ur Rehman, 2010). Özellikle yükseköğretim kurumlarının, hizmet sektörü olarak evrilmesi bu kurumların öğrenci ihtiyaçlarını daha fazla önemsemeye başlamalarına yol açmıştır (Gruber vd., 2010). Öğretim kalitesinin kritik bir göstergesi olarak tanımlanan öğrenci memnuniyeti, öğrenim deneyimlerinin ne ölçüde yararlı ve eğlenceli olduğuna ilişkin öğrenci algılarına atıfta bulunmaktadır (Kuo vd., 2014:164). Öğrenci memnuniyeti öğrencinin eğitim kurumuna devam ederken eğitimin algılanan değeri ve üniversite eğitimine yönelik olan algısı (Astin, 1993; akt. Bolliger, 2004:62) konusunda bilgilendiricidir.

Çevrimiçi öğrenme sistemlerinde öğrenci memnuniyeti kursun kalitesini değerlendirmede önemli rol oynamaktadır (Kuo vd., 2014). Nitekim, Roblyer ve Ekhaml (2000) çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşimin kalitesinin öğrenci memnuniyeti üzerinde etkisi olduğunu savunmuşlardır. Bu bağlamda uzaktan eğitimin değerlendirilmesinde, öğrencinin kurstan duyduğu memnuniyet, öğrencilerin göstermiş oldukları performans ve çevrimiçi dersin kalitesi birlikte düşünülmelidir (Harsasi ve Sutawijaya, 2018). Çünkü öğrenci memnuniyetinin öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında üstlenmiş oldukları rollerle bağlantılı olabileceği unutulmamalıdır (Harsasi ve Sutawijaya, 2018). Öğrencinin memnuniyeti büyük ölçüde çevrimiçi

öğrenme faaliyetlerine katılması, onlarla etkileşime geçmesi ile anlam kazanmaktadır. Öğrenci katılımı, öğrencilerin akademik deneyimlerinde etkinliklere harcadıkları zaman ve fiziksel enerji (Kuh, 2003; akt.Robinson ve Hullinger, 2008:101), kurs içeriğini kendi kendine öğrenmesi için sahip oldukları ilgi ve motivasyon (Young ve Bruce, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Etkileşim eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmakta ve öğrencilerin katılımını olumlu yönde etkilemektedir (Collaço, 2017). Temel olarak etkileşim konusunun davranışsal, psikolojik, sosyokültürel ve bütünsel olmak üzere dört farklı yaklaşımda ele alındığı söylenebilir (Kahu, 2013). Davranışsal katılım öğrencilerin öğrenme sürecindeki gözlenebilir davranışlarına odaklanır, bilişsel katılım öğrenme sürecine öğrenme stratejilerinin katılımını ifade eder ve duyuşsal katılım ise öğrencilerin öğrenme deneyimleri karşısında göstermiş oldukları duygusal tepkiler olarak tanımlanabilir (Hu ve Li, 2017). Üç farklı alandaki katılım birbiri ile iç içe geçerek birbirlerini etkilemektedir (Hu ve Li, 2017). Çevrimiçi öğrenmeyi iyi anlayabilmek için uzaktan eğitimin özelliklerinin iyi bilinmesi ve gelişen teknolojilerle birlikte çevrimiçi öğrenmenin nasıl evrildiğinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Mektupla öğretimle başlayan uzaktan öğrenme (Kırık, 2014), sonrasında yazılı materyallerin dağıtılması, 1920'li yıllarda radyonun uzaktan eğitimde kullanılması (Reiser, 2001), 1950'li yıllarda TV'nin eğitsel olarak kullanılmaya başlanması (Clark ve Mayer, 2011) ve internet teknolojilerinin gelişimiyle birlikte evrilerek günümüzdeki haline gelmiştir. Bugün uzaktan eğitim denildiğinde insanların ilk aklına gelen çevrimiçi öğrenme olmaktadır (Kentnor, 2015). Yeni teknolojilerin ortaya çıkışı eğitime dair olan anlayışımızı ve eğitimin iletme yöntemlerini şekillendirmeye devam etmektedir.

