



**ÇEVİRİMİÇİ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENERLERİN UZAKTAN ÖĞRENMEYE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE SOSYAL KAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ümmühan İÇME

Eskişehir 2022

**ÇEVİRİMİÇİ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENERLERİN UZAKTAN ÖĞRENMEYE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE SOSYAL KAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ümmühan İÇME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şubat 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ümmühan İÇME'nin "Çevrimiçi Lisansüstü Öğrenenlerin Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Sosyal Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 07/02/2022 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR

.....

Üye : Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Üye : Doç. Dr. Esra Pınar UÇA GÜNEŞ

.....

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Saime ÖNCE

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENENLERİN UZAKTAN ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI İLE SOSYAL KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ümmühan İÇME

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat 2022

Danışman: Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR

Bu araştırmanın amacı Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Aynı zamanda öğrenenlerin sosyal kaygıları ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrenenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu enstitülerde öğrenim gören 142 öğrenenden oluşmaktadır. Katılımcıların 80'i (%56,3) kadın; 62'si (%43,7) erkek öğrenenlerdir. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği ve E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenenlerin sosyal kaygıları ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında negatif yönlü güçlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Açık ve Uzaktan Öğrenme, Açık Öğretim, Çevrimiçi Öğrenme, Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Tutum, Kaygı, Sosyal Kaygı.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN ONLINE GRADUATE LEARNERS' ATTITUDES TOWARDS DISTANCE LEARNING AND SOCIAL ANXIETY

Ümmühan İÇME

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, February 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nilgün ÖZDAMAR

The aim of this research is to examine the relationship between the attitudes towards distance learning and social anxiety of learners enrolled in Anadolu University Social Sciences Institute Non-Thesis Master's and Educational Sciences Institute's Master's programs. At the same time, it was examined whether learners' social concerns and attitudes towards e-learning differ according to demographic variables. The universe of the research consists of students enrolled in Anadolu University Institute of Social Sciences and Institute of Educational Sciences Non-Thesis Master's programs in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 142 learners studying in these institutes. 80 (56.3%) of the participants were women; 62 (43.7%) of them are male learners. The relational survey model was used as the research model. Personal Information Form, A General Attitude Towards E-Learning Social Anxiety Scale for E-Learning Environments were used as data collection tools. As a result of the research, when the relationship between the social anxiety of the learners and their attitudes towards e-learning was examined, it was determined that there was a strong negative relationship.

Keywords: Open and distance learning, Open Education, Online Learning, Non-Thesis Master's Program, Behavior, Anxiety, Social anxiety.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının genel amacı Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma süresince beni sürekli motive eden, yönlendiren, yardımlarını esirgemedi çalışmama zaman ayıran danışman hocam Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR'a çok teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde araştırmama destek olan Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL hocama, Uzaktan Eğitim bölümünde ders aldığım bütün hocalarıma ve bu süreçte kendi gibi beni de düşünen Behiye TURAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, her seferinde beni motive eden ve bana yapabileceklerimi göstererek beni cesaretlendiren hayat arkadaşım Ali İÇME'ye beni hiçbir zaman yalnız bırakmadığı için teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ümmühan İÇME

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırma Soruları.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. ALANYAZIN	8
2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenme.....	8
2.1.1. Uzaktan Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	8
2.2. Çevrimiçi Öğrenme	9
2.2.1. Çevrimiçi öğrenme ve uzaktan öğrenme arasındaki farklar	11
2.2.2. Anadolu Üniversitesi çevrimiçi tezsiz yüksek lisans programları.....	11
2.3. Öğrenen Tutumları	13
2.3.1. Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik tutumlar	13
2.4. Kaygı Nedir?	14

2.4.1. Sosyal Kaygı Nedir?	15
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	18
3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	20
4. YÖNTEM	23
4.1. Araştırma Modeli	23
4.2. Evren ve Örneklem	23
4.3. Veri Toplama Araçları	25
4.3.1. Kişisel bilgi formu	25
4.3.2. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği.....	26
4.3.3. E-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeği	27
4.4. Verilerin Toplanması	28
4.5. Verilerin Çözümlemesi	28
5. BULGULAR.....	30
5.1. E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeğinin ve E- Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Bütününe İlişkin Güvenirlik Analizi	30
5.2. Korelasyon Analizi	30
5.2.1. E-öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....	31
5.2.2. E-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutları ve sosyal kaygı alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	32
5.3. E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	35
5.3.1. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutumları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular	35
5.3.2. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutumları ve alt boyutlarının yaş değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular	36

5.3.3. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutumları ve alt boyutlarının Açıköğretim Öğrencisi olma durumu değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular	38
5.4. Sosyal Kaygılarının ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	38
5.4.1. Sosyal Kaygılarının ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular	39
5.4.2. Sosyal Kaygılarının ve alt boyutlarının yaş değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular	40
5.4.3. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının Açıköğretim öğrencisi olup olmama değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular	41
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	42
6.1. Sonuçlar ve Yorumlar	42
6.2. Öneriler	43
KAYNAKÇA	45
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi uzaktan öğretim tezsiz yüksek lisans program sayıları (Anadolu Üniversitesi Tezsiz YL, 2020)	12
Tablo 4.1. Öğrenenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular.....	24
Tablo 5.1. E-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeğinin ve e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları	30
Tablo 5.2. E-öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasındaki Korelasyon Analizi sonuçları.....	31
Tablo 5.3. Sosyal kaygı puanları ile e-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutları arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	31
Tablo 5.4. E-öğrenme tutum puanları ile sosyal kaygı alt boyutları arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	32
Tablo 5.5. E-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutları ve sosyal kaygı tutum alt boyutlarının arasındaki Korelasyon Analizi sonuçları.....	32
Tablo 5.6. Sosyal kaygı alt boyutları ve e-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutlarının arasındaki Korelasyon Analizi sonuçları	34
Tablo 5.7. E-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları	35
Tablo 5.8. E-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları.....	36
Tablo 5.9. Öğrenenlerinin e-öğrenmeye yönelik genel tutumları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında kullanılan Levene İstatistiği sonuçları.....	37
Tablo 5.10. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarının yaş dağılımlarına göre betimsel analizi	37
Tablo 5.11. Farklı yaşlardan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin genel ortalamalarının tek faktörlü ANOVA ile karşılaştırılması	38
Tablo 5.12. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutumları ve alt boyutlarının Açıköğretim Öğrencisi olma durumu değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular	38
Tablo 5.13. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları.....	39
Tablo 5.14. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları	39
Tablo 5.15. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları	40

Tablo 5.16. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının Açıköğretim öğrencisi olup olmamasına göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	41
---	----

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 4.1. Anket giriş yazısı.....	25
Görsel 4.2. Kişisel bilgi formu.....	26
Görsel 4.3. E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği.....	27
Görsel 4.4. E-öğrenme ortamlarındaki tartışma sayfalarına yönelik yaklaşımlar.....	27
Görsel 4.5. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile olan etkileşime yönelik yaklaşımlar.	28



1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitimde çevrimiçi ortamlar tercih edilmeye başlanmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamları zaman ve mekândan bağımsız olması, esneklik ve özerklik sağlaması gibi avantajları nedeniyle çalışma hayatına adım atmış kişilere çeşitli öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Özellikle lisans eğitimi sonrasında eğitim almak isteyenler ve çalışanlar lisansüstü eğitimlerini çevrimiçi olarak tercih ettiği görülmektedir (Erdoğan, Bayram, ve Deniz, 2007). Öte yandan dünya çapında yaşanan pandemiyle beraber insanlar için uzaktan eğitim olmazsa olmaz bir hale gelmiştir. Pandemi sürecinde yaşanan sokağa çıkma yasakları ve karantina süreçlerinde eve kapanma gibi zorluklar uzaktan eğitimi bir tercih değil zorunluluk haline getirmiştir.

Çevrimiçi öğrenmede en önemli öğelerden biri öğrenenlerdir. Bu ortamlarda öğrenenlerin bağlılıkları, gerçekleşmesini istedikleri şeyleri ve gereksinimleri geleneksel eğitim yaklaşımına göre büyük farklılıklar göstermektedir (Frith ve Kee, 2003; Glenn, 2001). Bu nedenle sistemde öğrenenlerin problemlerine geleneksel örgün eğitimde kullanılan benzer çözümler üretmek sistemi kötü etkileyebilir. Çünkü eğitimde planlanan başarının gerçekleşmesi öğrenenin ne kadar tanındığı ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması da öğrenmeyi etkilemektedir (Sanders ve Morrison-Shetlar, 2001; Alomyan ve Au, 2004). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme hizmeti sunan kurumların öğrenenlerin tutumlarını göz ardı etmemesi programın kalitesi bağlamında önem arz etmektedir (Daniels, Tyler, ve Christie, 2000). Örneğin; Carr (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çevrimiçi öğretim alan öğrenenlerin final puanlarında, örgün eğitim alan öğrenenlere göre anlamlı derecede artış gösterse de aynı öğrenenlerin tutumları, örgün eğitim alan öğrenenlere göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan Sanders ve Morrison-Shetlar (2001), öğrenimlerini çevrimiçi ortamda gerçekleştiren öğrenenlerin örgün öğrenme ortamındaki iletişimi ve programları aradıkları gözlemlemiştir. Örgün öğretim ortamındaki etkileşim fırsatlarının sağlanması durumunda, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının da pozitif yönde değişebileceğini söylemişlerdir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları bulundukları ortamdaki etkileşimleri ile ilgili olmasıyla beraber bir takım psikolojik değişkenlere bağlı olduğu

söylenebilir. Bu değişkenlerden biri de sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı, toplumsal bir davranışın gözlenme, incelenme ve değerlendirilme korkusu olarak tanımlanmaktadır (Kashdan, 2007). Sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bireyler bilgiyi kültürel ve sosyal etkinliklerle inşa ederler. Bilginin yapılandırılması, sosyal ortamdaki diğer bireylerin görüşleri ile ortak bir anlam yaratma sürecidir (Vygotsky,1978; Woo ve Reeves,2007). Bireyler görüşlerini sosyal ortamda paylaşırlar. Onlar bu ortamdaki diğer bireylerden etkilenir. Böylece, öğrenenler başkalarıyla sosyal öğrenme ortamında daha fazlasını yapabilir ve daha kolay öğrenebilirler (Kalina ve Powell,2009; Vygotsky,1978). Ancak sosyal kaygı (social anxiety) kişilerarası etkileşimi bozan ve bireyin tüm yaşamını olumsuz etkileyen istenmeyen bir durumdur. Birçok araştırmacı sosyal kaygının ergenlik döneminde ortaya çıktığını söylemektedir. Ergenlik döneminde çocuklar arkadaş gruplarına uygun görünmenin en çok önemli olduğu ve birbirleri üzerinde bıraktıkları görüntülerin çok önemli olduğunun farkına varıldığı bir dönemdir. Bu önem lisans ve lisansüstü eğitim hayatlarında da devam edebilmektedir. Yeni insanlarla tanışmaktan çekinen, tanıştığı insanlarla anlamlı ilişkiler geliştiremeyen gençlerin yaşadıkları problemler gün geçtikçe artacaktır. Erikson'a (1950) göre genç yetişkinlik döneminde kimlik arayışından çıkan genç, kendi kimliğini diğer insanlarla tanıştırmak için istekli ve gönüllü olur, yakınlık kurmaya hazırdır. Eğer genç sosyal kaygılı (social anxiousness) ise maalesef yalnız kalacaktır ve insanlarla ilişki kurmayı yok sayacaktır. Bu bağlamda uzaktan eğitim ortamlarında bir araya gelmeyen ancak teknoloji sayesinde çevrimiçi ortamlarda bulunan insanların sosyal kaygı durumlarını belirlenmesi psikolojik bir değişken olarak uzaktan eğitime yönelik tutumu etkileyebilir mi yönünde bir soru işareti oluşturmaktadır.

Bu çalışma lisansüstü öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumlarını ve sosyal kaygı düzeylerini belirleyerek bu iki kavram arasındaki ilişki gözlemlenmiştir. Yapılan araştırma sosyal kaygının ve uzaktan öğrenmeye olan tutumun yine uzaktan öğrenmeye olan etkisini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca yapılan araştırma sonuçları uzaktan öğrenme ortamlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır.

1.1. Problem

Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonunun sağlanmasının yanı sıra yükseköğretime olan talebin sürekli artması, yaşam boyu öğrenme kavramı ile birlikte dünyada bireylerin öğrenme ve kendini yenileme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi

amacıyla sayıları sürekli artan çevrimiçi eğitim programlarının açıldığı gözlemlenmektedir (Amerikalı Öğretmenler Konseyi/American Federation of Teachers [AFT], 2000; Allen ve Seaman, 2010; Yüksek Eğitim Politikaları Enstitüsü/The Institute For Higher Education Policy [IHEP], 2000; Sloan Consortium [Sloan-C], 2002; Doğu Bölgesi Eğitim Komisyonu/Southern Regional Education Board [SREB], 2006). Bu programlar arasında en çok rağbet görenlerden biri de eğitim yönetimi alanında açılan çevrimiçi lisansüstü programlardır.

Türkiye’de 82 devlet üniversitesinde aktif olarak çevrimiçi ders veren uzaktan eğitim birimi (merkez ve/veya fakülte) bulunmaktadır (İzmirli ve Kırmacı, 2017). Türkiye’de uzaktan eğitim fakültelerinin sayıları gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle çevrimiçi lisansüstü programlara olan ilgi göz görünür bir hal almıştır. Sadece Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne 2021-2022 eğitim-öğretim yılı için alınan başvuru sayısı: 11.607 olarak görülmektedir (Sosyal Bilimler Enstitüsü 2021-2022 Güz Dönemi İstatistikleri, 2021-2022).

