



**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENEN KATILIMINI
ETKİLEYEN ETMENLER**

Yüksek Lisans Tezi

Yasemin KURTOĞLU

Eskişehir 2022

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENEN KATILIMINI
ETKİLEYEN ETMENLER**

Yasemin KURTOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Özcan Özgür DURSUN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2022

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENEN KATILIMINI ETKİLEYEN ETMENLER

Yasemin KURTOĞLU

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan 2022

Danışman: Doç. Dr. Özcan Özgür DURSUN

Bu araştırmanın amacı çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımını etkileyen etmenleri belirlemektir. Eş zamanlı dönüşümsel karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma, 2020-2021 öğretim yılında Türkiye’deki çeşitli devlet üniversitelerinde uzaktan eğitim veya Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) programlarına kayıtlı olan ve en az bir çevrim içi derse katılan 513 öğrenenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Nicel araştırma için 429, nitel araştırma için 385 katılımcının verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ders tamamlama ve ders bırakmada kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ders bırakmada eğitim durumu farkı bulunmamasına karşın eğitim düzeyi arttıkça ders tamamlama oranının arttığı görülmüştür. Yaş aralığı ve ders bırakma / tamamlama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenen katılımı ile motivasyon arasındaki ilişki bulgusu hem nitel verilerden hem de nicel verilerden elde edilmiştir. Öğretim materyalleri ile motive olan öğrencilerin dersi tamamlama oranlarının daha yüksek, dersi bırakma oranlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ders bırakmayanların bırakanlara göre hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterdikleri şeklinde bulguya ulaşılmıştır. Ders katılımı etkileyen etmenlere ilişkin nitel bulgular genel olarak çevresel, kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel ve teknolojik temaları altında toplanmıştır. Çalışmanın, sistemlerin öğretim tasarımına ve katılımcılara destek sağlanmasına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, Çevrimiçi öğrenme, Katılım.

ABSTRACT

FACTORS AFFECTING LEARNER ENGAGEMENT IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

Yasemin KURTOĞLU

Department of Computer Education and Instructional Technology

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, Nisan 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Özcan Özgür DURSUN

The aim of this research is to determine the factors affecting learner participation in online learning environments. The research, in which the simultaneous transformational mixed research method was used, was carried out with the participation of 513 learners who were enrolled in distance education or Massive Open Online Courses (MOOC) programs at various state universities in Turkey and attended at least one online course in the 2020-2021 academic year. Data from 429 participants for quantitative research and 385 participants for qualitative research were used. According to the results of the research, no significant difference was found between men and women in course completion and course dropout. Although there was no difference in educational status in dropping a course, it was observed that the rate of course completion increased as the education level increased. No significant difference was found between age range and course dropout / completion. The finding of a relationship between learner engagement and motivation was obtained from both qualitative and quantitative data. It has been found that students who are motivated by instructional materials have higher course completion rates and lower course dropout rates. It was found that those who did not drop out made more effort to reach their goals than those who dropped out. Qualitative findings regarding the factors affecting participation in the course are generally gathered under the themes of environmental, personal, instructor, instructional and technological. It is thought that the study will contribute to the instructional design of the systems and to support the participants.

Keywords: Motivation, Online learning, Engagement.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezi hazırlama süreci boyunca bilgi ve tecrübesiyle destek veren sevgili danışman hocam Doç. Dr. Özcan Özgür DURSUN'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmaya veri oluşturmak için gönüllü olarak katılan katılımcıların her birine çok teşekkür ederim.

Yalnızca tez çalışması sırasında değil yüksek lisans eğitimi boyunca bana çalışma zamanı yaratmak için elinden gelen yardımı yapan sevgili eşim Önder KURTOĞLU'na, kendi yüksek lisans tecrübesini benimle paylaşan, desteğe gereksinim duyduğum her anda yardımına koşan biricik kızım Damla KURTOĞLU'na sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. İyi ki hayatımdasınız.

Yasemin KURTOĞLU

Eskişehir 2022

29/04/2022

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 çalışmamın 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.

(İmza)

Yasemin KURTOĞLU

(Öğrencinin Adı Soyadı)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	7
1.2. Eğitimde Katılıma Yönelik Kuram ve Modeller	10
1.2.1. Öğrenci uyum modeli (Tinto, 1975).....	11
1.2.2. Geleneksel olmayan öğrenci devam modeli (Bean ve Metzner, 1985)	12
1.2.3. Uzaktan eğitimde terk modeli (Kember, 1989)	14
1.2.4. Devlet üniversitelerinde devam için geliştirilen model (Boyles, 2000).....	16
1.2.5. Bileşik devamlılık modeli (Rovai, 2003)	17
1.2.6. Yenilenmiş okul terk modeli (Park, 2007)	20
1.3. ARCS-V Motivasyon Tasarım Modeli	22
1.4. İlgili Araştırmalar	25
1.5. Araştırmanın Amacı	34
1.6. Araştırmanın Önemi.....	34
1.7. Sınırlılıklar.....	35
2. YÖNTEM	36
2.1. Araştırma Modeli.....	36
2.2. Evren ve Örneklem	37
2.3. Veri Toplama Araçları	38
2.4. Verilerin Analizi.....	41
2.4.1. Geçerlik-güvenirlik	42