Alanyazında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme memnuniyeti ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalardan bazıları şu şekildedir. Harsasi ve Sutawijaya'nın (2018) yaptıkları çalışmada çevrimiçi derslerin esnekliği, kursların yapısı ve teknoloji kalitesinin öğrenci memnuniyetini etkilediğini tespit etmişlerdir. Öte yandan daha etkin etkileşime sahip öğrenme ortamlarının öğrencilerin sahip olduğu motivasyon düzeyini arttırdığı ve öğrenci memnuniyeti etkilediğine dair çalışmalar da (Parahoo vd., 2016; Wang vd., 2013; Espasa ve Meneses, 2010; Croxton, 2014; Hettiarachchi vd., 2021; Muilenburg ve Berge, 2005; Landrum vd., 2021; Aşkar vd., 2005; Tratnik vd., 2019) mevcuttur. Ayrıca öğrenci memnuniyetinin çevrimiçi öğrenmeye devamlılığı etkilediği (Um ve Jang, 2021; Guest vd., 2018; Cole, Shelley ve Swartz, 2014), ders içeriği ve tasarım biçiminin etkilediği (Tratnik vd., 2019; Lee ve Mendlinger, 2011; Choe vd., 2019) ve çevrimiçi öğrenmenin gerçekleştiği zaman ve mekanın etkilediği (Landrum vd, 2021) çalışmalar dikkat çekmektedir. Özellikle pandemi (Covid 19) ile birlikte dünya genelinde birçok ülkenin çevrimiçi öğrenmeyi tecrübe etmesi, çevrimiçi öğrenmenin güçlü yönleri ve sınırlılıklarının tecrübe edilerek anlaşılması, dünya genelinde çevrimiçi öğrenme platformlarının büyümesi, çevrimiçi öğrenme seçeneklerinin artırılması ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik artan talep çevrimiçi öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının artmasına ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Bütün bu araştırma bulguları açısından bir değerlendirme yapıldığında çevrimiçi öğrenmeye yönelik değişkenlerin henüz yeterli düzeyde araştırılmadığı, değişken ilişkisi ve etkileşimi konusunda araştırma ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın genel amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi derslere yönelik memnuniyetleri, çevrimiçi derslere katılım durumları ve çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik algılarının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Çevrimiçi ders alan öğrencilerin öz yeterlik algıları, çevrimiçi derslere katılımı ve çevrimiçi derslerden duydukları memnuniyet öğrenim gördükleri üniversiteye ve bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. Çevrimiçi derslere yönelik memnuniyet, çevrimiçi derslere katılımın ve çevrimiçi öğrenme öz yeterlik algıları arasında nasıl ve ne düzeyde bir ilişki vardır?
3. Çevrimiçi özyeterlik algısı, katılım ve memnuniyet öğrenim görülen üniversite açısından farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğrenimleri esnasında aldıkları dersler ve ders aldıkları öğretim elemanlarının tutum ve öğretim becerileri onların algı ve becerilerinde çeşitli farklılıklara neden olabilir. Bu açıdan bakıldığında öğrenim görülen üniversite açısından da anlamlı düzeyde görüş farklılıkları muhtemeldir. Öğrenim görülen üniversite değişkeni bu varsayımın bir sonucu olarak araştırma kapsamına alınmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli Karasar (2009:81) tarafından “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme tekniği ile bu evren örnekleme seçimi yapılmış, bu kapsamda Fırat Üniversitesinden Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, İngilizce, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği, Harran Üniversitesinden ise Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, İngilizce, Müzik, Resim – İş ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygun örnekleme tekniğinin tercih edilmesindeki amaç araştırmacıları veri toplama sürecindeki kontrolünü artırmak ve araştırmacıların çaba ve finansal harcamalarını azaltmaktır. Araştırma kapsamında ağırlıklı olarak 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerine veri toplama araçları uygulanmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin kapsam dışı bırakılmasının nedeni, çevrimiçi ders tecrübelerinin daha az olmasıdır. Buna göre oluşan örneklem kayıp veri açısından da değerlendirilmiş Ayrıca kayıp verilerin de çıkarılması sonucunda 680 öğrenci araştırmanın nihai örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler göre dağılımı Tablo 1’deki gibidir.

**Tablo 1.** Örneklem Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Bölümler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Üniversite	Fırat Üniversitesi	362	53.16
	Harran Üniversitesi	318	46.84
Bölüm	Fen Bilgisi	46	6.7
	İlköğretim Matematik	237	34
	İngilizce	107	15.7
	Müzik	40	5.8
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	89	13
	Resim	29	4.2
	Sınıf	43	6.3
	Sosyal Bilgiler	39	5.7
	Türkçe	50	7.3
	<b>Toplam</b>		<b>680</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya Fırat Üniversitesinden 361 (% 53.16), Harran Üniversitesinden ise 318 (%46.84) öğrenci katılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarınının 46'sı Fen Bilgisi, 237'si İlköğretim Matematik, 107'si İngilizce, 40'ı Müzik, 89'u Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 29'u Resim, 43'ü Sınıf, 39'u Sosyal Bilgiler ve 50'si Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarından çevrimiçi derslere katılım sıklıklarını belirtmeleri istenmiş ve verilen yanıtlar Tablo 2'de belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Örneklem grubunun üniversite bazında çevrimiçi derslere katılım sıklığı