Yapılan araştırmalar genellikle çalışan kişilerin iş yerlerinden lisansüstü programlara devam etmek için gerekli izinleri alamadıklarını ya da istenilen programın kişinin ikamet ettiği yerdeki üniversitelerde açılmadığını göstermektedir. Başta eğitim yönetimi olmak üzere diğer alanlarda açılan uzaktan tezli/tezsiz yüksek lisans programlarının özellikle zaman ve mekân açısından bazı kısıtlamalarla karşı karşıya kalan ve lisansüstü öğrenime devam etmek isteyenler için büyük bir fırsat olduğu şüphe götürmez bir gerçektir.

Dünya çapında yaşanan Korona virüs salgını nedeniyle insanlar uzun süre karantina altında yaşamak zorunda kaldı. Türkiye’de 126 üniversite uzaktan eğitim kararı almıştır. Bu karar aylar boyunca devam etti. Bu dönemde çevrimiçi öğrenme ortamları gelişirken çoğu öğrenen isteyerek veya istemeyerek çevrimiçi öğrenmeyle tanıştı. Aynı zamanda pandemi dönemi sürecinde sürekli evde ve yalnız vakit geçiren öğrenenlerin sosyal kaygılarında da bazı değişiklikler meydana getirdi. Bu nedenle çevrimiçi lisansüstü öğrenenlerin özellikle son yıllarda ortaya çıkan pandemi nedeniyle yaşadıkları sosyal kaygının incelenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda çevrimiçi ortamların, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri incelenerek tekrar gözden geçirilmelidir. Öğrenenlerin daha sosyal olabileceği ortamlar haline dönüştürülmelidir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme kapsamında yöntem geliştirilirken öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları

göz önünde bulundurulmalıdır. Çevrimiçi öğretimde ders veren eğitimcilere öğrenenlerin tutum ve sosyal kaygı düzeyleri göz önünde bulundurularak bu bağlamda daha somut öneriler gerekmektedir. E-öğrenmeye yönelik sosyal kaygı ölçeğinde e-öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır (Keskin ve Diğerleri, 2020).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde uzaktan öğrenim gören öğrenenlerin bakış açıları ve tutumlarının incelendiği çalışmalar olmasına rağmen, sosyal kaygı düzeyleri incelenmediği gibi bu düzeylerin öğrenenlerin uzaktan öğrenme olan tutumları hakkında yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde çevrimiçi lisansüstü öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları ile sosyal kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Çalışmanın problemini oluşturan konunun araştırılabilmesi için aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır. Çevrimiçi lisansüstü öğrenenlerin;

1. Uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Uzaktan öğrenme tutum alt boyutları ve sosyal kaygı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, Açıköğretim öğrencisi olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal kaygıları; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, Açıköğretim öğrencisi olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde web teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanılmasına ilişkin büyük bir eğilim olmasına karşın, bu yeni öğrenme ortamına yönelik öğrenen tutumlarını araştıran yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır (Berge, 1997; Stocks ve Freddolino, 1998; Kurubacak, 2000; Arslan, 2002, Manzanares, 2004).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlar bugüne kadar birçok farklı değişkenlerle karşılaştırıldığı görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmaların neredeyse tümü üniversite öğrencilerine yönelik olduğu gözlemlenmiştir. (Sarıtış ve Barutçu, 2020; Kaya ve Akpınar, 2019; Doğan Y., 2020; Gökçearslan ve Şahin, 2013; Akgün, 2015; Dikbaş, 2006; Şener, Taplak ve Akarsu, 2022; Sarıbaş ve Meydan, 2020; Biçer, 2019; Haznedar ve Baran, 2012; Haznedar, 2012; Ada, Gültekin ve Gönenç, 2021). Ortaya çıkan sonuçlar dahilinde lisansüstü öğrenim gören öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesini konu alan çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlarla beraber Türkiye genelinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal kaygı ile ilgili çalışmalar sıklıkla lise ve lisans öğrencileri üzerine yapılmıştır (Eskiyurt ve Alaca, 2021; ZORBAZ ve Dost, 2014; Zorbaz, 2013; Doğan ve Tosun, 2016). Özellikle lisansüstü öğrenenlerin sosyal kaygıları ile ilgili bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır.

Özellikle alanyazında çevrimiçi lisansüstü öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları ile sosyal kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma mevcut değildir. Ayrıca e-öğrenmeye yönelik sosyal kaygıyı ele aldığımız zaman yapılan çalışmaların e-öğrenmeye yönelik tutum çalışmalarına göre daha kısıtlı bir alanyazın çalışması olduğu görülmektedir.

Uzaktan öğrenme, günümüzde öğrenme için artan talebi karşılamak için önemli bir çözümdür. Öğrenenlerin bu öğrenme ortamlarında sahip oldukları deneyimler, araştırmacılara öğretimin kalitesi ve öğrenenlerin çevrimiçi platformları ne kadar kullandıkları hakkında önemli bilgiler sağlayabilir. Bu deneyimler, çevrimiçi öğrenmenin kalitesini açıklayan en önemli kavramlardan biri olan etkileşim kavramı ile açıklanabilir (Kuo, 2010; Miranda ve Vegliante, 2019). Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların genelinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik merak edilen sorulardan biri etkileşimin neden az olduğuyla ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşimin öğrenen başarısı gibi değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgilidir (Demir ve Horzum, 2013; Akçapınar, 2014; Güneş ve Yalın, 2017; Olpak ve Çakmak, 2014; Üstündağ,

2017). Alanyazın incelendiğinde etkileşimi arttırmaya yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle öğrenenlerin öğrenme ortamlarındaki etkileşimin türleri, süresi ve sayısı öğrenme performansları için önemli belirleyicileri olduğunu ortaya koymaktadır (Nandi vd., 2011; Yu ve Jo, 2014). Aynı zamanda yapılan çalışmalarda bilişsel ve davranışsal faktörler açısından ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının geliştirilmesiyle ilgili olduğu görülmüştür (Artsın, 2019; Yılmaz ve Aktuğ, 2011). Öğrenenlerin psikolojik analizleriyle etkileşimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma görülmemiştir. Çevrimiçi lisansüstü öğrenenlerin sosyal kaygılarının incelenmesi aynı zamanda çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşimin artmasına yönelik çalışmalar içinde bir kaynak olacaktır.

Çevrimiçi lisansüstü programlara kayıtlı öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile sosyal kaygı düzeylerini belirlemek ve arasındaki ilişkiye yönelik bir çıkarım ortaya koymayı hedefleyen bu çalışma, alanyazına bir katkı sağlaması açısından önem teşkil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı yönleriyle ile sınırlıdır. Bunlar;

- Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrenenler ile sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan kişisel bilgi formu, öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği ve e-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeği yöntemi ile sınırlıdır.
- Araştırma 142 öğrenenden alınan anket cevapları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Açık ve Uzaktan Öğrenme: Açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir (Aydın, 2011).

Açık Öğretim: En geniş anlamıyla bireyin öğrenme kaynaklarına erişimi önündeki mümkün olan tüm politik ve pratik engellerin kaldırılmasını ifade eder. Zaman ve mekân kısıtlaması olmayan, öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenmesine dayanan, açık kaynaklar ile desteklenen, ihtiyaç duyulduğunda öğretim elemanlarının

desteğine başvurulmuş bir öğretim yaklaşımıdır (Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü, 2017).

Çevrimiçi Öğrenme: Çevrimiçi öğrenme, öğrenen ve öğretmenin farklı ortamlarda bulunduğu (Huang, 2002), öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrenciler ile iletişim kurmak ve öğrenme materyallerine ulaşmak için bilgisayar teknolojilerini kullandığı bir öğrenme sürecini ifade etmektedir (Ally, 2004).

Tezsiz Yüksek Lisans Programı: Tezsiz yüksek lisans programının amacı, öğrenciye mesleki konuda derin bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir (Wikipedia, 2021).

Tutum: Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Pehlivan, 2008)

Kaygı: Kaygı, herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumudur (Manav, 2011).

Sosyal Kaygı: Bireyin tanımadığı insanlarla karşılaştığı ya da başkalarının gözünün üzerinde olabileceği, bir ya da birden fazla toplumsal ya da bir eylemi gerçekleştirdiği durumdan belirgin ve sürekli bir korku duymasıdır (DSM-IV-1994).

2. ALANYAZIN

Alanyazının bu bölümünde araştırma ile ilgili temel kavramlar ve ilgili araştırmalar alanyazın taraması ile ele alınmıştır.

2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenme

Uzaktan eğitim, öğretene ve öğrenenin aynı mekânda olma zorunluluğunu ortadan kaldıran öğrenenin kendi kendine de öğrenebilmesini sağlayan ve bu sorumluluğu kazandıran kökleri ilk yüzyıllara kadar uzanan ve teknolojinin gelişmesiyle eğitim üzerindeki etkisini gün geçtikçe başarılı olarak arttıran bir eğitim sistemidir. Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğreticinin fiziksel anlamda aynı mekânda bulunmalarını gerektirmeden her türlü teknolojik olanaklardan yararlanarak farklı biçimlerde karşı karşıya geldikleri planlı öğretim biçimidir (Yalova Üniversitesi UZEM, 2020).

Öğrenmeyi bir süreç ve öğrenenlerin kendi aralarında ve kaynaklar arasındaki etkileşimlerini ön plana koyan Aydın (2011) ise uzaktan öğrenmeyi, öğrenenlerin, öğrenme kaynakları ve birbirleri arasında kurulan etkileşimin zaman, mekân bağlamında uzaktan olduğu ve bu etkileşimin uzaktan iletişim sistemleri üzerinden sağlandığı öğrenme süreci olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitim, Türkiye’de kökleri 1927 yılına kadar uzanan çok eski ve köklü disiplinler arası bir alandır. Açık ve uzaktan öğretimle birlikte öğrenenin ve öğretene aynı ortamda bulunması zorunluluğu ortadan kalkmıştır. Öğrenim hayatına esneklik kazandırmıştır. Bilgi teknolojilerinin gelişimi, uzaktan öğretimin uluslararası alandaki gelişimine katkıda bulunmuştur. Açık ve uzaktan öğretimin gelişimi ise artarak devam etmektedir.

2.1.1. Uzaktan Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

En eski uzaktan eğitim uygulamalarından birinin 1728’de Boston Gazetesi’nde yayınlanan ve uzaktan steno dersleri verileceğini bildiren Caleb Phillipps’e ait ilan olduğu düşünülmektedir (Verduin ve Clark, 1991). Bu ilanı 1833 yılında bir İsveç gazetesinde yer almış “Posta aracılığı ile kompozisyon yazma” ilanı takip etmiş, ardından 1840’ta İngiltere’de Isaac Pitman’ın posta aracılığıyla sunduğu steno dersleri gelmiştir. Üç yıl sonra Fonografik Mektup Topluluğu’nun (Phonographic Correspondence Society) kurulmasıyla posta yoluyla öğrenme formal bir yapıya

dönüşerek ve aynı zamanda dünyanın pek çok yerinde yaygınlaşarak devam etmiştir. (Smaldino, Albright ve Zvacek, 2000, s.37).

Ülkemizde ise açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri 1956 yılında Mustafa Kemal Atatürk tarafından Ankara Adliye Hukuk Mektebi olarak bilinen Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde yapılan çalışma ile banka personellerinin mektupla öğrenim yoluyla çalışanlara hizmet içi eğitimler ve kurslar vermek amacıyla başlatılan bir uygulamadır (Bozkurt, 2017). Bu uygulamadan sonra açık ve uzaktan öğrenmenin daha sistematik hale getirilmesi amaçlanmıştır. 1974 yılında 1.7.1974 tarih ve 420-14053 sayılı Bakanlık onayı ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mektupla Öğretim Merkezi'ne mektupla yükseköğretim sağlama işlevini vermiştir (Bozkurt, 2017).

Son olarak 1981 yılında yürürlüğe giren yüksek öğretim yasası ile Anadolu Üniversitesi dahilinde Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Mektupla uzaktan eğitim, öğrenenler arası eşitliklerin bozulması ve posta ulaşımlarında yaşanan problemler, gecikmeler ya da kayıplar öğrenenlerin eğitimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle teknolojik gelişmelerle beraber mektupla eğitim yerini yavaş yavaş diğer araçlara bırakmıştır.

2.2. Çevrimiçi Öğrenme

Günümüzde, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişimlere paralel olarak eğitim ve öğretim kavramları da değişime uğramıştır (Gülbahar, 2012; Liu, Lee, Bonk, Su ve Magjuka, 2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ortamına girmesiyle birlikte eğitim, öğrenme-öğretme etkinliklerinin bilgisayarlarla desteklendiği dijital bir fenomen haline gelmiştir (Richardson ve Swan, 2003). Bu dijital fenomeni aydınlığa kavuşturmak için eğitim alanyazınına giren kavramlardan biri çevrimiçi öğrenmedir.

Alanyazında çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, açık öğrenme gibi kavramlar uzaktan eğitim kavramıyla benzer anlamda kullanılmaktadır. Ancak uzaktan eğitim kendine özgü yapısı ve kullanılan teknoloji açısından e-öğrenme kavramını kapsayan yapıdadır (Moore ve Kearsley, 2012). Alanyazında çevrimiçi öğrenme ile ilgili farklı tanımlamalar bulunmaktadır.