3. BULGULAR VE YORUM	46
3.1. Çevrimiçi Derse Katılım - Demografik Özelliklerle İlişkili Bulgular	46
3.1.1. Ders bırakmada cinsiyet farkı	47
3.1.2. Ders tamamlamada cinsiyet farkı.....	47
3.1.3. Ders bırakmada eğitim durumu farkı.....	47
3.1.4. Ders tamamlamada eğitim durumu farkı.....	48
3.1.5. Ders bırakmada, ders tamamlamada yaş grubu farkı	48
3.2. Çevrimiçi Derse Katılım - Motivasyon İle İlgili Bulgular	49
3.2.1. Motivasyon – ders bırakma arasındaki ilişki	49
3.2.2. Motivasyon – ders tamamlama arasındaki ilişki	50
3.3. Çevrimiçi Derse Katılım - Eylem Yeterliği İle İlgili Bulgular	51
3.3.1. Eylem yeterliği – ders bırakma arasındaki ilişki	51
3.3.2. Eylem yeterliği – ders tamamlama arasındaki ilişki.....	52
3.4. Motivasyon - Eylem Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulgular.....	54
3.5. Çevrimiçi Derslere/kurslara Devamı Sağlayan Etmenlere İlişkin Bulgular	54
3.6. Çevrimiçi Derslere/kursları Bırakmaya Neden Olabilen Faktörlere İlişkin Bulgular.....	60
3.7. Çevrimiçi Dersleri/Kursları Çekici Kılan Özelliklere İlişkin Bulgular	68
3.8. Çevrimiçi Dersleri/kursları Sıkıcı Yapan Özelliklere İlişkin Bulgular.....	73
3.9. Çevrimiçi Ders/kursta Motivasyonun Sürekliliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular.....	79
3.10. Çevrimiçi Ders/kursun İçeriğinden Beklentilere İlişkin Bulgular	84
3.11. Çevrimiçi Ders/kursun Öğretim Elemanından Beklentilere İlişkin Bulgular.....	89
3.12. Çevrimiçi Ders/kursun İş/Eğitim Hayatına Katkılarına İlişkin Bulgular .	94
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	98
4.1. Sonuç	98
4.2. Tartışma	98
4.3. Öneriler	111
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	112
4.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	113
KAYNAKÇA.....	114

EKLER
ÖZGEÇMİŞ



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Açık ve uzaktan eğitim ile örgün öğretimin son 3 yıldaki öğrenci sayıları ve artışları.....	8
Tablo 2.1. Nitel Araştırmaya Katılan Öğrenenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	37
Tablo 2.2. Nicel Araştırmaya Katılan Öğrenenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	38
Tablo 2.3. Veri toplama araçları ve yanıt bulan sorular.....	40
Tablo 2.4. Veri Analiz Yöntemleri	41
Tablo 2.5. Bırakılan Ders Durumuna Göre Dağılım.....	42
Tablo 2.6. Tamamlanan Derse Durumuna Dağılım	42
Tablo 3.1. Betimleyici istatistikler	46
Tablo 3.2. Eğitim – Tamamlama durumu çapraz tablosu	48
Tablo 3.3. ÖMMA Toplam Puanının Ders Bırakma ile Karşılaştırılmasına ait t-testi Sonuçları	49
Tablo 3.4. ÖMMA Alt faktörleri ile Ders Bırakma arasındaki t-testi sonuçları.....	49
Tablo 3.5. ÖMMA Toplam Puanının Ders Tamamlama ile Karşılaştırılmasına ait t-testi Sonuçları	50
Tablo 3.6. ÖMMA Alt faktörleri ile Ders Tamamlama arasındaki t-testi sonuçları.....	51
Tablo 3.7. EYÖ Toplam Puanının Ders Bırakma ile Karşılaştırılmasına ait t-testi Sonuçları	51
Tablo 3.8. EYÖ Alt faktörleri ile Ders Bırakma arasındaki t-testi sonuçları.....	52
Tablo 3.9. EYÖ Toplam Puanının Ders Tamamlama ile Karşılaştırılmasına ait t-testi Sonuçları	52
Tablo 3.10. EYÖ Alt faktörleri ile Ders Tamamlama arasındaki t-testi sonuçları	53
Tablo 3.11. Çevrim içi Derse Devamı Sağlayan Etmenlere Ait Temalar	55

Tablo 3.12. Dersi Bırakmaya Neden Olabilen Faktörlere Ait Temalar	61
Tablo 3.13. Çevrimiçi Dersi Çekici Kılan Özelliklere Ait Temalar	68
Tablo 3.14. Çevrimiçi Dersi Sıkıcı Yapan Özelliklere Ait Temalar.....	73
Tablo 3.15. Motivasyon Sürekliliğini Etkileyen Etmenlere Ait Temalar	79
Tablo 3.16. Çevrimiçi Dersin/Kursun İçeriğinden Beklentilere Ait Temalar.....	84
Tablo 3.17. Öğretim Elemanından Beklentilere Ait Temalar	89
Tablo 3.18. İş/Eğitim Hayatına Beklenen Katkılara Ait Temalar.....	94



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Öğrenci Uyum Modeli (Tinto, 1975)	11
Şekil 1.2. Geleneksel Olmayan Öğrenci Devam Modeli (Bean ve Metzner, 1985).....	13
Şekil 1.3. Kember’ın uzaktan eğitim okul terki modeli (Kember, 1989).....	15
Şekil 1.4. Boyles(2000)’un modeli.....	16
Şekil 1.5. Rovai(2003)’nin Bileşik Devamlılık Modeli	17
Şekil 1.6. Yenilenmiş Okul Terk Modeli (Park, 2007)	20
Şekil 3.1. EYÖ ile ÖMMA için saçılım grafiği.....	54

KISALTMALAR DİZİNİ

ARCS-V	: Dikkat, Uygunluk, Güven, Tatmin, Eylem yeterliği
B-KAÇD	: Bağlantıcı KAÇD
EYÖ	: Eylem Yeterliği Ölçeği
G-KAÇD	: Geleneksel KAÇD
KAÇD	: Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler
M-KAÇD	: Melez KAÇD
ÖMMA	: Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi
SIM	: Student Integration Model (Öğrenci Uyum Modeli)
SPOC	: Small and Private Online Course (Küçük ve Özel Çevrimiçi Ders)

1. GİRİŞ

Yükseköğretim kurumları, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bilgiyi hazırlamakta, yaymakta ve yaşam boyu öğrenime katkıda bulunmaktadır. Bu öğrenme şekli alanyazına göre çeşitli kavramlarla ifade edilmektedir; çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, web tabanlı öğrenme, uzaktan öğrenme, uzaktan eğitim, teknoloji aracılı öğrenme, sanal öğrenme, bilgisayar aracılı öğrenme gibi kavramlar birbirinin yerine kullanılmıştır (Ali ve Ahmad, 2011; Chen ve Lien, 2011; Kim ve Frick, 2011; Belair, 2012; Bolliger ve Halupa, 2012; Hrastinski ve Jaldemark, 2012; Kaliski, Booker ve Shumann, 2012; Deulen, 2013; Mertens ve ark., 2014). Kavramların bazıları teknolojiyi bazıları ise iletişim şeklini vurgulamaktadır. Öğrenme teknolojisi ve ilişkili alanlar gelişmeye devam ettikçe, uygulayıcı ve araştırmacılar arasında ortak terminoloji ve tanımlar üzerinde anlaşmaya varılamamıştır (Lowenthal ve Wilson, 2010).