Üniversite	Katılım Sıklığı	Sayı (n)	Yüzde (%)
Fırat Üniversitesi	Her zaman	47	%13,05
	Sık sık	185	%51,38
	Bazen	99	%27,50
	Nadiren	23	%6,38
	Hiçbir zaman	6	%1,69
	Toplam		360
Harran Üniversitesi	Her zaman	63	%19,81
	Sık sık	116	%36,47
	Bazen	94	%29,55
	Nadiren	37	%11,63
	Hiçbir zaman	8	%2,54
	Toplam		318
Toplam	Her zaman	110	%16,22
	Sık sık	301	%44,39
	Bazen	193	%28,46
	Nadiren	60	%8,84
	Hiçbir zaman	14	%2,09
			678

Tablo 2'deki bulgulara göre öğrencilerin çevrimiçi derslere katılım sıklığı konusunda her iki üniversite öğrencilerinin verdikleri yanıtların en çok "sık sık" ve "bazen" seçeneği etrafında toplandığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bu kapsamda kullanılan ilk ölçek olan çevrimiçi öğrenci katılım ölçeği (ÇKÖ) Dixson (2010) tarafından geliştirilmiş ve Gül ve Tuncer (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda ölçek 14 madde ve üç boyutlu (Beceri-Performans, Etkileşim-Katılım ve Hayatla İlişkilendirme) bir yapıda doğrulanmıştır. Beşli likert tipindeki ölçeğe verilen yanıtlar "(1) beni hiç tanımlamıyor", "(2) beni tanımlamıyor", "(3) beni kısmen tanımlıyor", "(4) beni tanımlıyor" ve "(5) tamamen beni tanımlıyor" şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91 hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı Bayrak, Tibi ve Altun (2020) tarafından geliştirilen ve 8 madde ve tek boyuttan oluşan çevrimiçi ders memnuniyet (ÇMÖ) ölçeğidir. Beşli likert tipindeki ölçek tamamen katılmıyorum (1) ve tamamen katılıyorum (5) arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 hesaplanmıştır. Araştırmada son olarak Zimmerman ve Kulikowich (2016) tarafından geliştirilen ve Yavuzalp ve Bahçıvan (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 21 maddeden ve tek boyuttan oluşan çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik ölçeği (ÇÖY) kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek tamamen katılmıyorum (1) ve tamamen katılıyorum (5) arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .98 hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Toplanan verilerin hangi analiz tekniği ile değerlendirileceği konusunda varyansların homojenliği belirleyici olmuştur. Varyansların homojen olduğu durumda Bağımsız Gruplar T Testi, homojen olmadığı durumda ise Varyansların Homojen Olmadığı T Testine göre çözümleme yapılmıştır. Benzer şekilde ikiden fazla grup içerecek değişkenlere göre bağımlı değişkenlerin karşılaştırılmasında dağılım homojen ise Tek Yönlü Varyans Analizi, dağılım homojen değilse Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu karşılaştırmaya dayalı testlerde anlamlı fark gözlenmişse ulaşılan bulguyu daha detaylı bir şekilde değerlendirebilmek için etki büyüklüğü de hesaplanarak yorumlanmıştır. Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı durumlarda Cohen d, Eta-kare değerleri hesaplanmıştır. Cohen d değeri için (.00-.20) aralığı zayıf etki, (.21-.50) aralığı küçük etki, (.51-1.00) aralığı orta ve  $d > 1$  ise güçlü etki (Cohen, 1988; Cohen, Manion ve Morrison, 2007) olarak, Eta-kare değeri için .01 küçük etki, .06 orta etki ve .14 büyük etki (Cohen, 1988) referans değerleri dikkate alınmıştır. Büyüköztürk'e (2009) göre eta-kare 0 ve 1 değerleri arasında değişmekte, hesaplanan etki büyüklüğü .01 ise düşük, .06 ise orta ve .14 ise yüksek etki olarak yorumlanmaktadır. Her üç değişken arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini belirlemek için ise Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak bağımlı değişkenler açısından üniversiteye göre bir sınıflama yapıp yapılamayacağını belirlemek için Diskriminant Analizinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında öncelikle veri toplama araçlarındaki maddelere verilen yanıtlar genel olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin aritmetik, ortalama, standart sapma, bağıl değişkenlik katsayısı, dağılımın biçimi ve katılma düzeyi Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Veri toplama araçlarına yönelik görüşlerin aritmetik, ortalama, standart sapma, bağıl değişkenlik katsayısı, dağılımın biçimi ve katılma düzeyleri

N=680	A	B	C	D	E	F
X	3,45	2,62	3,26	3,17	3,54	3,79
Std. Sapma	,78	,95	,91	,68	,78	,64
B. Değiş.	22.60	36,25	27.91	21.45	22.03	16.88
Dağılım	Normal	Heterojen	Heterojen	Normal	Normal	Homojen
Katılma Düzeyi	Beni Tanımlıyor	Kısmen Tanımlıyor	Beni Tanımlıyor	Kısmen Tanımlıyor	Katılıyorum	Katılıyorum