Singh ve Thurman (2019)'a göre çevrimiçi öğrenme, internet tabanlı teknolojiler aracılığıyla düzenlenen veya sunulan öğrenme şekli olarak tanımlanmaktadır. Horton (2006)'a göre çevrimiçi öğrenme, öğrenme deneyimleri yaratmak için bilgi ve

bilgisayar teknolojilerinin kullanılmasıdır. Harasim (2017)'e göre çevrimiçi öğrenme, eğitim uygulamalarındaki kurs sunumları, eğitim projelerinin desteklenmesi, araştırma, kaynaklara erişim ve grup iş birlikleri için çevrimiçi iletişim ağlarının kullanımını ifade etmektedir ve çevrimiçi öğrenmeye internet aracılık etmektedir. Ayrıca internet ve internetin gelişimiyle ilerleyen eğitim teknolojileri, çevrimiçi öğrenmeden nasıl yararlanılacağı ve çevrimiçi öğrenmenin nasıl iyileştirilebileceği konusunda öğrenenlere yeni deneyimler sağlamaktadır.

Çevrimiçi öğrenmeyi, öğrenmenin tamamının ya da bir kısmının internet üzerinden gerçekleştirilen türü olarak ele alan Means, Toyama, Murphy, Bakia, ve Jones (2009)'e göre çevrimiçi öğrenme, kökleri en az 100 yıl öncesine, ilk yazışma kurslarına kadar uzanan uzaktan eğitim geleneğidir. İnternetin ve WWW'nin gelişiyile birlikte, dünyanın dört bir yanındaki öğrencilere ulaşma potansiyeli büyük ölçüde artmıştır. Günümüzün çevrimiçi öğrenimi, birden çok medyada zengin eğitim kaynakları ve eğitmenler ile öğrenenler arasında ve farklı öğrenenlerin kendi aralarında hem eş zamanlı hem de eş zamansız iletişimi destekleme yeteneği sunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme, içeriğe ve eğitime herhangi bir zamanda, herhangi bir yerden daha esnek erişim sağlama potansiyeli nedeniyle popüler hale gelmiştir ve yükseköğretim kurumları ve kurumsal eğitim, çevrimiçi öğrenimi hızlı bir şekilde benimsemiştir.

Joosten ve Cusatis (2020)'e göre çevrimiçi öğrenme, öğrenenlere nerede ve ne zaman öğrenecekleri konusunda esneklik sağlamaktadır. Öğrenenler, ders öğrenme etkinliklerini ne zaman ve nasıl tamamlayacakları konusunda daha fazla kontrol sahibi olmakta, bu durum da dış etkiler (örneğin iş sorumlulukları, aile yükümlülükleri, kampüse yakınlık) nedeniyle geleneksel programlara katılamayan öğrenenlere yarar sağlamaktadır. Bununla birlikte, esnek yapıdaki çevrimiçi ortam, teknoloji kullanımı bilgisi, zaman yönetimi ve çevrimiçi teknolojileri kullanmak gibi öğrenen becerilerini gerektirmektedir.

Günümüzde sayıları hızla artmakta olan çevrimiçi lisansüstü programları ve bu programlara kaydolun öğrenen sayılarını Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde yayınladığı istatistik verilerinde açıkça görülmektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki toplam yüksek lisans programlarının sayısı 12.650 iken 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 12.989 olarak artmıştır. Ülke genelinde bir yıl içerisinde toplam 339 yeni yüksek lisans programı açılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan öğretim yüksek lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı 11.367 iken bu sayı

2020-2021 eğitim-öğretim yılında 15.214 olmuştur. Toplam uzaktan öğretim öğrenci sayısı bir yıl içerisinde 3.847 olarak artış göstermektedir. Ayrıca 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan öğretim yüksek lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenen sayısı 8425 iken 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran öğrenen sayısı 12.588'e çıkmıştır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2021). Bu bilgilere dayanarak çevrimiçi öğrenmeye dayalı programların yaygınlaştığı söylenebilir. Ayrıca programlara kayıt yaptıran öğrenen sayılarındaki artış göz önünde bulundurulduğunda çevrimiçi öğrenmenin gün geçtikçe önem kazandığını söylemek mümkündür.

2.2.1. Çevrimiçi öğrenme ve uzaktan öğrenme arasındaki farklar

Çevrimiçi öğrenme ve uzaktan öğrenme birbirlerine bağlı iki kavramdır. Genellikle bu iki kavram birbirleriyle karıştırılmaktadır.

Toprakçı (2008) uzaktan öğretimi, birbirlerinden fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunan öğreten ve öğrenenlerin, posta, kablolu ve kablosuz kanallar aracılığıyla internet, telefon, bilgisayar gibi iletişim araçları ile eş zamanlı veya eş zamansız öğretme ve öğrenmenin tamamının veya bir kısmının yerine getirildiği öğretim etkinliklerinin bütünü olarak tanımlamıştır.

Çevrimiçi öğrenme, öğrenen ve öğretmenin farklı ortamlarda bulunduğu (Huang, 2002), öğrenenlerin eğitmenler ve diğer öğrenenler ile iletişim kurmak ve öğrenme materyallerine ulaşmak için bilgisayar teknolojilerini kullandığı bir öğrenme sürecini ifade etmektedir (Ally, 2004).

Çevrimiçi öğrenme, online olarak gerçekleşen kursları takip eden öğrenenlere ders içeriğinin sunulması olarak görebiliriz. Uzak öğretim ise bir eğitim kurumu tarafından gerçekleştirilmeli ve öğrenenlerinde katılımıyla iki taraflı bir online ders olmalıdır. Buradan yola çıkarak çevrimiçi öğrenmeye örnek verecek olursak belli programları öğrenmek için internette bulunan bir öğretici içeriği izlemek diyebiliriz. Uzaktan öğretim ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde öğrenci olmak örneğini verebiliriz (weblogographic, 2017).

2.2.2. Anadolu Üniversitesi çevrimiçi tezsiz yüksek lisans programları

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2021-2022 Güz Dönemi İstatistikleri adlı yayınladıkları faaliyet raporunda Anadolu Üniversitesi'nde bulunan toplam lisansüstü programların sayısı 188 olarak verilmiştir. Raporda, bu programların 25'ini (%13,29) Güzel Sanatlar Enstitüsü, 25'ini (%13,29) Sağlık Bilimleri Enstitüsü,

58'ini (%30,85) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 80'ini (%42,55) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün oluşturduğu belirtilmektedir. 2021-2022 Güz Dönemi lisansüstü eğitimde Anadolu Üniversitesi'nin öğrenci sayısı dağılımı şöyledir; Güzel Sanatlar Enstitüsü 401 (%6,30), Sağlık Bilimleri Enstitüsü 600 (%9,43), Eğitim Bilimleri Enstitüsü 1.568 (%24,64), Sosyal Bilimler Enstitüsü 3.794 (%59,63). (Sos.Bil.Ens., 2021)

Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim tezsiz yüksek lisans programları tek ön koşul lisans mezuniyetidir. Bu programlara başvuran öğrencilerde ALES ve Yabancı Dil puanı şartı aranmamaktadır. Ön koşul olan lisans mezuniyeti ve gerekli not ortalamasını (2,00/4,00 ve 50/100) sağlayan herkes uzaktan öğretim tezsiz yüksek lisans programlarına başvurabilir (Anadolu Üniversitesi Tezsiz YL, 2019).

Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi uzaktan öğretim tezsiz yüksek lisans programlarının sınav süreçlerini ortak yürütmektedir. Enstitü bazlı güncel program sayıları Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi uzaktan öğretim tezsiz yüksek lisans program sayıları (Anadolu Üniversitesi Tezsiz YL, 2020)*

Enstitü	f	%
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	12	54,55
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6	27,27
Eskişehir Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	18,18
Toplam	22	100

Yapılan araştırmada Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde çevrimiçi lisansüstü programlara kayıtlı öğrenenlerden veriler toplanmıştır.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021-2022 Güz Dönemi istatistiklerine göre Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrenci Sayıları: 1.474, İkinci Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrenci Sayıları: 224, Tezsiz Yüksek Lisans (Örgün) Programı Öğrenci Sayıları: 8 olarak görülmektedir. Ayrıca rapor, 2021-2021 Güz Döneminde tezsiz yüksek lisans programlarına 666 yeni kayıtlı öğrenci sayısı olduğunu göstermektedir. (Sos.Bil.Ens., 2021)

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ise 6 Tezsiz Yüksek Lisans programı ile eğitim yürütülmektedir. Bu programlar; Eğitim Teknolojileri Uzaktan Öğretim, Eğitim Yönetimi Uzaktan Öğretim, Matematik Eğitimi Uzaktan Öğretim, Karakter ve Değer Eğitimi Uzaktan Öğretim, İlköğretimde Yenilikçi Eğitim Uzaktan Öğretim ve Erken Çocuklukta Otizm Spektrum Bozukluğu Uzaktan Öğretim olarak karışımıza çıkmaktadır. (Anadolu Üniversitesi, 2021)

2.3. Öğrenen Tutumları

Tutum, belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli edinilen olumlu veya olumsuz yargılardır ve davranışları da etkilerler. (Rogers, 2003)

Bir insanın bir uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmek, o bireyin uyarana karşı davranışının ne olduğunu tahmin etmeye yarayacaktır (Üstüner, 2006, s.112). Dolayısı ile öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının derecesi, öğrenenlerin uzaktan öğretimi kullanmaya yönelik eğilimlerini o derecede etkileyecektir (Liaw, Huang ve Chen, 2007).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulan programların etkili ve başarılı olması için öğrenenlerin sunulan programa yönelik tutumlarının olumlu yönde olması büyük önem taşımaktadır.

Moore ve Anderson (2003) öğrenenlerin uzaktan öğretim teknolojilerin benimsenmesinde önemli role sahip olan öğrenen tutumlarının üzerine çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki değişkenlerin etkili olduğuna dikkati çekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi ortamlarda kullanılan teknolojilere yönelik tutumların, öğrenenlerin deneyim, cinsiyet, teknolojiye sahip olma ve teknolojiye erişim gibi öğrenenlerin farklı demografik özelliklerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmada lisansüstü öğrenenlerin demografik özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Uzaktan öğrenmeyi tercih etmelerine bağlı olarak tutumları ve sosyal kaygıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı gözlemlenmiştir.

2.3.1. Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik tutumlar

Paydar ve Doğan (2019) Türkiye’de bir devlet üniversitesinde sınıf eğitimi alanında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin görüşlerini ortaya koyan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun açık ve uzaktan öğrenme hakkında olumlu görüşe sahip olduğu, dersi faydalı bulduğu ve dersi almaya istekli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adayları uzaktan öğrenme ortamlarının avantajlı ve dezavantajlı oldukları durumların olabildiğini de belirtmişlerdir. Geleceğe yönelik açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun olumlu görüşler belirttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anadolu Üniversitesi çalışanlarının açık ve uzaktan öğretime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada genellikle katılımcıların açık ve uzaktan öğretime ilişkin olumlu ve ortalamanın biraz üzerinde bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Dündar vd., 2017).

Barış (2015), Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği adlı çalışmasında ise öğrenenlerin genel tutumlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelendiği araştırmada uzaktan eğitim dersine karşı avantaj ve sınırlılıklar alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı farkların tespit edildiği görülmüştür (Bayram vd., 2019).

Matematik öğretmen adaylarının uzaktan öğrenmeye yönelik tutumlarının incelendiği çalışma sonuçlarında öğretmen adaylarının çoğu uzaktan öğrenmeye yönelik olumsuz görüşlerini ortaya koymuşlardır (Hacıömeroğlu ve Elmalı-Erdem, 2021).

Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan öğrenmeye yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada ise tutumlarının kararsız seviyelerde seyrettiği görülmüştür. (Ateş ve Altun, 2008).

2.4. Kaygı Nedir?

Kaygı, kavramı Batılı kaynaklardan dilimize “anksiyete” kavramının tercüme edilmesi ile girmiştir. Kaygı Türk Dil Kurumu sözlüğünde üzüntü ve endişe duyulan düşünce, tasa; genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanmış olup eski Türkçeden (Uygurca “kadğu”) evrilmiş bir kelimedir (Türk Dil Kurumu, 2020).

Kaygı kavramı ilk olarak Freud tarafından tanımlanmıştır. Kaygı, psikoloji biliminde insanın yaşadığı ruhsal bir durumu ifade etmektedir. Freud, kaygı insanın çevresinden gelen tehlikelere karşı uyarıcı, yaşamı devam ettirebilmesine katkıda bulunan uyum sağlayıcı bir durum olduğunu söylemiştir. Psikanalizin kurucusu olan Freud kaygıyı nevrotik bir durum olarak tanımlamıştır ve kaygının özünde id’in iç tepkilerinin bastırılmasının yattığını belirtmektedir (Tuzcuoğlu, 1995: 275-285).

Kaygılı bireyler ruhsal olarak endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik durumlarını yaşayabilirken fizyolojik olarak ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği, mide-bağırsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme ve uykusuzluk olmak üzere birçok durumlarla karşılaşabilirler. (Köknel, 2005).

Yapılan araştırmalarda kaygı kavramının iki tür olarak ele alınmaktadır. Bunlar; durumluk ve sürekli kaygı durumudur. Durumluk kaygı; sürekli olmayan, durumdan duruma farklılık gösteren, bireyin tehlikeli durumlarda hissettiği duygusal reaksiyonları içerir. Sürekli kaygı ise bireyin yaşantısında kaygıya olan yatkınlığıdır. Sürekli kaygısı yüksek olan kişiler huzursuzluk, karamsarlık, endişe, mutsuzluk gibi duygusal reaksiyonlarda bulunabilir (Yücel, 2003; Kaya ve Varol, 2014).