Çevrimiçi öğrenme, öğrenme materyallerinin bir bilgisayar ağı aracılığıyla elektronik olarak uzaktan öğrenenlere sunulduğu teknoloji tabanlı öğrenme olarak tanımlanabilir (Zang ve ark., 2004; Clark ve Mayer, 2016). Carliner'e (2004) göre çevrimiçi öğrenme, öğrenme ve öğrenmeyi destekleyici her türlü kaynağa bir bilgisayar ve ağ teknolojisi aracılığı ile erişilmesidir. Bu tanımda Carliner bazı teknolojilerin kullanımı yoluyla öğrenme deneyimlerine erişimi vurgulamıştır. Oblinger ve Oblinger (2005) çevrimiçi öğrenmenin tamamıyla eş zamanlı yani öğreten ve öğrenenin aynı zamanda farklı yerlerde olmasıyla gerçekleşmesi gerektiğini söyler. Çevrimiçi öğrenmeyi “tamamen” çevrimiçi öğrenme olarak tanımlamayı tercih etmiştir. Horton (2006) çevrimiçi öğrenmenin öğretici liderliğinde, öğrenci liderliğinde, eş zamanlı ve eş zamansız olmak üzere dört farklı türde olabileceğini belirtmiştir. Öğretici liderliğindeki çevrimiçi öğrenme, bir öğreticinin bir grup öğrenciyle çevrimiçi ortamda normal bir derste olduğu gibi dersi yürütmesi olarak tanımlanırken; öğrenci liderliğindeki çevrimiçi öğrenme, öğrencinin kendi hızında ilerleyebileceği çevrimiçi öğrenme ortamlarını tanımlamaktadır. Eş zamanlı çevrimiçi öğrenme, öğretici ve öğrenenin aynı anda çevrimiçi olmalarını ve aynı zamanda eğitim faaliyeti içinde bulunmalarını gerektirirken, eş zamansız çevrimiçi öğrenme, öğreticilerin ve öğrenenlerin farklı zamanlarda çevrimiçi olmalarını veya öğretici olmadan öğrenenin kendi hızında öğrenebileceği bir ortam sağlamaktadır (Horton, 2006).

Temel olarak, çevrimiçi öğrenmede öğrenenlere bilgi sağlamak için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılmakta, zaman ve yer sınırlamaları ortadan kalkmaktadır.

Öğrenme yönetim sistemlerinin genişletilmesinin yanı sıra basılı materyal, radyo ve TV, e-posta ve tartışma forumları, videolar, video ve web konferansları, sosyal ağlar, bloglar ve podcast'ler gibi pek çok ortam çevrimiçi öğrenmede kullanılmaktadır (da Silva ve ark., 2019). Zaman ve yer sınırlamalarının ortadan kalkmasıyla öğrenme daha bireyselleşmiş, öğrenen merkezli hale gelmiştir. Çeşitli arayüzler ve bağlantılar ile ders içeriği zenginleşmektedir. Kurumlara, yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere, farklı etkileşim ve iletişim türlerini (eşzamanlı ve eşzamansız) sağlayan, genellikle yüz yüze öğrenme merkezleri tarafından desteklenen sayısız araç ve kaynak bulunmaktadır.

Bouhnik ve Marcus (2006) çevrimiçi öğrenmenin dört faydasından söz etmiştir. İlki öğrenenler her dersin ne zaman öğrenileceğine kendileri karar verir. İkincisi öğrenenler öğretim görevlileri üzerindeki öğrenme süresi kısıtlamalarını azaltır, öğrenenlerin sınırlamalar olmaksızın düşüncelerini ifade etme ve soru sorma konusunda kendi özgürlükleri vardır ve öğrenenlerin derslerin konularına ve ilgili materyallere erişilebilirlik konusunda kendi seçimleri vardır. Çevrimiçi öğrenme geleneksel sınıf eğitime alternatif bir yaklaşım olmaktadır. Ayrıca Capper (2001), çevrimiçi öğrenmenin beş faydasını ileri sürmüştür:

1. Herhangi bir zaman (katılımcılar herhangi bir uygun zamanda öğrenme programına erişebilirler),
2. Herhangi bir yer (katılımcıların şahsen buluşması gerekmez),
3. Eş zamansız etkileşim (etkileşimler daha kısa ve öz olabilir, tartışma daha yerinde kalabilir ve insanlar yanıtlarını oluşturma şansına sahip olabilir),
4. Grup işbirliği (elektronik mesajlaşma, paylaşılan elektronik sohbetler ve tartışmalar yaratarak grupların birlikte çalışması için yeni fırsatlar yaratır),
5. Yeni eğitim yaklaşımları (çevrimiçi kurslar, birçok öğrenme stratejileri ve yeni seçeneklere ekonomik uygulanabilirlik sağlamıştır).

Çevrimiçi öğrenmenin özellikleri modern bir toplumun öğrenme gereksinimlerini karşılamaktadır ve işletmeden yükseköğretim enstitüsüne kadar büyük talep yaratmıştır (Sun ve ark., 2008). Yükseköğretim kurumları da çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanmaya başlamışlardır. Üniversiteler çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanarak ön lisans, lisans ve lisansüstü programları sunmaktadır. Türkiye’de de birçok üniversite, bünyesinde kurdukları uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla hem uzaktan eğitim programları açmakta hem de yüz yüze verilen eğitimlere çevrimiçi destek vermektedirler (Bilgiç ve ark., 2011).