A: ÇKÖ beceri-performans, B: ÇKÖ etkileşim-katılım, C: ÇKÖ hayatla ilişkilendirme, D: ÇKÖ tamamı, E: ÇMÖ, F:ÇÖY

Tablo 3'te görüleceği üzere çevrimiçi katılım ölçeğinin "beceri-performans" boyutunda dağılım normal, ve öğrenci yanıtları "beni tanımlıyor", "etkileşim-katılım" boyutunda dağılım heterojen ve "kısmen tanımlıyor", "hayatla ilişkilendirme" boyutunda dağılım heterojen ve "beni tanımlıyor" ve ölçeğin tamamında dağılım normal ve "kısmen tanımlıyor" düzeylerinde gerçekleşmiştir. Çevrimiçi ders memnuniyeti ve çevrimiçi özyeterlik ölçeklerine yönelik görüşler "katılıyorum" düzeyinde ve sırasıyla normal ve homojen biçimde dağılmaktadır. Buna göre çevrimiçi özyeterlik ölçeğine yönelik görüşlerin benzer, çevrimiçi katılım ölçeğinin etkileşim-katılım ve hayatla ilişkilendirme boyutlarında ise oldukça dağınık olduğu söylenebilir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri (çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik algısı, çevrimiçi derslere yönelik memnuniyet ve çevrimiçi derslere katılım) öğrenim görülen üniversite açısından anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Bu duruma yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** ÇKÖ, ÇMÖ, ÇÖY ölçek boyutlarının üniversiteye göre karşılaştırılması (Varyansların Homojen olmadığı T testi)

Boyut-Ölçek	Üniversite	$\bar{X}$	ss	F.	Sig.	t	df	p	Cohen d
Beceri- Performans	F.U)	3.51	.73	5.994	.015*	2.275	629.433	.023*	.177
	HU)	3.37	.84						
Etkileşim-Katılım	FU	2.54	.89	6.670	.010*	-2.284	637.181	.023*	.178
	HU	2.71	1.01						
Hayatla İlişkilendirme	FU	3.32	.83	13.561	.000*	1.739	620.733	.082	-
	HU	3.19	.99						
Katılım (Tamamı)	FU	3.19	.60	13.147	.000*	.891	596.124	.374	-
	HU	3.15	.77						
Ders memnuniyeti	FU	3.60	.74	4.533	.034*	2.009	642.769	.045*	.153
	HU	3.48	.82						
Öğrenme öz-yeterlik	FU	3.90	.57	5.577	.018*	4.755	616.741	.000*	.363
	HU	3.67	.69						

Fırat Üniversitesi (FU) (361 kişi), Harran Üniversitesi (HU) (318 kişi)

\*p<.05

Tablo 3'e göre çevrimiçi öğrenci katılım ölçeğinin Beceri-Performans, Etkileşim-Katılım boyutları ve ölçeğin tamamı açısından dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir (p<.05). Varyansların Homojen Olmadığı T Testi sonuçlarına göre ölçeğin Beceri-Performans ve Etkileşim-Katılım boyutunda üniversiteler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çevrimiçi öğrenme katılım ölçeğinin Beceri-Performans boyutunda Fırat Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı fark bulunurken (t(629.433)=2.275, p=.023), Etkileşim-Katılım boyutunda ise Harran Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. (t(637.181)=-2.284, p=.023). Çevrimiçi öğrenme memnuniyet ölçeğinin tamamı açısından da homojen bir dağılım gözlenmediğinden Varyansların Homojen Olmadığı T Testi ile analiz yapılmış, analiz sonucuna göre Fırat üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. (t(642.769)=2.009, p=.045). Benzer şekilde çevrimiçi öğrenme özyeterlik ölçeğinde ve derse yönelik memnuniyet ölçeğinde de Fırat üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine anlamlı fark gözlenen durumlarda zayıf ve düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada bağımlı değişkenlerin öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Resim bölümündeki kişi sayısı otuzun altında kaldığından bağımlı değişkenlerin bölüm açısından karşılaştırılması Krus Wallis H (KWH) testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** ÇKÖ, ÇMÖ, ÇÖY ölçek boyutlarının bölüme göre karşılaştırılması (KWH testi)

Boyut-Ölçek	X <sup>2</sup> (Sd=8)	p	Fark	Eta-Kare
Beceri-Performans	9,554	,298	-	-
Etkileşim-Katılım	11,307	,185	-	-
Hayatla İlişkilendirme	14,444	,071	-	-
Katılım (Tamamı)	8,263	,408	-	-
Memnuniyet	19,380	,013	5>1,2,4,7	.026
Öz-yeterlik	26,822	,001	5>Tüm bölümler	.036