Bu araştırmada toplumsal yaşam içinde bireyin kendini ifade etmekte ve günlük yaşamda ihtiyacını karşılamakta sorun yaşamasına yol açan bir kaygı türü üzerinde durulmaktadır. Bireyin kendini ifade etmek istemediği, devamlı olarak takip edildiği ve bu süreçte eleştirildiği düşüncesinin ağır bastığı durumları içeren bir tür olan sosyal kaygıdan bahsedilmektedir.

2.4.1. Sosyal Kaygı Nedir?

Sosyal kaygı, başkaları tarafından olumsuz olarak yargılanmaktan, aşağılanmaktan ya da olumsuz bir izlenim bırakmaktan ve yanlış bir şey yapmaktan, korku ya da endişe olarak rahatsızlık hissine yol açan psikolojik bir durumdur (American Psychiatric Association, 2000).

Ayrıca; sosyal kaygı, (sosyal/anksiyete, fobi) DSM-IV’te bir kişinin “tanımadığı insanlarla karşılaştığı ya da başkalarının gözünün üzerinde olabileceği, bir ya da birden fazla toplumsal eylemi gerçekleştirdiği durumdan belirgin ve sürekli bir korku duyma, kişinin küçük duruma düşeceği ya da utanç duyacağı biçimde davranacağından korkma” durumu olarak tanımlanır (Apa, DSM-IV,2001). Sosyal kaygı konusunda utangaçlık, iletişim kaygısı ve suskunluk gibi çok sayıda ölçeğin geliştirildiği ve bu ölçeklerde sosyal kaygının bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerinin ele alındığı görülmektedir. (Jones, Cheek ve Briggs, 1986; Leary, 1983).

Sosyal anksiyete bozukluğu olan kişiler diğer bireylerden daha farklı fizyolojik, bilişsel ve davranışsal yönler açısından belirtiler gösterirler. (Baltacı ve Hamarta, 2013).

Amies, Gelder ve Shaw (1983), sosyal kaygı bozukluğunda en sık görülen fizyolojik belirtilerin sırasıyla çarpıntı, terleme, titreme, kas gerginliği, ağız kuruluğu, karında ağrı hissi olduğunu söylemişlerdir.

Sosyal kaygı, alanyazında sosyal anksiyete olarak geçmektedir. Sosyal kaygı ile ilgili tedbirler elden bırakılırsa ruhsal bozukluklardan sosyal anksiyete bozukluğu, sosyal fobi halini alabilmektedir (Bayramkaya, Toros, Özge, 2005). Sosyal kaygının temel özelliklerini Dünya Psikiyatri Birliği Sosyal Fobi Çalışma Grubu –WPA (1995) “te şöyle belirtilmiştir:

1. Sosyal ortamlarda davranışlarının başkaları tarafından inceleme altında tutulduğu korkusu.
2. Performans gerektiren durumlarda, utanç doğurabilecek ya da gurur incitebilecek durumlarda duyulan belirgin korku.
3. Korkulan durumlardan sürekli kaçınma davranışı.

Yukarıda yapılan genel tanımlamaların daha somut sınıflandırılması ise aşağıdaki şekilde yapılmıştır: Sosyal kaygı durumları formel ve informel ortamlarda görülebilir. Formel ortamları Holt, Heimberg, Hope ve Liebowitz (1992) dört gruba ayırmışlardır;

1. Formel durumlarda konuşma ve iletişim (Kalabalık bir gruba konuşma yapma, bir gruba rapor sunma, bir toplantıda konuşma yapma),
2. İnformel durumlar ise (Bir partiye katılma, yabancılarla tanışma, karşı cinsten biriyle iletişime girme),
3. Üçüncü grup ise davranışları içermektedir (Bir konuda farklı düşüncesini belirtip tartışabilme, bir malı aldıktan sonra mağazaya geri iade etme ve ısrarlı bir satıcıya direnme),
4. Bir şey yiyip içerken, yazı yazarken, çalışırken veya telefonla konuşurken başkaları tarafından gözlemleniyor olmak da sosyal kaygıyı artıran dördüncü gruba örnektir.

Yukarıda yaşanan durumların kesiştiği nokta kişi başkalarının ilgisini üzerine çektiği düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu düşünce kişiyi ele geçirir ve zaman geçtikçe dışarıda fazla konuşamama, kalabalık toplulukların içerisinde yemek yiyememe gibi problemler ortaya çıkarır.

Sosyal kaygı yaşayan kişilerin akademik hayatında geriye doğru gitme, sosyal hayatında kendini dışa kapatma ve mesleki hayatında olumsuzluklar görülmektedir.

Bireyin sosyal yaşamdan kaçması zamanla depresyon ve intihar girişimlerini de beraberinde getirebilmektedir (Hignett ve Hatton, 2008; Flanagan et.al, 2008).

Uzmanlar, tercih edilen iletişim yöntemi (yüz yüze veya uzaktan) ve sosyal kaygı arasında bir ilişki olduğu söylenmiştir. (Behrens ve Kret, 2019; Yen ve ark., 2012).

Bu çalışma lisansüstü öğrenenlerin sosyal kaygı düzeylerini belirleyerek sosyal kaygının uzaktan öğrenime olan etkisi gözlemlenmektedir. Dünya genelinde yaşanan pandemiyle beraber örgün lisansüstü öğrenenler uzaktan öğretime geçiş yapmışlardır. Bu süreçte daha önce hiç uzaktan öğrenim ile karşılaşmamış öğrenenler de bulunmaktaydı. Dolayısıyla bu kişilerin uzaktan öğretime karşı sosyal kaygıları var mı yok mu? Bu soruların cevaplarının bilinmesi uzaktan öğretimin gelişimine katkı sağlayarak uzaktan öğretime karşı olan sosyal kaygıyı göz önüne sermektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda uzaktan öğrenmeye yönelik lisansüstü öğrenenlerin sosyal kaygı düzeylerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Baltacı ve Hamarta (2013), yaptıkları araştırmaya Ahi Evran Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 506'sı kız ve 305'i erkek olmak üzere toplam 811 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu, Sosyal Kaygı Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sosyal anksiyete ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi belirlemek için problem çözme yaklaşımları, 'Pearson Moment Çarpım Korelasyon Tekniği' kullanılmıştır. Yaptıkları çalışmanın sonucunda sosyal kaygının tüm alt boyutları ile sosyal desteğin tüm alt boyutları arasında negatif yönlü, problem çözme yaklaşımları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sosyal desteğin sosyal kaygıyı ve problem çözme yaklaşımının sosyal destekle birlikte sosyal kaygıyı anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuşlardır.

Çağlar, Dinçyürek, ve Arsan (2012), üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarını analiz ettikleri çalışmada öğrencilerin sosyal kaygılarının cinsiyetlerine, akademik başarılarına, ailenin gelir durumuna, anne ve baba düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Çalışma grubu, 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde eğitim gören öğrenenlerden oluşmaktadır. Öğrenenlerin sosyal kaygılarını belirleyebilmek için Palancı ve Özbay (2001) tarafından geliştirilen Sosyal Kaygı Ölçeği'ni kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öğrenenlerin sosyal kaygılar düzeylerinin cinsiyet ve akademik başarıları dikkate alındığında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Eskiyurt ve Alaca (2021), çalışmalarında uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim alan 670 üniversite öğrencisi katılmıştır. Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği (LSKÖ) ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (ODKÖ) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenenlerin çevrim içi eğitimi olumsuz değerlendirme korkusuyla baş etmek için güvenlik sağlayıcı bir ortam olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmışlardır. Bu durum sosyal kaygılı bireyin kaygı düzeyinin artmasına neden olduğunu söylemektedirler (Eskiyurt ve Alaca, 2021). Ayrıca öğrenenlerin en çok sosyal kaygı yaşadığı durumlar; önceden hazırlık yapmaksızın konuşma yapmak, bir toplantı esnasında hareket, gösteri ya da konuşma

yapmak, dikkat çekmek, bir gruba önceden hazırlanmış sözlü bilgi sunmak olarak ortaya koymuşlardır.

Kocaman ve Ersoy (2021), çalışmalarında Covid 19 pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumlarının değerlendirmişlerdir. Araştırmayı nitel olarak gerçekleştirmişlerdir. Kartopu örnekleme yöntemi kullanmışlardır. 14 öğrenci ile görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenciler pandeminin devamlılığını sürdürmesi ve bunun sonucunda yüz yüze eğitimin başlamasındaki belirsizliğe, uzaktan eğitimde yaşanan teknik problemlere, derslerdeki anlatılanların tam anlaşılması böylece akademik anlamda başarılarının etkilenmesine yönelik kaygı duydukları ortaya çıkmıştır.

Arslan ve Korkmaz (2019), yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim ilahiyat lisans tamamlama öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve etkileşim kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi uzaktan eğitim ilahiyat lisans tamamlama programına devam eden 117 öğrenciden veri toplanmıştır. Veriler etkileşim kaygı ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin etkileşim kaygı düzeyleri orta olarak belirlenmiştir. Kaygı düzeyleri yaş faktörüne göre değişiklik göstermediği ortaya çıkmıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin etkileşim kaygı düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları benzer çıkmıştır. Öğrencilerin yaş gruplarına bakıldığında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. 20-29 yaş aralığındaki öğrencilerin tutumları, diğer yaş aralığındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bahçekapılı (2021), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi canlı derslerdeki sosyal kaygılarını dijital okuryazarlık düzeyleri, cinsiyetleri, önceki uzaktan eğitim deneyimleri ve canlı derslerde öğretmenle etkileşim biçimleri açısından incelemiştir. Araştırmayı nedensel-karşılaştırmalı ve ilişkisel araştırma deseni ile yürütmüştür. 167 üniversite öğrencinin katıldığı çevrimiçi anket ile veriler toplanmıştır. Kullanılan ölçekler ise; genel bilgi formu, e-öğrenme ortamlarında sosyal kaygı ölçeğinin öğrenci-öğretmen etkileşimi alt ölçeği ve dijital okuryazarlık ölçekleridir. Araştırma sonucunda eşzamanlı öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin sosyal kaygılarının dijital becerileri ile olumsuz bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Kız öğrencilerin sosyal kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca dersi aktif olarak dinlemeyen ve öğretmenle canlı sohbet yoluyla

etkileşime girmeyen öğrencilerin daha kaygılı oldukları görülmüştür. Sosyal kaygı, daha önceki uzaktan eğitim deneyimine ve derslerde mikrofon kullanımına göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Şingir, Ayvaz ve Tonga (2021), çalışmalarında ergenlerin Covid 19 korkusu ile sosyal kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 12-19 yaş aralığında olan 468 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Covid 19 korkusu ölçeği ve Ergenlerde Sosyal Kaygı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Covid 19 ile sosyal kaygı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Covid 19 kaygısı ve sosyal kaygı değişkenlerinde cinsiyet açısından da fark olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Son olarak ergenlerde Covid 19 kaygısının sosyal kaygıyı yordadığına ulaşmışlardır.

Ceviz, Tektaş, Basmacı ve Tektaş (2020), çalışmalarında Covid 19 pandemisinin üniversite öğrencilerini nasıl etkilediğini incelemenin çok önemli olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda çalışmalarında öğrencilerin kaygı düzeylerine etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya ülke genelinde farklı üniversite ve kademelerde eğitim gören 443 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri çeşitli demografik özelliklere göre analiz etmişlerdir. Analizlere göre, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğrenciler, yaş değişkenine göre 30 yaş ve üzeri olan öğrenciler, okul değişkenine göre enstitü öğrencileri ve sınıf değişkenine göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin kaygı düzeyleri daha düşük olup diğer değişkenlere göre istatistik olarak anlamlı fark bulmuşlardır. Öğrencilerin Covid 19 pandemi sürecinde ailelerin yanında olup olmamalarına göre kaygı araştırıldığında kaygı düzeyleri açısından istatistik olarak anlamlı fark bulamamışlardır. Bununla birlikte, Hiyerarşik Regresyon yöntemi ile kaygı durumlarını modelleyip durumluk kaygı modeli yaş, medya takip ve haber takip değişkenlerini oluşturmuşlardır. Sürekli kaygı modeli cinsiyet, yaş ve medya takip değişkenlerinden oluşmuştur. Her iki modelde de bulunan değişkenlerin kaygı durumlarını arttırdığını ortaya koymuşlardır.

3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ajmal ve Ahmad (2019), uzaktan öğrenenler arasında kaygı faktörlerini bulmayı amaçladıkları 322 öğrenenin katıldığı çalışmada uzaktan eğitim yaklaşımında öğrencilerin daha fazla kaygı duyduğunu ortaya koymuştur. Bunun sebebi olarak öğrenen ve öğretmenler arasındaki mesafe nedeniyle günlük olarak sorunlarını

tartışamadıkları veya paylaşamadıkları için olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun, kayıt yaptırırken, para yatırmak için bir banka bulurken, kitaplarını alırken, ödev hazırlamak için verilen zamanın olmaması, kalitesizlik nedeniyle karşılaşılan sorunlar nedeniyle kaygı duydukları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Ajmal ve Ahmad (2019), çalışma sonucunda öğrencilerin bilgiye kolayca ulaşabilmeleri için çevrimiçi bilgi sistemlerinin güçlendirilmesini önermektedirler. Bunların yanı sıra sosyal anksiyete gibi çeşitli anksiyete türleri öğrencileri uzaktan öğretimden etkili bir şekilde uzak tutar demişlerdir (Ajmal & Ahmad,2019).