Açık öğretim ve uzaktan eğitim kavramları çevrimiçi öğrenmede olduğu gibi birbirinin yerine ya da birlikte kullanılabilen kavramlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde uzaktan eğitim daha çok kullanılırken Avrupa'da, İngiltere Açık Üniversitesi'nin (UK Open University) etkisiyle uzaktan eğitim yerine açık öğretim, açık öğrenme, açık ve uzaktan öğrenme gibi kavramlar kullanılmaktadır (Moore ve Kearsley, 2011). Simonson'a (2002) göre açık öğretim, öğrenen, öğretici ve öğrenme materyallerinin etkileşimli iletişim ortamında bir araya geldiği kurumsal resmi eğitim sistemidir. Öğreten ve öğrenen, yer ve zaman bakımından ayrı durumdadır. Moore ve Kearsley'a (2011) göre uzaktan eğitim ise öğrenen ve öğreticinin farklı yerlerde olduğu, özel öğretim tasarımı ve teknolojilerini gerektiren, planlanmış açık erişimli öğrenmedir.

Uzaktan eğitimin uygulanışında dünya genelinde değişiklik yaratan üç temel kırılma noktası olmuştur; 1700'lü yıllarda mektupla öğretim ile başlaması, 1920'li yıllarda elektronik teknolojisinin gelişmesi ile elektronik ders materyalleri ile öğrenimin yapılması ve 1960'larda ise uzaktan eğitim üniversitelerinin kurulmasıdır (Simonson ve ark., 2003). 1960'lara kadar zaman ve yer esnekliği uzaktan eğitimin temel özelliği olmuştur. Çift yönlü iletişim araçları kullanılması ile eş zamanlı uzaktan eğitim dönemi başlamıştır (İşman, 2011). Eş zamanlı eğitim ile zaman esnekliği ikinci planda kalmıştır. Çevrimiçi ses ve görüntülü iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle sanal sınıflar, web konferanslar ortaya çıkmıştır. Eş zamanlı yapılan derslerin kayıt altına alınması ile dersler eş zamansız olarak da izlenebilmiştir (İlgaz, 2014; Simonson ve ark., 2014). Böylece gereksinime ve uygunluğa göre bireyselleştirilmiş bir yapı oluşmuş ve hayat boyu eğitim olanağı sağlanmıştır. Mobil cihazların ve internet altyapısının gelişmesi, mobil araçlardan sanal sınıf ortamlarına katılım olanağını getirmiş, daha da esnek bir ortama geçilmiştir (Özbay, 2015).

Son yıllarda en çok kabul gören tanıma (Simonson ve ark., 2006) göre, açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin, öğretenlerin ve kaynakların etkileşimli uzaktan eğitim teknolojileri ile ilişki kurdukları, öğrenenlerin birbirlerinden ayrı oldukları, kurum tabanlı formal bir eğitimidir. Açık öğretim ve uzaktan öğretim kavramları temelde aynı anlamda olsa da formal kullanımlarında bazı farklar olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimde dersler öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı arasında bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak etkileşimli ve aynı yerde olmaksızın yapılırken, açık öğretimde ise geniş kitlelere internet destekli, düşük maliyetli yaygın eğitim olanağı sunulmaktadır (Can, 2019).

Uzaktan eğitim dersleri almanın faydaları olduğu kadar sınırlılıkları da vardır. Faydalarından bazıları kendi hızında çalışma, zaman ve yer esnekliği, zamandan kazanım (ev ve okul arasında gidip gelme olmaması) ve bir uzaktan eğitim kursunun genellikle daha az maliyetli olmasıdır; sınırlılıkları ise yalıtılmışlık duygusu, motive olma çabası, yüz yüze etkileşim olmaması, anında geri bildirim almada zorluk, teknolojiye sürekli ve güvenilir erişim gereksinimi ve bazen akreditasyonla ilgili bazı zorluklar içermesidir (Venter, 2003; Zuhairi ve ark., 2006; Lei ve Gupta, 2010; DePaepe ve ark., 2018;).

Uzaktan eğitimin örgütsel yapısı ülkelere, kurumlara göre farklılık göstermektedir. Üniversitelerde tekli ve ikili öğretim olarak örgütlenme görülmektedir. Tekli öğretimde kurumsal olarak tüm üniversitede yalnızca uzaktan eğitim verilmektedir; tüm personel, akademisyen ve kurumsal süreçler uzaktan eğitimle ilgilidir (Tosun, 2016). Kanada'daki Athabasca Üniversitesi tekli öğretim yapan üniversitelerden biridir. İkili öğretimde ise üniversite bünyesinde hem yüzyüze eğitim hem de uzaktan eğitim hizmeti sunulmaktadır. Uzaktan eğitim için üniversite bünyesinde uzaktan eğitim merkezi veya fakültesi kurulmaktadır (Tosun, 2016). Türkiye'deki üniversiteler ikili öğretim yapmaktadırlar. Bunların dışında yükseköğretimde zorunlu olan ortak dersler bazı üniversitelerde uzaktan eğitim yoluyla verilmektedir. Uzaktan eğitimin bir türü de Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerdir (KAÇD).

Yeni teknolojilerin eğitimi etkilemesinin bir yansıması da eğitimi küreselliğe taşıyan KAÇD'de görülmektedir. KAÇD'lerdeki öğrenme ortamlarında teknoloji kullanılması ile alanında uzman kişilerle bir araya gelmek, ulusal ve uluslararası düzeyde katılımcıları interaktif ortamlarda bir araya getirmek ve çok çeşitli öğretim materyallerini paylaşmak olanaklıdır (de Freitas ve ark., 2015). Herkese açık ve kitlelilik özelliği olan KAÇD'ler üniversitelerin çevrimiçi platformları aracılığıyla sunulmaktadır.