1.Fen Bilgisi (N=46), 2. İMÖ (N=237), 3. İngilizce (N=107), 4.Müzik (N=40), 5. PDR (N=89), 6. Resim (N=29), 7. Sınıf(N=43), 8. Sosyal (N=39), 9. Türkçe (N=50)

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre Çevrim içi öğrenci memnuniyet ölçeği ( $p=.013 < .05$ ) ve çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik ölçeğinde ( $p=.001 < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalaması değerlerine göre bu fark memnuniyet ölçeğinde PDR, Müzik, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında PDR öğrencileri lehinedir. Çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik ölçeğinde gözlenen anlamlı fark ise sıra ortalaması değerlerine göre PDR bölümü lehine (daha yüksek) diğer tüm bölümler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre tüm anlamlı fark gözlenen durumlarda düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir. Buna göre çevrimiçi ders memnuniyetinin binde yirmi altısı ve çevrimiçi öğrenme öz-yeterliğine yönelik görüşlerin binde otuz altısı üniversite bölüm değişkeni ile açıklanabilir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere katılım sıklığı çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik algıları, çevrimiçi derslere yönelik memnuniyetleri ve çevrimiçi derslere katılım durumları da değerlendirilmiştir. Bu duruma yönelik sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** ÇKÖ, ÇMÖ, ÇÖY ölçek boyutlarının çevrimiçi derslere katılım sıklığına göre karşılaştırılması (KWH Testi)

Boyut	Katılım Sıklığı	N	Sıra Orta.	X <sup>2</sup>	p	Fark	Eta-Kare
Beceri-Performans	1.Hiçbir zaman	14	198,57	98.932	.000	1<3,4,5 2<3,4,5	.153
	2.Nadiren	60	227,89				
	3.Bazen	194	279,12				
	4.Sık sık	301	359,81				
	5.Her zaman	110	472,32				
	Toplam	679					
Etkileşim-Katılım	1.Hiçbir zaman	14	208,39	34.644	.000	1<3,4,5 2<4,5 3>1 3<4,5	.056
	2.Nadiren	60	263,06				
	3.Bazen	194	313,69				
	4.Sık sık	301	352,74				
	5.Her zaman	110	410,26				
	Toplam	679					
Hayatla İlişkilendirme	1.Hiçbir zaman	14	290,18	17.520	.000	1>3,5 3<4,5 2<4,5	.029
	2.Nadiren	60	290,02				
	3.Bazen	194	319,12				
	4.Sık sık	301	343,93				
	5.Her zaman	110	399,69				
	Toplam	679					
Katılım	1.Hiçbir zaman	14	208,96	82.931	.000	1<2,3,4,5 2<3,4,5 3<4,5 4<5	1.36
	2.Nadiren	60	233,96				
	3.Bazen	194	287,09				
	4.Sık sık	301	356,62				
	5.Her zaman	110	462,36				
	Toplam	679					



**Tablo 6.** (Devam)

Boyut	Katılım Sıklığı	N	Sıra Orta.	X <sup>2</sup>	p	Fark	Eta-Kare
Memnuniyet	1.Hiçbir zaman	14	249,96	29.366	.000	1<3,4,5 2<4,5 4>1,2	.041
	2.Nadiren	60	268,48				
	3.Bazen	194	312,34				
	4.Sık sık	301	351,20				
	5.Her zaman	110	408,60				
	Toplam	679					
Öz-yeterlik	1.Hiçbir zaman	14	221,68	38.352	.000	1<2,3,4,5 2<3,4,5 3<4,5 4<5	.059
	2.Nadiren	60	268,24				
	3.Bazen	194	306,27				
	4.Sık sık	301	352,34				
	5.Her zaman	110	419,94				
	Toplam	679					

Tablo 6’da da görüleceği üzere tüm ölçek ve boyutlarında çevrimiçi derslere katılım sıklığına göre anlamlı farklar belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Beceri performans boyutu ve katılım ölçeğinin tamamında gözlenen farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre katılım sıklığı “yüksek etki” düzeyindedir.

Bu araştırmanın amaçlarından biri çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik algısı, çevrimiçi derslere yönelik memnuniyet ve çevrimiçi derslere katılım arasında ne düzeyde ve yönde bir ilişki olduğudur. Araştırman bu amacına yönelik olarak korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Ölçekler arasındaki Korelasyon Tablosu

Korelasyon	Pearson (r)	p	N
Beceri-Performans* Memnuniyet	,349	,000	680
Etkileşim-Katılım*Memnuniyet	,216	,000	
Hayatla İlişkilendirme*Memnuniyet	,273	,000	
Katılım (Tamamı)*Memnuniyet	,366	,000	
Beceri-Performans* Öz-yeterlik	,454	,000	
Etkileşim-Katılım * Öz-yeterlik	,218	,000	
Hayatla İlişkilendirme * Öz-yeterlik	,302	,000	
Katılım (Tamamı)* Öz-yeterlik	,435	,000	
Memnuniyet* Öz-yeterlik	,550	,000	