Chiu ve Wang (2008), uzaktan öğrenme sürekliliği ile öğrenciler arasındaki bu ortamlarla ilgili kaygı düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu söylemiştir. Başka bir deyişle, uzaktan öğrenme ortamlarını sık sık kullanan ve çevrimiçi etkileşimlere katılan bireyler muhtemelen düşük düzeyde kaygı yaşarlar. Bu fenomen ile ilgili olarak, sosyal kaygısı olan bireylerin sosyal riskleri azaltmak için performans göstermekten kaçındıklarını ve başkalarıyla etkileşimde bulunmaktan ve kişisel imajlarına zarar verebilecek davranışlar sergilemekten kaçındıklarını bildirmiştir. (Leary, 1983)

Yen ve diğ. (2012), yaptığı çalışmaya 2348 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sosyal kaygı, çevrimiçi ve gerçek yaşam etkileşimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda gerçek hayattaki ve çevrimiçi etkileşimlerdeki sosyal kaygının şiddetini karşılaştırmış ve çevrimiçi etkileşimlerde sosyal kaygının azaldığını belirlemiştir.

Lee ve Stapinski (2012), yaptıkları araştırmada sosyal kaygı ve problemleri internet kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 338 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak çevrimiçi anket kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda sosyal kaygının, depresyon ve genel kaygıyı kontrol ederken problemleri internet kullanımının da önemli bir etkeni olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Sosyal kaygı, çevrimiçi iletişim kurarken daha fazla kontrol algısı ve olumsuz değerlendirilme riskinin azalması arasında bir ilişki bulmuşlardır.

M. Rapee ve G.Heimberg (1997), yaptıkları çalışmada sosyal kaygısı olan kişilerde sosyal/değerlendirici durumlarda anksiyete deneyiminin bir modelini göstermişlerdir. Model, sosyal fobisi olan kişilerin potansiyel değerlendirme ile ilgili bilgileri algılama ve işleme biçimini ve bu süreçlerin sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük kişiler arasında nasıl bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal/değerlendirici bilgilerin işlenmesindeki çarpıklıkların ve yanlılıkların, sosyal

durumlarda artan kaygıya yol açtığı ve bunun sonucunda sosyal fobinin sürdürülmesine yardımcı olduğu ileri sürmüştür.

Horita, Akihiro ve Mayumi (2021), çalışmalarında 2019 yılında ortaya çıkan koronavirüs (COVID-19) pandemisinin birinci sınıf Japon üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini, mevcut yılın anket sonuçlarını önceki yılın sonuçlarıyla karşılaştırarak incelemişlerdir. 20 Nisan - 31 Mayıs 2020 tarihleri arasında Gifu Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin katıldığı çevrimiçi bir anket ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda COVID-19 pandemisinin ortaya çıkmasına rağmen, 2020 birinci sınıf öğrencileri arasındaki seviye, önceki yılın öğrencilerine göre daha düşüktü. Ancak, 2020 birinci sınıf öğrencileri, yabancı bir e-öğrenme ortamına uyum sağlamak zorunda kaldıkları için yüksek akademik sıkıntı yaşadılar.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme belirtilmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve elde edilen bulgulara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programlarına kayıtlı öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile sosyal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programlara kayıtlı öğrenenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu enstitüde öğrenim gören 142 öğrenenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin 80'si (%56,3) kadın; 62'ü (%43,7) erkek olmak üzere toplam 142 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 21-25 arası değişmektedir. Ancak verilerin analizini kolaylaştırmak için yaş değişkeni gruplandırılmıştır. En yüksek katılımcı yaş oranı 88 (%62) kişiden oluşan 26-35 yaş grubudur. En düşük katılımcı yaş oranı 8 (%5,6) kişiden oluşan 21-25 yaş grubudur. Öğrenim durumlarına göre katılımcıların 126'sı (%88,7) lisans olarak belirlenmiştir. Öğrenim durumu yüksek lisans olan katılımcılar 15 (%10,6), katılımcılardan 1 kişinin öğrenim durumuysa doktora olmuştur. Katılımcılardan 49 (%34,5) kişi İstanbul'da bulunmaktadır. İstanbul'dan sonra ise 15 (%10,6) kişi ile Ankara gelmektedir. İzmir 8 (5,6) ve Eskişehir 8 (5,6) oranları ise eşit olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin kayıtlı olduğu çevrimiçi yüksek lisans programları;

- Eğitim Teknolojileri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Ölçme ve Veri Analitiği Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- İşletme Yönetimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı-Tezsiz Yüksek Lisans Programı

- Konaklama İşletmeciliği Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Bankacılık Finans Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu ABD Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Görsel İletişim Tasarımı Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Girişimcilik ve İnovasyon Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Kamu Mali Yönetimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Kurumsal İletişim Online Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Lojistik Yönetimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Pazarlama Yönetimi Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı
- Türk Dili ve Edebiyatı Uzaktan Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı

olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bölümlerden en fazla katılımcının olduğu program, Eğitim Teknolojileri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı 45 (31,7) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin 39'u (%27,5) herhangi bir Açıköğretim programına kayıtlı olduğunu 103'ü (%72,5) kayıtlı olmadığını söylemiştir. Demografik özelliklere yönelik tüm bilgiler için Tablo 4.1.'e bakınız.

Tablo 4.1. Öğrenenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular

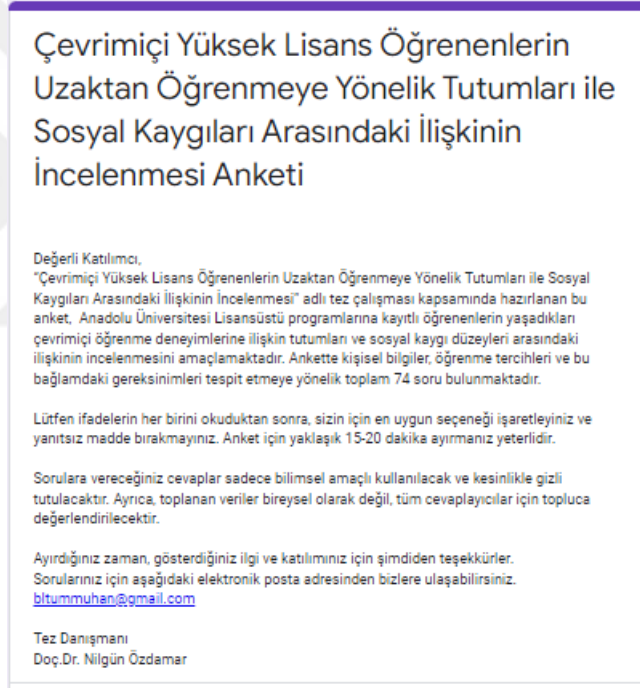
	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	80	56,3
	Erkek	62	43,7
Yaş	21-25	8	5,6
	26-35	88	62
	36-45	34	23,9
	46-55	12	8,5
Öğrenim Durumu	Lisans	126	88,7
	Yüksek Lisans	15	10,6
	Doktora	1	0,7
Herhangi bir Açıköğretim programına kayıtlı olma durumu	Evet	39	7,5
	Hayır	103	72,5

Örnekleme oluşturan öğrenenler basit rastlantısal örneklem yolu ile seçilmiştir. Örneklem grubunun Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programlara kayıtlı öğrenenlerden seçilmesinin nedeni; yapılan araştırmada doğrudan çevrimiçi yüksek lisans öğrenenlerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları ile sosyal kaygıları arasındaki ilişki incelendiği içindir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Çevrimiçi yüksek lisans öğrenenlerinin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumları ile sosyal kaygıları arasındaki ilişkisinin incelemeye yönelik üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerini araştırmak üzere oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların uzaktan öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek üzere e-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği ve katılımcıların sosyal kaygılarını belirlemek üzere kullanılan E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği'dir.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden alınan etik kurul belgesi alınmıştır. Öğrenenlerin onayı alınarak gönüllü katılımı sağlanmıştır. Öğrenenlerle paylaşılan anket formunun giriş sayfası Görsel 4.1'de verilmektedir.



Çevrimiçi Yüksek Lisans Öğrenenlerin Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Sosyal Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Anketi

Değerli Katılımcı,

"Çevrimiçi Yüksek Lisans Öğrenenlerin Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Sosyal Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında hazırlanan bu anket, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü programlarına kayıtlı öğrenenlerin yaşadıkları çevrimiçi öğrenme deneyimlerine ilişkin tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Ankette kişisel bilgiler, öğrenme tercihleri ve bu bağlamdaki gereksinimleri tespit etmeye yönelik toplam 74 soru bulunmaktadır.

Lütfen ifadelerin her birini okuduktan sonra, sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz ve yanıtız madde bırakmayınız. Anket için yaklaşık 15-20 dakika ayırmanız yeterlidir.

Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Ayrıca, toplanan veriler bireysel olarak değil, tüm cevaplayıcılar için topluca değerlendirilecektir.

Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katılımınız için şimdiden teşekkürler. Sorularınız için aşağıdaki elektronik posta adresinden bizlere ulaşabilirsiniz. bltummuhan@gmail.com

Tez Danışmanı
Doç.Dr. Nilgün Özdamar

Görsel 4.1. Anket giriş yazısı

4.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form toplam 6 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılara hangi şehir ve ilçede yaşadıkları, hangi cinsiyet oldukları, hangi yaş aralığında oldukları, öğrenim durumlarını, ankete katıldıkları dönemde hangi yüksek lisans programına kayıtlı oldukları, ankete katıldıkları dönemde Açıköğretim programına kayıtlı olup olmadıkları sorulmuştur. Bu bilgilerle öğrenenlerin e-

öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasında bir ilişki incelenmiştir. Öğrenenlerle paylaşılan anket formunda kişisel bilgi formu Görsel 4.2’de verilmektedir.

Şehir/ilçe
Yanıtınız

Yaşınız *

☐ 18-20
☐ 21-25
☐ 26-35
☐ 36-45
☐ 46-55
☐ 56 ve üzeri

Cinsiyet *

☐ Kadın
☐ Erkek

Öğrenim durumunuz? (En son mezun olduğunuz okul) *

☐ Lisans
☐ Yüksek lisans
☐ Doktora

Hangi çevrimiçi yüksek lisans programında kayıtlısınız? Yazınız. *

Yanıtınız

Herhangi bir Açıköğretim programına kayıtlı mısınız?

☐ Evet
☐ Hayır
☐ Dondurdum

Sonraki

Formu temizle

Görsel 4.2. Kişisel bilgi formu

4.3.2. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği

Araştırmada, lisansüstü öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmek için oluşturulan “E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Haznedar, Ö., & Baran, B. (2012) taraflarınca geliştirilen “E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği” 5’li likert tipinde toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “ikisi arasındayım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirmiş olumlu ve olumsuz ifadeler bulunmaktadır.

E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği iki faktörlü olarak kullanılmıştır. Bu faktörler ise; “e-öğrenmeye yatkınlık” ve “e-öğrenmeden kaçış”tır. E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeğinin ilk 10 maddesi birinci faktörü kapsamaktadır. Diğer 10 madde ise ikinci faktör ile ilgilidir. E-öğrenmeden kaçış faktörüne ilişkin maddeler, ters madde olarak kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan 20 ile 100 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri 0,93 olarak bulunmuştur (Haznedar ve Baran, 2012). Öğrenenlerle paylaşılan anket formunda E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği Görsel 4.3’te olduğu gibi verilmektedir.

Kaygı ölçeği ile alt boyutlarının aralarındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmaı oluşturan örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans analizi uygulanmıştır. Analiz neticesinde örneklem grubunun demografik özelliklerinin frekansları ve yüzdelik değerleri belirtilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde E-ğrenmeye Yönelik Tutum leđi ile alt boyutlarının, E-ğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı leđi ile alt boyutlarının aralarındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.



5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcı öğrenenlerin e-öğrenme tutumları ile sosyal kaygılarının incelenmesi amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, tablo halinde verilip yorumlanarak ortaya konulmuştur.

5.1. E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeğinin ve E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Bütününe İlişkin Güvenirlilik Analizi

E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeğinin verileri kullanılarak ölçeklerin iç tutarlılık katsayısını belirlemek için Güvenirlilik Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5.1.'de verilmiştir.

Tablo 5.1. *E-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeğinin ve e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları*

	Cronbach Alpha	Ortalama	Standart Sapma
E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	0,989	109,71	65,195
E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği	0,918	79,70	13,241

Tablo 5.1.'de verilen sonuçlara göre E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,989 ve 1,00 arasında bir değer olduğu için bu ölçeğin güvenirlilik kat sayısı oldukça yüksektir. E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,918 ve 1,00 arasında bir değer olduğu için bu ölçeğin güvenirlilik kat sayısı oldukça yüksektir.

5.2. Korelasyon Analizi

Bu bölümde öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile e-öğrenme ortamları için sosyal kaygıları arasındaki ilişkiyi, e-öğrenmeye yönelik tutumlarının sosyal kaygı tutum alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

5.2.1. E-öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Tablo 5.2. E-öğrenmeye yönelik tutumları ve sosyal kaygıları arasındaki Korelasyon Analizi sonuçları

		Sosyal Kaygı Puanı	E-Öğrenme Tutumu Puanı
Sosyal Kaygı Puanı	r	1	-291**
	P		,000
	N	142	142
E-Öğrenme Tutumu Puanı	r	-291**	1
	P	,000	
	N	142	142

**p<0,01

Tablo 5.2’de Öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumları ve sosyal kaygıları arasındaki Korelasyon Analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre e-Öğrenme yönelik genel tutumları ve sosyal kaygıları arasında negatif yönlü düşük güçte bir ilişki bulunmaktadır ($r=-,291$ $p<0,01$).