Herkesin katılımına açık olması nedeniyle KAÇD'ler eğitimi daha kolay ulaşılabilir hale getirmektedirler. KAÇD'lerin kökenleri bilgiyi internet üzerinden ücretsiz olarak paylaşan 2002'deki Açık Erişim Girişimi'ne kadar uzanmaktadır (Giasirani ve Sofos, 2020). KAÇD kavramı açıklık felsefesine dayanmaktadır. Kavram ilk olarak, 2008 yılında Siemens ve Downes tarafından ortaya atılan bağlantıcılık (connectivism) yaklaşımının ilk örneklerinden biri olan "Connectivism and Connective Knowledge" adlı çevrimiçi dersin ifade edilmesi amacıyla, Dave Cormier ve Bryan

Alexander tarafından kullanılmıştır (Yuan ve Powell, 2013). University of Manitoba’da yüzyüze kredili sistemde kayıtlı 25 kişilik öğrenen grubuna yönelik olarak tasarlanmış bu ders, daha sonra üniversitede kayıtlı tüm öğrenenlere de açılmış, dersin ulaştığı öğrenci sayısı bir anda 2300’e ulaşmıştır (García-Peñalvo ve ark., 2018). Böylece KAÇD uygulamasına bir başlangıç olmuştur. Birkaç yıl sonra, 2011 yılında, Stanford Üniversitesi’nde “Introduction to Artificial Intelligence” dersi açılmış, 190 ülkeden 150.000’in üzerinde kullanıcı kaydına ulaşılmıştır (Pappano, 2012). KAÇD’ler için “Çevrimiçi öğrenmenin geniş kitleler için ortaya konmuş ve genişletilmiş bir formudur.” da denebilir. KAÇD’lerin küçük ölçekli çevrimiçi öğrenme ortamlarından farkını ortaya koyan temel iki kavram açıklık ve kitleselliktir. Kitlesel açık çevrimiçi ders yani KAÇD adı, çevrimiçi kursların yapısını, kapsamını ve bileşenlerini yansıtmaktadır. “Kitlesel” kavramı derslerin geniş bir öğrenci grubuna ulaşabilecek bir yapıya göre tasarlandığını ve bu derslere katılan öğrenci özelliklerinin çeşitliliğini belirtmektedir (Siemens, 2013). Açıklığın iki temel çıkış noktası vardır. Bunlardan ilki, KAÇD’nin onu düzenleyen kurum dışındaki öğrencilere de açık olması ve bir önkoşul gerektirmemesi, diğeri de açık eğitim kaynakları kavramından gelmesidir (Sanchez-Gordon ve Lujan-Mora, 2014). “Çevrimiçi” kavramı, derslerin web ve internet teknolojileri aracılığıyla verilmesini ifade etmektedir. “Ders” kavramı ise bir öğrenme ortamı için gerekli olan etkileşim unsurlarının, öğrenme materyallerinin, rehberlik hizmetlerinin ve eğitim faaliyetlerinin belirli bir süre boyunca pedagojik bir bağlamda sunulmasıdır (Aydın ve Yazıcı, 2020).

KAÇD’ler bir önkoşul gerektirmediğinden dileyen herkes katılabilmektedir. Katılımcılara her zaman ve her yerden kurslara erişim olanağı vererek eğitimde fırsat eşitliği sunmakta, katılımcıların yaşadıkları bölge, yaşları, gelir düzeyleri ve eğitim seviyeleri ile ilgilenmemektedir (Peter ve Deimann, 2013). Öğrenme yaşam boyu devam eden bir kavrama dönüşmüştür. KAÇD’ler, yaşam boyu öğrenenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimleri için ihtiyaç duydukları güncel bilgilere kısıtlama olmaksızın erişmelerini sağlayan ortamlar sağlamaktadır (Aydın ve Yazıcı, 2020). Üniversiteler de özel kurumlar da dersleri verebilmektedir. Öğrenim materyalleri kısa videolar, slaytlar veya içerik indirmeleri aracılığıyla çevrimiçi platformdan sunulur (Hoy, 2014). Öğrenci-eğitmen veya öğrenci-öğrenci etkileşimi yine teknolojiktir. Sosyal medya kanalları, forumlar veya bloglar gibi ortamlar genellikle bu etkileşimi kolaylaştırmak için kullanılır (Aydın ve Yazıcı, 2020). Ders değerlendirmeleri de

öğrenme teknolojisiyle geliştirilmiş araçlarla yapılır. Öğrencilere mezunlar, öğretmenler veya diğer öğrenciler tarafından değerlendirilen ödevler verilir; bilgisayarlar tarafından otomatik olarak değerlendirilen küçük, kapalı uçlu testler kullanılır (Giasiranis ve Sofos, 2020). Verilen ödev ve görevlerin yerine getirilmesi ile program tamamlanır. Programın başarıyla tamamlanmasının ardından, ücretsiz resmi olmayan bir elektronik tamamlama sertifikası veya ücretli resmi bir sertifika ve resmi sınavlara katılım belgesi verilmektedir (Karnouskos ve Holmlund, 2014).

Bazı üniversiteler öğrencilere bazı çevrimdışı dersleri, diğer üniversitelerdeki profesörlerin verdiği çevrimiçi olanlarla değiştirme fırsatı sunmaktadır (Barak ve ark., 2016; Milligan ve Littlejohn, 2017). KAÇD'ler ayrıca üniversitelerin harmanlanmış eğitim sürecine alınmıştır. Harmanlanmış eğitimde çevrimiçi olan ve olmayan etkinlikler birleştirilmiştir ya da fakülte çevrimiçi dersin bir diğer türü olan SPOC (Small and Private Online Course)'u kullanır. SPOC, sınırlı sayıda bir grup öğrenciye verilen küçük, özel çevrimiçi ders türüdür (Dong ve ark., 2019). Akademik ve özel sektörün girişimleri ile farklı KAÇD türleri meydana gelmiştir. Üç farklı KAÇD türü bulunmaktadır: Bağlantıcı KAÇD, Geleneksel KAÇD ve Melez KAÇD (Artsin, 2019).

Bağlantıcı KAÇD (B-KAÇD): İlk ortaya çıkan KAÇD türünün olmasının yanı sıra bu KAÇD bağlantılı, işbirlikçi öğrenmeyi vurgular ve dersler, kurumsal kısıtlamalardan bağımsız olan bir grup benzer düşünceye sahip bireyler tarafından oluşturulur (Yuan ve Powell, 2013). Öğrenenler, bilgiyi ortaya çıkaranlardır. Öğrenme sürecinin merkezinde bulunan kişi öğrenen iken öğretmenler ise kolaylaştırıcı bir kişi olmaktadır (Artsin, 2018).