Tablodaki korelasyon analizi değerlerine göre her üç ölçek ve ölçek boyutları arasında anlamlı, pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. En yüksek ilişki memnuniyet ile Özyeterlik ölçekleri arasındadır ( $r=550$ ,  $p=.000$ )

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinin almış oldukları çevrimiçi derslerden duydukları memnuniyet düzeyi ve çevrimiçi derslere yönelik özyeterlik algılarının çevrimiçi derslere katılımları ile ilişkisi ve bu bağımlı değişkenlerin bölüm, üniversite ve çevrimiçi derslere katılım sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırma bulgularından biri üniversite değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda çeşitli boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde görüş farkı olduğudur. Alanyazında çevrimiçi katılım, çevrimiçi öğrenmeye yönelik memnuniyet ve çevrimiçi öğrenme öz-yeterliği üniversiteler arası karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayacak araştırma sınırlılığı bulunmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan çevrimiçi öğrenme öğrenci katılım ölçeği Amerika’da iki farklı üniversitede hemşirelik öğrencileri üzerinde uygulanmış ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Hampton ve Pearce, 2016).

Araştırmada veri toplama aracına yönelik görüşlerin özellikle ders memnuniyeti ve çevrimiçi özyeterlik açısından katılıyorum düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Araştırmada belirlemiş olduğumuz bu bulguya paralel olarak Adıyaman (2020) yaptığı çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını orta düzeyde olduğunu; Adewole-Odesi (2014) ve Liaw vd. (2007) ise öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilediklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda Çevrimiçi öğrenci katılım ölçeğinin Beceri-Performans, etkileşim-katılım, hayatla ilişkilendirme boyutları ve çevrimiçi öğrenci katılım ölçeğinin tamamı ile bölüm değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığıdır. Uzaktan eğitimde yaşanan teknik aksaklıklar, öğrenme güçlükleri, etkin katılım ve öğrenenin bireysel öğrenme özellikleri gibi unsurlar anlamlı fark bulunmamasının nedenleri olarak ele alınabilir. Diğer taraftan bölüm değişkeni açısından çevrimiçi ders memnuniyeti ölçeği puanları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı fark belirlenmiştir. Benzer şekilde Yıldız, Özkan ve Altun (2022) öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm açısından çevrimiçi ortama katılım ve memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Yıldız ve Seferoğlu (2020) uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının bölüme göre farklılaştığını bulmuşlardır. Bir başka çalışmada (Şimşek vd., 2021) Fen, Mühendislik ve Sosyal Bilimler öğrencilerinin Tıp ve Sağlık bölümlerinde okuyan öğrencilere göre çevrimiçi öğrenme deneyiminden daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019) çalışmalarında, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının, fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ölçekler arasındaki korelasyona bakıldığında her üç ölçek arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. En yüksek ilişkinin çevrimiçi ders memnuniyet ile çevrimiçi öğrenme Öz-yeterlik ölçekleri arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme öz-yeterlikleri arttıkça çevrimiçi öğrenmeden aldıkları memnuniyet düzeyinin arttığı söylenebilir. Shaarif Nia vd (2023) öğrenci katılımı ile çevrimiçi öğrenmeden duyulan memnuniyet arasında negatif korelasyon bulmuştur. Yıldız, Özkan ve Altun (2022) çevrimiçi öz-yeterlik algıları ile memnuniyet algıları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Chang vd. (2014) çevrimiçi öğrenme ortamlarında internet öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin daha iyi performans gösterdiklerini ve süreçten daha memnun olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Çelik ve Bindak (2005), Kasuma vd. (2021) özyeterlik ve tutum arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Özcan (2009) ise çalışmasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum ve

özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını rapor etmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan veriler üniversite değişkenine göre karşılaştırıldığında çeşitli boyutlarda anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuş, etki büyüklüğü açısından bu değer “düşük ve zayıf etki” olarak yorumlanmıştır. Elde edilen bu sonucun ortaya çıkmasında çevrimiçi dersler anlamında kullanılan uzaktan öğretim platformlarının ve öğretici becerilerinin birbirine benzer olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğreticilere uzaktan öğretim konusunda eğitimlerin verilmesi ve daha etkili uzaktan öğretim platformlarının geliştirilmesi elde edilen bu bulgularda farklılaşmaya neden olabilir.