E-öğrenmeye yönelik genel tutum alt boyutları ve sosyal kaygı alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz neticesinde elde edilen bulgular Tablo 5.3’te ve Tablo 5.4’te verilmiştir.

Tablo 5.3. Sosyal kaygı puanları ile e-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutları arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Alt Boyutları	N	r	P
Sosyal Kaygı Puanı	E-Öğrenmeye Yakınlık	142	-.273**	.001
	E-Öğrenmeden Kaçınmama	142	-	.001
			.276**	

** p<0,01

Tablo 5.3’te Öğrenenlerin sosyal kaygı puanları ile e-öğrenmeye yönelik genel tutum alt boyutları arasındaki Korelasyon Analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Sosyal Kaygı puanı ile e-öğrenmeye yakınlık alt boyutu ($r=-,273$; $p<0,01$) ve E-öğrenmeden Kaçış alt boyutu ($r=-,276$; $p<0,01$) arasında negatif yönlü düşük güçte bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 5.4. *E-öğrenme tutum puanları ile sosyal kaygı alt boyutları arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

	Sosyal Kaygı Alt Boyutları	N	r	P
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Puanı	Olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku	142	-.284**	,001
	Somatik/bedensel belirtiler	142	-.243**	,004
	Sosyal durumlar	142	-.308**	,000

** p<0,01

Tablo 5.4'te Öğrenenlerin e-öğrenme tutum genel puanları ile sosyal kaygı alt boyutları arasındaki Korelasyon Analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre E-Öğrenme Tutum Genel puanı ile olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku alt boyutu ($r=-,284$; $p<0,01$), Somatik/bedensel belirtiler alt boyutu ($r=-,243$; $p<0,04$) ve Sosyal durumlar alt boyutu ($r=-,308$; $p<0,00$) arasında negatif yönlü düşük güçte bir ilişki bulunmaktadır.

5.2.2. E-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutları ve sosyal kaygı alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutum alt boyutları ve sosyal kaygı tutum alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5. *E-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutları ve sosyal kaygı tutum alt boyutlarının arasındaki Korelasyon Analizi sonuçları*

	EÖY	EÖK	Olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku	Somatik/bedensel belirtiler	Sosyal durumlar
EÖY	r 1	,774**	-,277**	-,231**	-,276**
	p	,000	,001	,006	,001
	N 142	142	142	142	142
EÖK	r ,774**	1	-,259**	-,228**	-,302**
	,000		,002	,006	,000
	p 142	142	142	142	142
N					

E-öğrenmeye yakınlık (EÖY) alt boyutu puanı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; E-Öğrenmeye Yakınlık (EÖY) alt boyutu puanı ile E-Öğrenmeden Kaçınmama (EÖK) puanı ($r=,774$; $p<0,01$) pozitif yönde yüksek yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı da artmaktadır. E-öğrenmeye yakınlık (EÖY) alt boyut puanı ile olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku alt boyut puanı ($r=-,277^{**}$; $p<0,01$), somatik/bedensel belirtiler alt boyut puanı ($r=-,231^{**}$; $p<0,01$) ve sosyal durumlar alt puanı ($r=-,276^{**}$; $p<0,01$) arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı azalmaktadır.

E-öğrenmeden kaçınmama (EÖK) alt boyutu puanı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için Korelasyon Analizi uygulanmıştır. E-Öğrenmeden Kaçınma (EÖK) alt boyutu puanı ile E-Öğrenmeye Yatkınlık (EÖK) puanı ($r=,774$; $p<0,01$) pozitif yönde yüksek yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı da artmaktadır. E-öğrenmeden kaçınmama (EÖK) alt boyut puanı ile olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku alt boyut puanı ($r=-,259^{**}$; $p<0,01$), somatik/bedensel belirtiler alt boyut puanı ($r=-,228^{**}$; $p<0,01$) ve sosyal durumlar alt puanı ($r=-,302^{**}$; $p<0,01$) arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı azalmaktadır.

Tablo 5.5'te e-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutlarının, sosyal kaygı alt boyutları ile ilişkisine yer verildiği için Tablo 5.6'da sadece sosyal kaygı tutum alt boyutlarının birbirleri ile olan ilişkisine yer verilmiştir.

Tablo 5.6. Sosyal kaygı alt boyutları ve e-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutlarının arasındaki Korelasyon Analizi sonuçları

		SK1	SK2	SK3	EÖY	EÖK
SK1	r	1	,870**	,888**	-,277**	-
	p		,000	,000	,001	,259**
	N	142	142	142	142	,002 142
SK2	r	,870*	1	,859**	-,231**	-
	p	*		,000	,006	,228**
	N	,000 142	142	142	142	,006 142
SK3	r	,888	,859	1	-,276	-,302
	p	,000	,000		,001	,000
	N	142	142	142	142	142

Olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku (SK1) alt boyut puanı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku (SK1) alt boyut puanı ile somatik/bedensel belirtiler (SK2) alt boyut puanı ($r=,870^{**}$; $p<0,01$) ve sosyal durumlar (SK3) alt boyut puanı ($r=,888^{**}$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde yüksek yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı da artmaktadır. Olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku (SK1) alt boyut puanı ile e-öğrenmeye yakınlık (EÖY) alt boyut puanı ($r=-,277^{**}$; $p<0,01$) ve e-öğrenmeden kaçınmama (EÖK) alt boyut puanı ($r=-,259^{**}$; $p<0,01$) arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı düşmektedir.

Somatik/bedensel belirtiler (SK2) alt boyut puanı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; somatik/bedensel belirtiler (SK2) alt boyut puanı ile olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku alt boyut puanı ($r=,870^{**}$; $p<0,01$) ve sosyal durumlar (SK3) alt boyut puanı ($r=,859^{**}$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde yüksek yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı da artmaktadır. Somatik/bedensel belirtiler (SK2) alt boyut puanı ile e-öğrenmeye yakınlık (EÖY) alt boyut puanı ($r=-,231^{**}$; $p<0,01$) ve e-öğrenmeden kaçınmama (EÖK) alt

boyut puanı ($r=-,228^{**}$; $p<0,01$) arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı azalmaktadır.

Sosyal durumlar (SK3) alt boyut puanı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; sosyal durumlar (SK3) alt boyut puanı ile olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku alt boyut puanı ($r=,888^{**}$; $p<0,01$) ve somatik/bedensel belirtiler alt boyut puanı ($r=,859^{**}$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde yüksek yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı da artmaktadır. Sosyal durumlar (SK3) alt boyut puanı ile e-öğrenmeye yakınlık (EÖY) alt boyut puanı ($r=-,276^{**}$; $p<0,01$) ve e-öğrenmeden kaçınmama (EÖK) alt boyut puanı ($r=-,302^{**}$; $p<0,01$) arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre değişkenlerden birinin puanı artarken diğerinin puanı azalmaktadır.

5.3. E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve alt boyutlarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, Açıköğretim öğrencisi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular incelenmiştir.

5.3.1. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutumları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının dağılımlarını analiz etmek için Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıda Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7. E-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

E-Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Alt N	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık	
Boyutları					
E-Öğrenmeye Yatkınlık	142	4,136	0,628	-0,738	0,637
E-Öğrenme Kaçınma	142	3,83	0,776	-0,629	0,625
E-Öğrenme Genel Tutum Puanı	142	3,98	0,662	-0,635	0,670

Çarpıklık değerleri Huck (2000) tarafından önerilen 1 değerinin hemen altında seyretmektedir. Çarpıklık ve basıklık bağlamında çok büyük sorunlar yaşanmadığı için orijinal verileri dönüştürmeden ya da non-parametrik testlere başvurmadan parametrik testlerle evrene genelleme yapılması planlanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre de $p>0,05$ olduğundan veriler normal dağılım göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıda Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8. E-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Cinsiyet	n	X	S	t	Sd	p
E-Öğrenmeye	Kadın	80	4,23	0,51	1,946	140	0,54
Yatkınlık	Erkek	62	4,01	0,73			
E-Öğrenmeden	Kadın	80	3,87	0,74	0,783	140	0,435
Kaçınma	Erkek	62	3,77	0,81			
Genel Ortalama	Kadın	80	4,05	0,58	1,419	140	0,172
	Erkek	62	3,89	0,74			

$P<0,05$

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,419$; $p>0,05$). E-öğrenme yönelik genel tutum alt boyutları açısından cinsiyete göre farklılığı gösterip gösteremediğine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ise e-öğrenmeye yatkınlık ($t=1,946$, $p>0,05$) ve e-öğrenmeden kaçınma ($t=0,783$, $p>0,05$) açısından gruplar arasından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

5.3.2. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutumları ve alt boyutlarının yaş değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

Farklı yaşlardan araştırmaya katılan öğrenenlerin e-öğrenme yönelik genel tutumları ve alt boyutlarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. ANOVA şartlarından

biri olan ve anlamlı çıkan analiz sonuçlarında yapılacak çoklu karşılaştırma testlerinin türüne karar vermede yardımcı olan Levene Testi sonuçları Tablo 5.9’da özetlenmiştir.

Araştırma kapsamında Levene değerleri yorumlanırken anlamlılık değeri 0,05 kabul edilmiş, p değerleri bu şartı sağladığı durumlarda Scheffe, sağlanamadığı durumlarda ise Tamhane Testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar yorumlanmıştır (Field, 2000).

Genel ortalamalar bağlamında yaş değişkenine göre e-öğrenmeye yönelik genel tutum aşağıdaki Tablo 5.10’da sunulmuştur.

Tablo 5.9. Öğrenenlerinin e-öğrenmeye yönelik genel tutumları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında kullanılan Levene İstatistiği sonuçları

Gösterge	Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	p
E-Öğrenmeye Yatkınlık	1,342	3	137	,263
E-Öğrenmeden Kaçınma	,824	3	137	,483
Genel Ortalama	,871	3	137	,458

Tablo 5.10. Öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarının yaş dağılımlarına göre betimsel analizi

Değişken		21-25	26-35	36-45	46-55	Toplam
Genel Ortalama	N	8	87	34	12	141
	X	3,91	4,06	3,81	4,09	3,99
	S	0,578	0,654	0,668	0,428	0,641

Katılımcıların yaş aralıklarının tamamında genel ortalama değerleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın 18 ile 25 yaş aralığında olduğu ($X=3,61$) en düşük ortalamanın ise 36 ile 45 yaş aralığında olduğu görülmektedir ($X=3,47$). Öz yönetimli öğrenme becerileri 26 ile 35 yaş aralığı ortalaması ($X=3,53$) ve 46 yaş ile üstü ortalaması ise ($X=3,60$) olduğu gözlemlenmiştir.

Ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığını görebilmek amacıyla tek faktörlü ANOVA Testi gerçekleştirilmiştir. Aşağıda tek faktörlü ANOVA Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5.11. Farklı yaşlardan öğrenenilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin genel ortalamalarının tek faktörlü ANOVA ile karşılaştırılması

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Genel Ortalama	Gruplararası	1,673	3	0,558	1,365	0,256
	Grupiçi	55,955	137	0,408		
	Toplam	57,627	140			

Bulunan F değeri 1,365 olup anlamlı düzeyde değildir ($p>0,05$). Bu bağlamda farkın kaynağını görmek amacıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmamıştır.

5.3.3. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutumları ve alt boyutlarının Açıköğretim Öğrencisi olma durumu değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

Tablo 5.12. E-öğrenmeye yönelik genel bir tutumları ve alt boyutlarının Açıköğretim Öğrencisi olma durumu değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

	Cinsiyet	n	X	S	t	Sd	p
E-Öğrenmeye Yatkınlık	Kadın	39	4,27	0,64	1,616	140	0,108
	Erkek	103	4,018	0,61			
E-Öğrenmeden Kaçınma	Kadın	39	3,94	0,88	0,993	58,3 87	0,325
	Erkek	103	3,79	0,72			
Genel Ortalama	Kadın	30	4,11	0,72	1,404	140	0,163
	Erkek	103	3,93	0,63			

$p<0.05$

Araştırmaya katılan öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarının Açıköğretim öğrencisi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,404$; $p>0,05$). E-öğrenme yönelik genel tutum alt boyutları açısından Açıköğretim öğrencisi olma durumlarına göre farklılığı gösterip gösteremediğine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ise e-öğrenmeye yatkınlık ($t=1,616$ $p>0.05$) ve e-öğrenmeden kaçınma ($t=0,993$, $p>0.05$) açısından gruplar arasından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

5.4. Sosyal Kaygılarının ve Alt Boyutlarının Demografik Değişkenler Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve alt boyutlarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, Açıköğretim öğrencisi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular incelenmiştir.

Tablo 5.13. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Sosyal Kaygı	N	Min	Max	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku	142	1	7	2,65	1,49	0,862	-0,038
Somatik/bedensel belirtiler	142	1	7	2,10	1,47	1,500	1,614
Sosyal durumlar	142	1	7	2,37	1,53	1,156	0,531
Sosyal Kaygı Genel Tutum Puanı	142	1	7	2,37	1,43	1,152	0,571

Çarpıklık değerleri Huck (2000) tarafından önerilen 1 değerinin üstünde seyretmektedir. Bu nedenle non-parametrik testlere yapılması planlanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre de $p < 0,05$ olduğundan veriler normal dağılım göstermemektedir.