Geleneksel KAÇD (G-KAÇD): Günümüz üniversitelerinde verilen eğitime benzer öğretim modelinin benimsendiği KAÇD türüdür (Siemens, 2013). Bu tür KAÇD'lerde öğrenen doğrudan uzman tarafından hazırlanan öğrenme içeriği ile etkileşime girerek öğrenme sürecinin bir parçası olur. Öğrenen istediği zaman, istediği yerden KAÇD platformuna giriş yaparak ders materyalleri ile etkileşimde bulunabilir. Genellikle video konferanslar, tartışma forumları, okumalar, ödevler ve sınavlardan oluşur (Yuan ve Powell, 2013). Bu KAÇD türünde öğrenme içerikleri KAÇD'e kayıt olmayan öğrenenlerin erişimine kapalıdır (Carreño, 2014; Hollands ve Tirthali, 2014).

Melez KAÇD (M-KAÇD): KAÇD'ler bağlantıcı ve geleneksel yaklaşımların her ikisini de benimseyen melez yapılar olarak da evrilmektedir (Waite ve ark., 2013; Bozkurt ve Aydın, 2015). Melez KAÇD her iki yaklaşımı bir arada sunmaktadır. Bunun yanı sıra M-KAÇD türünün tasarlanmasının amacının B-KAÇD ve G-KAÇD türlerinin

zayıf yönlerini dengelemek olduğu ifade edilmektedir (Anders, 2015). Böylece öğrenme içeriğinin sunumunda pedagojik çeşitliliği sağlayarak daha fazla öğrenene ulaşılacağı düşünülebilir. 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır; öğrenenlerin farklı pedagojilerle sunulan öğrenme fırsatları arasında bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre gezinebilmesine olanak sağlayan üçüncü nesil KAÇD'lerdir (Bozkurt, 2016).

KAÇD ortamları bireylere bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanakları sunmaktadır. Kişisel veya mesleki gelişim KAÇD'lere katılma nedeni olabilmektedir. Bireylerin bilgi eksikliklerini gidermek için yaşam boyu öğrenme temelinde zaman ve yerden bağımsız olan üniversitelere ve diğer kurumlara katılmak istemeleri KAÇD uygulamalarını yaygınlaştırmaktadır (Conole, 2015).

1.1. Sorun

Teknolojinin hızlı gelişmesiyle paralel olarak bilgi de hızla değişmekte, güncellenmektedir. Bu nedenle kişilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri de eskimekte ve kullanımda yetersiz kalabilmektedir. Bilgiye güvenilir kaynaklardan sürekli ulaşabilme ihtiyacından hareketle yaşam boyu öğrenme kapsamında çevrimiçi öğrenme önem kazanmıştır. Günümüzde gelişmiş ülkeler, yaşlanan nüfuslarına katkı sağlaması gibi yan amaçlarla yaşam boyu öğrenme kavramını bir değer olarak sunmakta ve yaşam boyu eğitim çalışmalarına önem vermektedir. Zaman ve yer sınırlarını ortadan kaldıran çevrimiçi öğrenme, eğitim-öğrenim çalışmalarını sürekli bir hale getirebilme olanağı da sağlamaktadır. Fiziki ve maddi koşulların kısıtları sebebiyle çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelim kaçınılmaz olmaktadır (Kırık, 2014).

Çevrimiçi öğrenmeye ilgi artınca üniversiteler de çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelmiştir. Birçok üniversitede uzaktan eğitim yapısı oluşturulmuştur ve ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde uzaktan eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 2013 yılında yükseköğretime kaydolan tüm öğrencilerin %32'si en az bir çevrimiçi ders almıştır (Allen ve Seaman, 2013). Yükseköğretimde en az bir çevrimiçi ders alan öğrenci sayısı her geçen yıl artmıştır. 2013'te %3,4, 2014'de %3,3, 2015'de %3,9 ve 2016'da % 5,6 ile zirve yapmıştır (Muljana ve Luo, 2019). Türkiye'de ise 2019-2020 öğretim yılı bilgileri incelendiğinde yükseköğretimdeki öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının açık ve uzaktan eğitim sistemine kayıtlı olduğu görülmektedir (<http-1>).

Açık ve uzaktan eğitim ile örgün öğretimin son 3 yıldaki öğrenci sayıları ve artışları Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1. Açık ve uzaktan eğitim ile örgün öğretimin son 3 yıldaki öğrenci sayıları ve artışları (http-1)

	Örgün	İkinci	Uzaktan	Açık
2017-2018	3.098.497	789.185	86.473	3.586.216
2018-2019	3.089.285	687.829	82.457	3.880.931
2019-2020	3.113.648	626.684	83.103	4.116.698
Artış %	0,49	-20,59	-3,90	14,79

Tablo 1.1 incelendiğinde uzaktan öğrenimde düşüşler yaşanırken en fazla artışın açık öğretimde olduğu görülmektedir. Tüm bu artan taleplere ve çevrimiçi öğrenmenin üstünlüklerine rağmen çevrimiçi ortamlar öğrencilerin derslerini tamamlamadan ayrılması, öğrenimi bırakması sorunu ile karşı karşıyadır (Muljana ve Luo, 2019).

Açıköğretim ve çevrimiçi uzaktan öğretim programları için öğrenimi bırakma, çoğunlukla okula devam edememek olarak yer alsa da ekonomik, sosyal veya ailesel nedenler yüzünden okuldan tamamen ayrılmak veya mezun olmadan okuldan ayrılmak olarak da tanımlanmaktadır (Garrison, 1987). Alanyazında birçok araştırmanın ortak noktası olarak öğrenimi bırakma, öğrencilerin okulun gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmeme ile başlayan, okul değerlerinden kopma ile süren ve okul ortamından ayrılmayla sonuçlanan bir süreç olarak belirtilmiştir (Okur ve ark., 2019). Kaplan ve ark.’na (1997) göre ise öğrenimini bırakan öğrenciler öğrenim ücretini yatırma ve ders ekleme / çıkarma işlemini tamamladıktan sonra bölümünden kendi isteğiyle ayrılan öğrencilerdir. Cheung ve Kan (2002) ise okul bırakan öğrencileri; okuldan resmen ayrılan, okula bildirmeden ayrılan ya da bir bölüme bir dönem boyunca devam edemeyen kişiler olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi öğretim programları için öğrenimi bırakma (“dropout”) “bırakma, ayrılma, terk etme, ara verme” olarak ifade edilmektedir.