Öğrencilerin çevrimiçi derslere katılma sıklıkları veri toplama araçlarının tüm boyutlarında anlamlı düzeyde görüş farkına neden olmuştur. Bu ortak bulgular çevrimiçi derslerde deneyimin önemini ortaya koymaktadır. Çevrimiçi derslere katılım sıklığının artması öğrencilerin uzaktan öğretim ortamlarına uyumları ve katılımları konusunda onları teşvik edebilecektir. Uzaktan öğretim gerek teknolojik altyapısı ve gerekse kriz dönemlerinde başvurulabilecek başlıca seçeneklerden biri olması nedeniyle ihmal edilmemeli, öğrencilerin bu ortamlarda edindikleri tecrübelerini unutmamaları için bazı seçmeli derslerin uzaktan öğretim şeklinde yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bulgu ve belirlemeler doğrultusunda araştırma önerileri aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

- Üniversite değişkeni açısından belirlenen anlamlı düzeyde görüş farkları dikkate alındığında çevrimiçi derslere yönelik memnuniyet, katılma ve özyeterlik algıları düşük gruplara yönelik çevrimiçi ortamlara yönelik çeşitli eğitimleri verilmelidir.
- Çevrimiçi derslere katılım sıklığının öğrenci memnuniyetinde olumlu yönde bir gelişmeye neden olduğu gözlemlendiğinden en azından bazı seçmeli derslerin çevrimiçi olarak yürütülmesi önerilmektedir. Böylelikle öğrenenler çevrimiçi ortamlara yönelik daha fazla tecrübe edinecek ve bu ortamlara yönelik becerilerini geliştirme fırsatı bulacaklardır.

## KAYNAKÇA

- Adewole-Odesi, E. (2014). Attitude of students towards e-learning in SouthWest Nigerian Universities: An application of technology acceptance model. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1035>.
- Adıyaman, A. (2020). *Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi
- Al-Asfour, A. (2012). Examining student satisfaction of online statistics courses. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(1), 33-38.
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- Aşkar, P., Dönmez O. , Kızılkaya G. , Çevik V. ve Gültekin K. (2005) . The dimension of student satisfaction on online learning programs. *Encyclopedia of Distance Learning Vol 4* (editors: Howard C et al) Idea-Group Reference: USA. P 585-590
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., ve Akpınar, M. (2019). Distance Education Perceptions of Prospective Teachers. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.

- Bawa, P. (2016). Retention in online courses: exploring issues and solutions—A Literature Review. *SAGE Open*, 6(1), 1-11.
- Bayrak, F., Tibi, M. H., & Altun, A. (2020). Development of online course satisfaction scale. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 110-123
- Bolliger, D. U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-learning*, 3(1), 61-67.
- Butt, B. Z., ve Ur Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Sung, H. Y., Lin, C. H., Chen, N. S., ve Cheng, S. S. (2014). Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in education and teaching international*, 51(4), 366-377.
- Choe, R. C., Scuric, Z., Eshkol, E., Cruser, S., Arndt, A., Cox, R., ve Crosbie, R. H. (2019). Student satisfaction and learning outcomes in asynchronous online lecture videos. *CBE—Life Sciences Education*, 18(4), ar55.
- Clark, R. C., ve Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Cohen, J., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2th Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cole, M. T., Shelley, D. J., and Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three-year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6).
- Collaço, C. M. (2017). Increasing student engagement in higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(4), 40-47.
- Croxton, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314.
- Çelik, H. C.ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Dixson, M. D. (2010). Creating Effective Student Engagement in Online Courses: What Do Students Find Engaging?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1-13.
- Edelhauser, E., ve Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania prepared for elearning during the covid-19 pandemic. *Sustainability*, 12(13), 1-29.
- Eroğlu, F., ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Espasa, A., ve Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study. *Higher education*, 59(3), 277-292.
- González-Gómez, F., Guardiola, J., Rodríguez, Ó. M., ve Alonso, M. Á. M. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*, 58(1), 283-290.
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., ve Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*
- Guest, R., Rohde, N., Selvanathan, S., ve Soesanto, T. (2018). Student satisfaction and online teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1084-1093.