5.4.1. Sosyal Kaygılarının ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenenlerin sosyal kaygı puanlarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıda Tablo 5.14’te verilmiştir.

Tablo 5.14. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Sosyal Kaygı	Cinsiyet	n	Sıra Ortalama	U	p
Olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku	Kadın	80	69,11	2289	0,431
	Erkek	62	74,58		
Somatik/bedensel belirtiler	Kadın	80	70,53	2404	0,742
	Erkek	62	72,76		
Sosyal durumlar	Kadın	80	70,70	2416	0,791
	Erkek	62	72,53		
Sosyal Kaygı Genel Tutum Puanı	Kadın	80	70,13	2370	0,652
	Erkek	62	73,27		

Araştırmaya katılan öğrenenlerin sosyal kaygı puanları ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($U=2370; p > 0,05$). Araştırmaya katılan öğrenenlerin Sosyal kaygı alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Mann Whitney U Testi

sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (USK1=2289;p>0,05, USK2=2404;p>0,05, USK3=2416;p>0,05).

5.4.2. Sosyal Kaygılarının ve alt boyutlarının yaş değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenenlerin sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5.15’te verilmiştir.

Tablo 5.15. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Sosyal Kaygı	Yaş	n	Sıra Ortalama	x2	p
Olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku	21-25	8	81,88	3,096	0,377
	26-35	88	70,38		
	36-45	34	77,54		
	46-55	12	55,67		
Somatik/bedensel belirtiler	21-25	8	93,69	5,415	0,144
	26-35	88	70,14		
	36-45	34	76,15		
	46-55	12	53,54		
Sosyal durumlar	21-25	8	89,25	3,969	0,265
	26-35	88	70,87		
	36-45	34	75,10		
	46-55	12	54,08		
Sosyal Kaygı Genel Tutum Puanı	21-25	8	90,00	4,939	0,176
	26-35	88	69,94		
	36-45	34	77,71		
	46-55	12	53,04		

Araştırmaya katılan öğrenenlerin Sosyal Kaygı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (x2=4,939 p>0,05). Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan Olumsuz Değerlendirilme (x2=3,096; p>0,05), Somatik/Bedensel Belirtiler (x2=5,415; p>0,05), Sosyal Durumlar (x2=3,969; p>0,05) puanları ile yaş değişkeni arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

5.4.3. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının Açıköğretim öğrencisi olup olmama değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrenenlerin sosyal kaygı puanlarının ve alt boyutlarının Açıköğretim öğrencisi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmasını analiz etmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıda Tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5.16. Sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının Açıköğretim öğrencisi olup olmamasına göre Mann Whitney U testi sonuçları

Sosyal Kaygı	AOF Öğrencisi	n	Sıra Ortalama	U	p
Olumsuz değerlendirilme/kaygı/korku	Evet	39	66,23	1803	0,347
	Hayır	103	73,50		
Somatik/bedensel belirtiler	Evet	39	62,62	1662	0,104
	Hayır	103	74,86		
Sosyal durumlar	Evet	39	63,42	1693	0,148
	Hayır	103	74,56		
Sosyal Kaygı Genel Tutum Puanı	Evet	39	63,29	1688	0,143
	Hayır	103	74,61		

Araştırmaya katılan öğrenenlerin sosyal kaygı puanları ortalamalarının Açıköğretim öğrencisi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($U=1688$; $p>0,05$). Sosyal Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan Olumsuz Değerlendirilme ($U=11803$; $p>0,05$), Somatik/Bedensel Belirtiler ($U=1662$; $p>0,05$), Sosyal Durumlar ($U=1693$; $p>0,05$) puanları ile Açıköğretim olma durumu değişkeni arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulguların sonuçları, alanyazın doğrultusunda yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar ve Yorumlar

Öğrenenlerin sosyal kaygıları ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında negatif yönlü güçlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda sosyal kaygısı yüksek olan öğrenenlerin, e-öğrenmeye yönelik tutumlarının düşük olduğu görülmektedir.

Sosyal kaygılarının ve e-öğrenmeye yönelik alt boyutlarıyla arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğrenenlerin e-öğrenmeye yakınlıklarının artmasıyla sosyal kaygıları azalmaktadır.

E-öğrenmeye yönelik tutumları ve alt boyutları arasında negatif yönlü düşük güçte bir ilişki olduğu görülmektedir. E-öğrenmeye yakınlık ile e-öğrenmeden kaçınmama arasında yüksek yönlü pozitif bir ilişki çıkmıştır. Bu sonuca göre e-öğrenmeye yakınlık artarken e-öğrenmende kaçınmama da artar bir başka deyişle kaçınma azalır. E-öğrenmeye yakınlık alt boyutu ile olumsuz değerlendirme/kaygı/korku arasında negatif yönlü düşük bir ilişki vardır. E-öğrenmeye yakınlık ile somatik/bedensel belirtiler arasında da negatif yönlü düşük bir ilişki vardır. Bununla birlikte e-öğrenmeye yakınlık ile sosyal durumlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Böylece e-öğrenmeye yatkınlık artarken sosyal kaygı alt boyutları olan olumsuz değerlendirme/kaygı/korku, somatik/bedensel belirtiler ve sosyal durumlar yönelik kaygıların azalması eğilimde olduğu saptanmıştır.

E-öğrenmeden kaçınmama alt boyutu ile olumsuz değerlendirme/kaygı/korku arasında negatif yönlü düşük bir ilişki vardır. E-öğrenmeden kaçınmama ile somatik/bedensel belirtiler arasında da negatif yönlü düşük bir ilişki vardır. Bununla birlikte e-öğrenmeden kaçınmama ile sosyal durumlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Böylece e-öğrenmeden kaçınmama artarken sosyal kaygı alt boyutları olan olumsuz değerlendirme/kaygı/korku, somatik/bedensel belirtiler ve sosyal durumlar yönelik kaygıların azalması eğilimde olduğu saptanmıştır.

E-öğrenmeye yönelik genel tutumların ve alt boyutlarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, Açıköğretim öğrencisi olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bununla birlikte e-öğrenmeye ilişkin sosyal kaygı ve alt boyutlarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, Açıköğretim öğrencisi olma durumları arasında da anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda lisansüstü öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumları ve sosyal kaygı tutumlarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Açık ve uzaktan öğrenme alanında hedef kitle olarak tezsiz yüksek lisans öğrenenleri üzerinde yapılan kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Özellikle uzaktan eğitimi tercih eden bu hedef kitle üzerine yapılacak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Daha ulusal kapsamda bu hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesine, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik iyileştirilmenin yapılması açısından da bu tarz çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Öte yandan çevrimiçi öğrenmede sosyal kaygı gibi psikolojik boyutların çalışılması oldukça önemlidir. Uzaktan eğitimin kalitesini etkileyen psikolojik boyutların ve bu boyuta yönelik değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması açık ve uzaktan öğrenmenin alanın gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Sosyal kaygı bağlamında öğrenenlere e-öğrenme ortamlarında sosyal kaygının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Psikolojik destek verilebilir. Öğrenenlere seminerler düzenlenebilir. Özellikle pandemiyle birlikte insanlar evlerde tam kapanma yaşamak zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla sosyal ortamlardan uzak kaldılar. Buda insanlarda sosyal kaygıyı ortaya çıkardı. Sosyal kaygının bu bağlamında çalışılmasına ihtiyaç olduğunu bu çalışma sonucunda da gözlemledik. Çünkü tutum öğrenmeyi de etkileyen bir faktördür.

E-öğrenme ortamında ders veren öğretim elemanlarının sosyal kaygı alt boyutlarına dikkat ederek bir öğretim tasarımı yapması önerilebilir. Bunlarla beraber öğretim elemanlarının öğrenenlere yönelik e-öğrenme ortamlarındaki etkileşimi arttırmak için sosyal kaygı ve alt boyutlarına bakarak ders içerisindeki etkileşimi arttırabilirler.

Uzaktan öğrenim ortamlarında öğrenenlerin sosyal kaygılarını azaltmak adına öğrenenlerin daha sosyal olabileceği birbirleriyle etkileşime girebilecekleri eklentiler getirilebilir. Bu eklentiler; sohbet odaları, tartışma sayfaları gibi olabilir.



KAYNAKÇA

- Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü*. (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi: <http://auosozluk.anadolu.edu.tr/> adresinden alındı
- Ada, Ş., Gültekin, S., & Gönenç, H. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 25(4).
- Ajmal, M., & Ahmad, S. (2019). Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Allama Iqbal Open University. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 67-78.
- Akçapınar, G. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamındaki etkileşim verilerine göre öğrencilerin akademik performanslarının veri madenciliği yaklaşımı ile modellenmesi. *YÖK Açık Bilin*.
- Akgün, F. (2015). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutumları Ve Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi. *9th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Afyon, Türkiye.
- Allen, E., & Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States*. Needham Mass: Sloan Consortium.
- Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson & F. *Theory and Practice of Online Learning*, 3-31.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders* (4. Text Revision (DSM-IV-TR) b.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2001). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders* (4. DSM-IV b.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Amies, P. L., Gelder, M. G., & Shaw, P. M. (1983). Social phobia: A comparative clinical study. *The British Journal of Psychiatry*, 142(2), 174-179.
- Anadolu Üniversitesi. (2021). Eğitim Bilimleri Enstitüsü: <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/enstituler/580/egitim-bilimleri-enstitusu/genel-bilgi> adresinden alındı

- Arslan, F., & Korkmaz, Ö. (2019). İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Etkileşim Kaygıları ve Uzaktan Eğitime Dönük Tutumları. *DergiPark*, 1(1), 12-25.
- Artsın, M. (2019). Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenen davranışları ve öğrenen-içerik etkileşimi: bir durum çalışması. *Dergipark*, 5(1), 70-86.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçekapılı, E. (2021). Examining the Social Anxiety of University Students in Synchronous Online Learning Environments. *DergiPark*, 5(2), 435-443.
- Baltacı, Ö., & Hamarta, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Barış, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 26-46.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Dersine Karşı Tutumlarının. *Gazi Antep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*.
- Bayramkaya, E., Toros, F., & Özge, C. (2005). Ergenlerde Sosyal Fobi ile Depresyon, Öz kavram, Sigara Alışkanlığı Arasındaki İlişki. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15, 165-173.
- Beck, A., & Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive*. New York: Basic Books.
- Behrens, F., & Kret, M. E. (2019). The interplay between face-to-face contact and feedback on cooperation during real-life interactions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 43(4), 513-528.
- Biçer, H. (2019). E-öğrenmeye yönelik tutum: Ölçek uyarlama çalışması . Türkiye: Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University.
- Birliği, A. P. (tarih yok). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı* (4 b.).

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G., & Tektaş, M. (2020). Covid 19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin Analizi. *Dergi Park*, 3(2), 312-329.
- Chiu, C. M., & Wang, E. T. (2008). Understanding Web-based learning continuance intention: The role of subjective task value. *Information & Management*, 45(3), 194-201.
- Çağlar, M., Dinçyürek, S., & Arsan, N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygılarının Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 43, 106-116.
- Daniels, Harry, M., Tyler, J. M., & Christie, B. S. (2000). On-Line Instruction in Counselor Education: Possibilities, Implications, and Guidelines.
- Demir, Z. K., & Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi*.
- Dikbaş, E. (2006). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, U., & Tosun, N. İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemli akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Çevrim-içi Yabancı Dil Öğrenmeye yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *DergiPark*, 18(1), 483-504.
- Dündar, S., Candemir, Ö., Demiray, E., Kumtepe, E. G., Öztürk, S., Terlemez, M. S., & Ulutak, İ. (2017). Anadolu Üniversitesi çalışanlarının açık ve uzaktan öğretime ilişkin tutumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 187-227.
- Dünya Psikiyatri Birliği Sosyal Fobi Çalışma. (1995). *Sosyal Fobi Cep Kitapçığı*. Londra: Science Press Ltd.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2).
- Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the" healthy personality.
- Eskiyurt, R., & Alaca, E. (2021). Uzaktan Eğitim Alan Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(Ek 1), 257-269.

- Eskiyurt, R., & Alaca, E. (2021). Uzaktan Eğitim Alan Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 257-269.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. New Delhi: Sage Publications.
- Frith, K., & Kee, C. (2003). The effect of communication on nursing student. *Journal of Nursing Education*, 42(8), 350-358.
- Gökçearslan, & Şahin. (2013). Çevrimiçi öğrenme topluluklarında denetim odağının öğrenme topluluğu hissi, akademik başarı ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutuma etkisi.
- Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme Ortamlarında Katılımcıların Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeylerinin Ölçülmesi için Ölçek Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 119-137.
- Güneş, E., & Yalın, H. İ. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine Göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Gütülenmeye Etkisi. *DergiPark*, 14(39), 275-299.
- Hacıömeroğlu, G., & Elmalı-Erdem, Ö. (2021). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutum, Öz. *ournal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 65-87.
- Harasim, L. (2017). *Learning Theory and Online Technologies*. Routledge.
- Haznedar, Ö. (2012). Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haznedar, Ö., & Baran, B. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
<https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/e-ogrenmeye-yonelik-genel-bir-tutum-olcegi-toad.pdf> adresinden alındı
- Hignett, E., & Cartwith-Hatton, S. (2008). Observer Perspective in Adolescence: The Relationship with Social Anxiety and Age. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36, 437-447.