- Gül, A. ve Tuncer, M. (2021). Çevrimiçi öğrenme katılım ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Uluslararası Lisansüstü Çalışmalar Kongresi (IGSCONG'22)*
- Hampton, D., ve Pearce, P. F. (2016). Student engagement in online nursing courses. *Nurse educator, 41(6)*, 294-298.
- Harsasi, M., ve Sutawijaya, A. (2018). Determinants of student satisfaction in online tutorial: A study of a distance education institution. *Turkish Online Journal of Distance Education, 19(1)*, 89-99.
- Harvey, H. L., Parahoo, S., ve Santally, M. (2017). Should gender differences be considered when assessing student satisfaction in the online learning environment for millennials?. *Higher Education Quarterly, 71(2)*, 141-158.
- Hermans, C. M., Haytko, D. L., ve Mott-Stenerson, B. (2009). Student Satisfaction in Web-Enhanced Learning Environments. *Journal of instructional pedagogies, 1*.
- Hettiarachchi, S., Damayanthi, B. W. R., Heenkenda, S., Dissanayake, D. M. S. L. B., Ranagalage, M., ve Ananda, L. (2021). Student Satisfaction with Online Learning during the COVID-19 Pandemic: A Study at State Universities in Sri Lanka. *Sustainability, 13(21)*, 11749.
- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly, 20(3-4)*, 7-25. doi:10.1002/piq.20001
- Hu, M., ve Li, H. (2017, June). Student engagement in online learning: A review. In *2017 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 39-43). IEEE.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (20. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasuma, S. A. A., Akhilar, A., Haron, H., Fesal, S. N. H. S., ve Kadir, N. F. A. (2021). University students' perceptions of motivation, attitude, and self-efficacy in online English language learning. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities, 29(4)*, 101-121. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.4.36>.
- Keengwe, J., ve Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(2)*, 533-541.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and teaching dialogue, 17(1)*, 21-34.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education, 38(5)*, 758-773.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi, (21)*, 73-94.
- Koç, E. (2020). Üniversite öğretim elemanlarının gözünden yükseköğretimde uzaktan öğrenimin değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 25-39.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., ve Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The internet and higher education, 20*, 35-50.
- Landrum, B., Bannister, J., Garza, G., ve Rhame, S. (2021). A class of one: Students' satisfaction with online learning. *Journal of Education for Business, 96(2)*, 82-88.
- Lee, J. W., ve Mendlinger, S. (2011). Perceived self-efficacy and its effect on online learning acceptance and student satisfaction. *Journal of Service Science and Management, 4(03)*, 243.
- Liaw, S.S., Huang, H.M. ve Chen, G.D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education, 49(4)*, 1066-1080
- Mohamad, S. A., Hashim, H., Azer, I., ve Che, H. (2020). Gender Differences in Students' Satisfaction and Intention to the Continuation of Online Distance Learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10(9)*, 641-650.

- Moran, L., ve Myringer, B. (1999). Flexible learning and university change. *Higher education through open and distance learning*, 57-71.
- Muilenburg, L. Y., ve Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48.
- Özcan, M. (2009). *Çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin teknoloji uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi). Anadolu Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşiv. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3023?show=full>
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 salgın dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Parahoo, S. K., Santally, M. I., Rajabalee, Y., ve Harvey, H. L. (2016). Designing a predictive model of student satisfaction in online learning. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(1), 1-19.
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational technology research and development*, 49(1), 53.
- Robinson, C. C., ve Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101-109.
- Shanahan, P., ve Gerber, R. (2004). Quality in university student administration: stakeholder conceptions. *Quality Assurance in Education*, 12 (4), 166-174
- Sharif Nia H, Marôco J, She L, Khoshnavay Fomani F, Rahmatpour P, Stepanovic Ilic I, Mohammad Ibrahim M, Muhammad Ibrahim F, Narula S, Esposito G, Gorgulu O, Naghavi N, Pahlevan Sharif S, Allen KA, Kaveh O, Reardon J. Student satisfaction and academic efficacy during online learning with the mediating effect of student engagement: A multi-country study. *PLoS One*, 18(10). doi: 10.1371/journal.pone.0285315. PMID: 37792853; PMCID: PMC10550170.
- Şimsek, I., Küçük, S., Biber, S. K., ve Can, T. (2021). Online learning satisfaction in higher education amidst the Covid-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 247-261.
- Tratnik, A., Urh, M., ve Jereb, E. (2019). Student satisfaction with an online and a face-to-face Business English course in a higher education context. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(1), 36-45.
- Um, N. H., ve Jang, A. (2021). Antecedents and consequences of college students' satisfaction with online learning. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(8), 1-11.
- Ülger, K. (2021). Uzaktan Eğitim modelinde karşılaşılan sorunlar-fırsatlar ve çözüm önerileri *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(1).
- Wang, C. H., Shannon, D. M., ve Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323.
- Yavuzalp, N., ve Bahcivan, E. (2020). The online learning self-efficacy scale: its adaptation into Turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 31-44.
- Yıldız, E., Özbay, Ö. ve Altun, E. (2022). *Investigation of relationship between self-efficacy for online technologies and satisfaction in distance education*. EDUCCON 24-25 March Turkey.
- Yıldız, E., ve Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1),

33-46.

- Young, S., ve Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 219-230.
- Zhang, J., Li, F., Duan, C., ve Wu, G. (2001). Research on self-efficacy of distance learning and its influence to learners' attainments. In *Proceedings of the International Conference on Computers in Education (ICCE)/SchoolNet* (pp. 1510-1517).
- Zimmerman, W. A., ve Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 180-191.

### **Etik Onay**

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Öz-Yeterlik Algıları, Çevrimiçi Derslere Yönelik Memnuniyetleri ve Çevrimiçi Derslere Katılım Durumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

### **Araştırmanın Etik Kurul İzni**

Araştırma kapsamında Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 31.12.2021; Toplantı: 28; Karar: 2) etik kurul onayı alınmıştır.