- Hillman, D. C., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Holmberg, E. B., & Perkell, J. S. (1989). Glottal airflow and transglottal air pressure measurements for male and female speakers in low, normal, and high pitch. *Journal of Voice*, 3(4), 294-305.
- Holt, C. S., Heimberg, R. G., Hope, D. A., & Liebowitz, M. R. (1992). Situational domains of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 6(1), 63-77. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(92\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0887-6185(92)90027-5) adresinden alındı
- Horita, R., Akihiro, N., & Mayumi, Y. (2021). The effect of remote learning on the mental health of first year university students in Japan. *Elsevier*, 295.
- Horton, W. (2006). *E-learning by design*. Hoboken.
- Huang. (2002). Toward Constructivism for Adult Learners in Online Learning. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-32.
- Huck, S. W. (2000). *Reading Statistics and Research* (3 b.). New York: Longman.
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020). Online Learning Readiness. *American Journal of*, 34(3), 180-193.
- Kaplan, R. S., & Anderson, S. R. (2003). Time-driven activity-based costing. *Available at SSRN 485443*.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kashdan, T. B. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 27(3), 348-365.
- Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat*, 17(17), 31-36.
- Kaya, V. D., & Akpunar, B. (2019). Öğretim Etkinlikleri Modeli'ne Dayalı Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *DergiPark*, 29(1), 181-191.
- Keskin, S., Şahin, M., Uluç, S., & Yurdugul, H. (2020). Online learners' interactions and social anxiety: the social anxiety scale for e-learning environments (SASE). *Interactive Learning Environments*, 1744-5191.

- Kim, S., Park, M., Yeom, S. I., Kim, Y. M., Lee, J. M., Lee, H. A., . . . Choi, D. (2014). Genome sequence of the hot pepper provides insights into the evolution of pungency in *Capsicum* species. *Nature genetics*, 43(3), 270-278.
- Kocaman, F., & Ersoy, A. F. (2021). Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yaşadığı Stres ve Kaygı Durumları: Nitel Bir Çalışma. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7(1).
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (17 b.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and social psychology bulletin*, 9(3), 371-375.
- Lee, B. W., & Stapinski, L. A. (2012). Seeking safety on the internet: Relationship between social anxiety and problematic internet use. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 197-205.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & education*, 49(4), 1066-1080.
- Liu, X., Bonk, C., Magjuka, R., Lee, S., & Su, B. (2005). Exploring Four Dimensions of. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 29-48.
- M.Rapee, R., & G.Heimberg, R. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum*, 5(9), 201-211.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Bakia, M. v. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Jessup: MD: U.S. Department of Education.
- Moore, M., & Kearsley, G.(2012). *Distance education: A Systems View of Online*. Belmont: CA: Wadsworth.
- Moore, S., Anderson, R., Mullins, R., Taylor, G., & Fournier, J. J. (2003). Balanced self-checking asynchronous logic for smart card applications. *Microprocessors and Microsystems*, 27(9), 421-430.
- Olpak, Y., & Çakmak, E. K. (2014). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Farklı Etkileşim Araçlarının Öğrencilerin Başarılarına ve Sosyal Bulunuşluk Algılarına Etkisi. *Dergipark*, 4(2), 56-76.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarına. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.

- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Richardson, C., & Swan, K. (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation. *Journal of Asynchronous Learning*, 7(1), 68-88.
- Rogers, R., Sewell, K. W., Martin, M. A., & Vitacco, M. J. (2003). Detection of feigned mental disorders: A meta-analysis of the MMPI-2 and malingering. *Assessment*, 10(2), 160-177.
- Sanders, D. W., & Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student attitudes Toward Web-Enhanced Instruction in an Introductory Biology Course. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(3), 251-262.
- Sarıbaş, M., & Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Dergipark*(76), 95-106.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *DergiPark*(11), 5-22.
- Simonson, M. S., & Zvacek, S. M. (2014). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. *IAP*.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? *American Journal of Distance Education*, 33(4).
- Sos.Bil.Ens. (2021). 2021-2022 Güz Gönemi İstatistikleri Mevcut Durum Raporu. Eskişehir. https://sosbilens.anadolu.edu.tr/wp-content/uploads/2020/04/faaliyet_raporu2.pdf adresinden alındı
- (2021-2022). *Sosyal Bilimler Enstitüsü 2021-2022 Güz Dönemi İstatistikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şener, Y., Taplak, A. Ş., & Akarsu, R. H. (2022). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Hemşirelik Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Görüş ve Tutumları. *Dergipark*, 12(1), 137-146.
- Şingir, H., Ayvaz, A., & Tonga, B. (2021). Ergenlerde COVID-19 Süreci ve Sosyal Kaygı Bozukluğu. *Dergi Park*, 7(1), 99-100.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). Psychoanalytic Theory and Properties. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 275-285.

- Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Üstündağ, M. T. (2017). Öğrenenlerin Sosyal Etkileşim Araçlarının Yer Aldığı Çevrimiçi Öğrenme Ortamına İlişkin Uyarlama Tercihleri ve Görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 1087-1831.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Verduin Jr, J. R., Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1991). Distance education: The foundations of effective practice. *ossey-Bass*.
- Vygotsky., L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. United States of America: President and Fellows of Harvard Collage.
- weblogographic. (2017). Uzaktan Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Arasındaki Fark: <https://tr.weblogographic.com/difference-between-distance-learning-and-online-learning-3598> adresinden alındı
- Wikipedia. (2021, 02 04). https://tr.wikipedia.org/wiki/Y%C3%BCksek_lisans adresinden alındı
- Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and higher education*, 10(1), 15-25.
- Yalova Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi. (2020, 11 23). Uzaktan Öğretim Nedir?: <https://uzem.yalova.edu.tr/uzaktan-ogretim-nedir.html> adresinden alındı
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S., Wang, P. W., Chang, Y. H., & Ko, C. H. (2012). Social anxiety in online and real-life interaction and their associated factors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 1(15), 7-12. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0015> adresinden alındı
- Yılmaz, E. O., & Aktuğ, S. (2011). Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının, Uzaktan Eğitimde Etkileşim ve İletişim Üzerine Görüşleri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Yücel, E. O. (2003). Taekwondocuların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Müsabakalardaki Başarılarına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2021). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı

Zorbaz, O. (2013). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi.

Zorbaz, O., & Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 298-310.



EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

EK-2: E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği

EK-3: E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

EK-4: Etik Kurul Belgesi



EK-1: Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Katılımcı,

“Çevrimiçi Yüksek Lisans Öğrenenlerin Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Sosyal Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması kapsamında hazırlanan bu anket, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü programlarına kayıtlı öğrenenlerin yaşadıkları çevrimiçi öğrenme deneyimlerine ilişkin tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Ankette kişisel bilgiler, öğrenme tercihleri ve bu bağlamdaki gereksinimleri tespit etmeye yönelik toplam 74 soru bulunmaktadır.

Lütfen ifadelerin her birini okuduktan sonra, sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz ve yanıtıız madde bırakmayınız. Anket için yaklaşık 15-20 dakika ayırmanız yeterlidir.

Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Ayrıca, toplanan veriler bireysel olarak değil, tüm cevaplayıcılar için topluca değerlendirilecektir.

Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katılımınız için şimdiden teşekkürler. Sorularınız için aşağıdaki elektronik posta adresinden bizlere ulaşabilirsiniz. bltummuhan@gmail.com

Tez Danışmanı

Doç.Dr. Nilgün Özdamar

Şehir/İlçe

.....

Yaşınız*

- ☐ 21-25
- ☐ 26-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56 ve üzeri

Cinsiyet*

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

Öğrenim Durumunuz *

- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

Hangi çevrimiçi yüksek lisans programında kayıtlısınız? Yazınız.*

.....

Herhangi bir Açıköğretim programına kayıtlı mısınız?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Dondurdum

EK-2: E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Bu bölümde e-öğrenmeye yönelik tutumunuz sorgulanmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyarak, seçeneklerden (Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), İki Aradayım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5)) sizin için uygun olan birine (X) işaretini koyunuz.

1. E-öğrenme gereksizdir.
2. E-öğrenme ile eğitim alma fikri kendimi kötü hissetmeme sebep olur.
3. E-öğrenme eğlencelidir.
4. E-öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırır.
5. E-öğrenme ile ilgili gelişmeleri takip ederim.
6. E-öğrenme ile ders aldığımda çok fazla sorunla karşılaşacağımı düşünüyorum.
7. E-öğrenme ortamında öğrenmek isterim.
8. E-öğrenmenin yararlı olacağını düşünmüyorum.
9. E-öğrenme yaygınlaşmalıdır.

10. E-öğrenme sosyalleşmeyi engeller.
11. E-öğrenme ders çalışma şekline uymuyor.
12. E-öğrenme ilgimi çeker.
13. E-öğrenmede değerlendirme işlemi sağlıklı bir şekilde yapılamaz.
14. E-öğrenmede yüz-yüze etkileşim olmaması beni rahatsız eder.
15. E-öğrenme motivasyonu artırır.
16. E-öğrenme başarıyı artırır.
17. E-öğrenme öğrenenin üretkenliğini artırır.
18. E-öğrenmede yeterli öğretmen desteği alabileceğimi düşünmüyorum.
19. E-öğrenme ortamında öğrenmeyi sevmiyorum.
20. E-öğrenme ile kendi hızımda çalışmak hoşuma gider.

EK-3: E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

E-Öğrenme Ortamlarındaki Tartışma Sayfalarına Yönelik Yaklaşımlarınız

Bu çalışmada sizlerin E-öğrenme Ortamlarında Bulunan Tartışma Sayfalarında yaşadığınız deneyimlere ilişkin çeşitli sorular yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Derecelendirme

1-> “Beni hiç tanımlamıyor.”, 7-> “Beni tam olarak tanımlıyor.” şeklindedir.

1. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında yazdıklarımın yanlış anlaşılacağından korkarım.
2. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında yazdıklarımın olumsuz değerlendirileceğini düşünürüm.
3. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında eleştirilmekten korkarım.
4. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında yazdıklarım hakkında neler düşünüldüğü beni fazlasıyla endişelendirir.
5. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında gönderdiğim mesajların eleştirilme fikri beni rahatsız eder.
6. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında yaptığım hatalar beni utandırır.
7. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında pot kırmak beni endişelendirir.
8. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında sorularım nedeniyle aptal gibi görünmek beni endişelendirir.
9. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında gereksiz olduğunu bildiğim halde kaygı yaşarım.
10. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında iletişim kurarken kalbim hızla atmaya başlıyor.
11. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında iletişim kurarken huzursuzlanırım.
12. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında iletişim kurarken yüzüm kızarır.
13. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında iletişim kurarken beni ateş basar/terlerim.
14. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında soru sormaktan kaçınırım.
15. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında soru sormak beni rahatsız eder.
16. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında yardım istemekte zorlanırım.

17. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında sessiz kalmayı tercih ederim.
18. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında yazılı etkileşimde bulunmak istemem.
19. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında iletişim kurmamayı tercih ederim.
20. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında soruları yanıtlamaktan kaçınırım.
21. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında etkileşime girmek benim için zordur.
22. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında kötü bir izlenim bırakmamak için sessiz kalmayı tercih ederim.
23. E-öğrenme ortamlarında tartışma sayfalarında iletişim kurmakta zorlanırım.
24. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarımın yanlış anlaşılacağından korkarım.
25. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarımın olumsuz değerlendirileceğini düşünürüm.
26. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken eleştirilmekten korkarım.
27. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarım hakkında neler düşünüldüğü beni fazlasıyla endişelendirir.
28. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken gönderdiğim mesajların eleştirilme fikri beni rahatsız eder.
29. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yaptığım hatalar beni utandırır.
30. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken pot kırmak beni endişelendirir.
31. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken sorularım nedeniyle aptal gibi görünmek beni endişelendirir.
32. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken gereksiz olduğunu bildiğim halde kaygı yaşarım.
33. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken kalbim hızla atmaya başlıyor.
34. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken huzursuzlanırım.
35. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken yüzüm kızarır.

36. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken beni ateş basar/terlerim.
37. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soru sormaktan kaçınırım.
38. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soru sormak beni rahatsız eder.
39. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde yardım istemekte zorlanırım.
40. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde sessiz kalmayı tercih ederim.
41. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde yazılı etkileşimde bulunmak istemem.
42. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde iletişim kurmamayı tercih ederim.
43. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soruları yanıtlamaktan kaçınırım.
44. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde etkileşime girmek benim için zordur.
45. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde kötü bir izlenim bırakmamak için sessiz kalmayı tercih ederim.
46. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde iletişim kurmakta zorlanırım.

EK-4: Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.12.2020 Protokol No: 72881

Tarih: 30.12.2020



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Çevrimiçi Yüksek Lisans Öğrenenlerin Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Sosyal Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Nilgün ÖZDAMAR
TEZ YAZARI:	Ümmühan BALTA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof.Dr. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

Aslını elde aldım
İmza

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ümmühan İÇME

Eğitim Bilgileri:

- 2018, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü
- 2013, Atatepe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

İş Deneyimi:

ODTÜ Teknokent - ENOCTA	Multimedya Tasarım Uzmanı	2020 / -
ODTÜ Teknokent - BEAM Teknoloji	İçerik Yönetim Sorumlusu	2019 / 2020
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Teknolojileri ve AR-GE Birimi	İçerik Yöneticisi	2018 / 2019
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrenme Teknolojileri ve AR-GE Birimi	Öğrenci İşçi	2016 / 2018
Borusan Lojistik	Bilgi İşlem	2012 / 2013