Öğrenci katılımı çevrimiçi öğrenme tabanlı kurumlarda önemli bir konudur. Eğitimin amacına erişmesi için kayıt yaptıran öğrencinin azmetmesi, hedeflenene ulaşması ve dersi tamamlaması gerekir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenimi bırakması tüm eğitim paydaşları için bir sorun olmuş ve eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları bu konuyla giderek daha fazla ilgilenmeye başlamışlardır (Muljana ve Luo, 2019). Çevrimiçi ders programları ile yüz yüze yapılan ders programlarının tamamlanma oranları karşılaştırılmıştır. Kaliforniya Toplum Koleji ile ilgili hazırlanan

2017 raporuna göre 2016-2017 öğretim yılında uzaktan eğitimle verilen kursun tamamlanma oranının %66, yüz yüze eğitimle verilen kursun tamamlanma oranının ise %70 olduğu belirlenmiştir (Woodyard ve Larson, 2017). Herhangi bir giriş koşulu bulunmayan ücretsiz, çevrimiçi dersler olan KAÇD'lere bireyler kendi ihtiyaçları doğrultusunda katılmaktadır. Gönüllü bir şekilde katıldıkları KAÇD'lerde başarı ve dersi tamamlama oranının yüksek olması beklenebilir. Ancak yapılan araştırmalar beklentinin aksine KAÇD'lerde tamamlama oranının düşük olduğunu göstermektedir (Rice, 2013; Jordan, 2015; Maya-Jariego ve ark., 2020). Yapılan farklı araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. KAÇD'leri tamamlamayı başaranların sayısının kaydolunanların sayısı ile ters orantılı olduğu bulunmuştur (Alraimi ve ark., 2015). KAÇD'leri tamamlamama oranının %90 civarında olduğu (Bezerra ve Silva, 2017; Xing ve Du, 2018) belirtilmektedir. Türkiye'deki çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki tamamlama oranlarına bakmak için Anadolu Üniversitesi açık öğretim sistemindeki veriler incelenmiştir.

Açıköğretim sisteminde kaydı olan ve ilgili öğretim döneminde ders kaydı yaptıran öğrenciler aktif öğrenci olarak isimlendirilmektedir. Kaydı olduğu halde ilgili dönemde ders kaydını yaptırmayan, öğrencilik hakkı olmayanlar ise pasif öğrenci olarak nitelendirilmektedir (Okur ve ark., 2019). Anadolu Üniversitesi internet sitesinden öğrenci sayılarına ulaşılabilmektedir: 2020 yılı Kasım ayında Anadolu Üniversitesi açık öğretim sisteminde pasif öğrenci sayısı 2.406.662, aktif öğrenci sayısı ise 1.145.603'tür (<http-2>). 2012 yılı aralık ayında ise aktif öğrenci sayısı 1.039.603, pasif öğrenci sayısı 738.353 olarak görülmektedir (<http-3>). Anadolu Üniversitesi, Türkiye'deki açık öğretim sistemi öğrenci sayısı anlamında %45,99'luk bir orana sahip olduğundan verilerin genel pasif öğrenci kitlesini yansıttığı düşünülmektedir (Okur ve ark., 2019). Elde edilen verilerden, Türkiye'de yükseköğretim sisteminde açık öğretim sistemiyle eğitim veren fakültelerde öğrenimi bırakma ya da tamamlamama oranının yıllara göre sürekli bir artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Tamamlama oranının düşüklüğü tüm eğitim paydaşlarını etkilediğinden araştırılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Uygulamada özellikle de çevresel ya da bireysel bazı faktörlerin etkisi ile derslere etkin katılamama ve motive olamama durumları çevrimiçi öğretimin belli başlı sorunları olarak belirtilmektedir (Yükseltürk ve İnan, 2006; Tuncer ve Taşpınar, 2008; Bilgiç ve ark., 2011; Ilgaz, 2014; Sümer, 2016). Öğrenmede en önemli paydaş öğrencidir ve onun düşük motivasyonu sistemin de başarısını belirleyecektir. Bu nedenlerle araştırmada

çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki katılımı (tamamlama, terk / devam) etkileyen etmenler ve motivasyonun katılıma etkisi konusu ele alınmıştır.

1.2. Eğitimde Katılıma Yönelik Kuram ve Modeller

Yükseköğretimde öğrenimi bırakma nedenlerini belirleyebilmek için pek çok kuram ve modelin geliştirildiği görülmektedir. İlk olarak Spady (1970), öğrenimi bırakmada bireysel faktörlerin ön planda olduğu “Açıklayıcı Sosyolojik Modeli” geliştirmiştir. Modelde öğrencilerin üniversite eğitimini bırakmasında sosyal uyumun etkisine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin üniversitenin sosyal sistemi içerisinde yer almadıklarında, eğitimlerini yarıda kesmelerinin ya da eğitimlerine ara vermelerinin beklenen bir sonuç olduğu belirtilmiştir; akademik başarı öğrenimi bırakma süreci için temel gösterge olarak ele alınmıştır (Avcı, 2019). Diğer modellerden bazıları şunlardır:

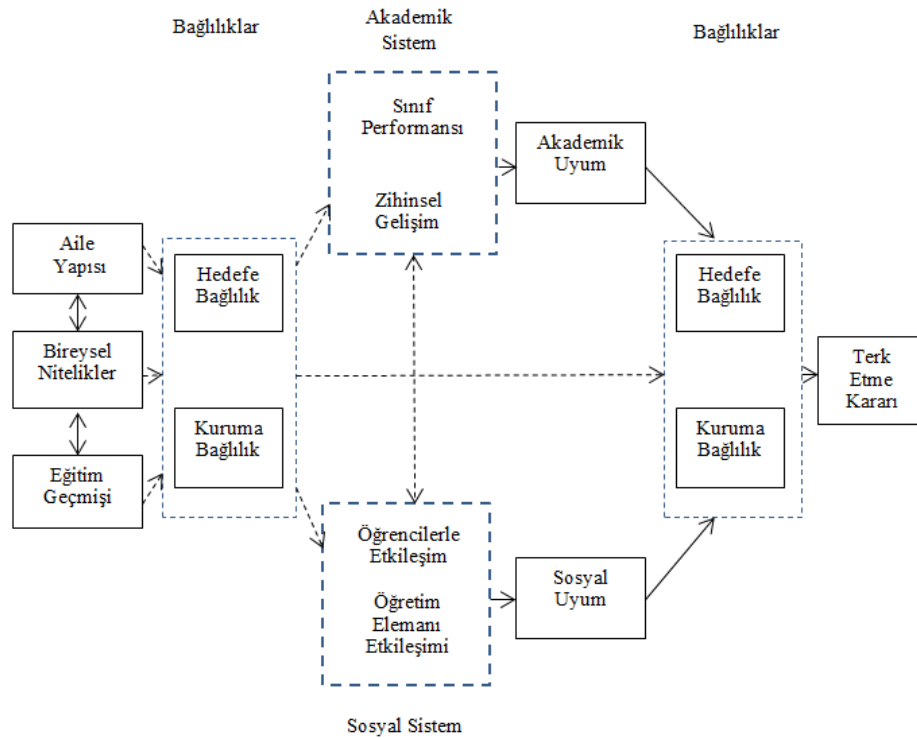
- Yetişkin Eğitiminde Katılımı ve Bırakmayı Açıklayan Model (Boshier, 1973),
- Öğrenci Uyum Modeli (Boylamsal Terk Modeli) (Tinto 1975, 1993)
- Öğrenci-Fakülte Gayri Resmi İletişim Araştırması Kavramsal Modeli (Pascarella, 1980)
- Terketme Sendromu Kavramsal Modeli (Bean, 1985)
- Geleneksel Olmayan Öğrenci Devam Modeli (Bean ve Metzner, 1985)
- Tinto Modeli’nin Doğrulanması (Sweet, 1986)
- Uzaktan Eğitimde Terk Modeli (Kember, 1989)
- Uzaktan Eğitimde Başarı ve Kalıcılığı Analiz Etmek İçin Çok Değişkenli Bir Çerçeve (Powell ve ark., 1990)
- Devlet Öğrencisini Tutmaya Yönelik Kavramsal Model (Stahl ve Pavel, 1992)
- Devlet Üniversitelerinde Devam İçin Geliştirilen Model (Boyles, 2000)

Öğrenci devamını sağlamak için geliştirilen modellerde araştırmacılar betimleyici ve / veya kuralcı yaklaşımlarla farklı yönler ele almışlardır. Yükseköğretimdeki kalıcılıkla ilgili ilk modeller neden-sonuç bağlamında neden üzerine açıklayıcı bir bölüm ve çözümleri öngören bir bölüm içermektedir. Astin'in (1970) öğrenci katılım kuramı ve Tinto'nun (1975) öğrenci uyum kuram ve modeli böyle iki örnektir. Daha sonraki araştırmalar öğrenci devamlılığını etkileyen çeşitli konu ve faktörleri içerecek şekilde genişlemiştir; bir yaklaşımda öğrenciye olan odaklaşma kurumsal değişken ve devamı kolaylaştıran girişimlere kaymıştır, bir diğerinde odak yükseköğretimdeki

gelenekselden azınlık öğrencileri, banliyö öğrencileri, mezun öğrenciler, yetişkin öğrenciler gibi geleneksel olmayan öğrenciye kaymıştır (Filkins ve ark., 2001). Tinto (1975) tarafından geliştirilen ve yine Tinto (1993) tarafından değişiklik çalışması yapılan “Öğrenci Uyum Modeli (Student Integration Model ‘SIM’)” üniversitelerde öğrenci terki çalışmalarında en etkili olanlardan biridir (Braxton, 1997).

1.2.1. Öğrenci uyum modeli (Tinto, 1975)

Model, bireyin devam / terk kararını giriş öncesi niteliklerine, öğrenci hedef ve bağlılıklarına, akademik, sosyal ve kurumsal deneyimlerine dayandırmaktadır (Şekil 1.1).



Şekil 1.1. Öğrenci Uyum Modeli (Tinto, 1975)

Tinto'nun kuramsal modelinin kökeni Durkheim'in intiharla ilgili Sosyal Kuramı'dır. Eğitimi bırakmayı değil ilgili kurumdan ayrılmayı açıklamaya çalışmaktadır. Tinto (1975) modelini Spady'nin modelini geliştirerek oluşturmuştur. Öğrenci Uyum Modeli'nde Spady'nin “Sosyal Uyum” modelindeki sosyal uyuma, öğrencinin üniversite akademik sistemine uyumu da eklenmiştir. Öğrencinin hedefleri

ve bağıllığı, bireyin kurumsal ve sosyal sistemlerle sürekli etkileşimleri sonucu değişebilmekte ve bu değişim sonucu öğrenci devam ya da terk kararı vermektedir.

Bireyler, çeşitli niteliklerle (cinsiyet, ırk, yetenek gibi), üniversite öncesi deneyimlerle (not ortalamaları, akademik ve sosyal kazanımlar gibi) ve aile yapısıyla (sosyal durum özellikleri, farklı değer ve beklentiler gibi) üniversitelere girmektedir. Bu özelliklerin her birinin üniversitedeki başarı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri vardır. Aile yapısı, eğitim geçmişi ve bireysel nitelikler, bireyin üniversite ortamına getirdiği eğitim beklentilerinin ve bağıllıklarının gelişimini de etkilemektedir (Tinto, 1975). Üniversite ortamında kişinin deneyimlerinin, hayal kırıklıklarının ve memnuniyetlerinin hem önemli yordayıcıları hem de yansımaları bu hedef ve kurumsal bağıllıklardır.

Model, bireysel nitelikler, önceki deneyimler ve bağıllıklar göz önüne alındığında, bireyin o kurumdaki devamı ile en doğrudan ilgili olanın akademik ve sosyal sistemlere uyum olduğunu savunmaktadır (Tinto, 1975). Önceki hedef düzeyleri ve kurumsal bağıllık göz önüne alındığında, yeni bağıllık düzeylerine yol açan, kişinin akademik ve sosyal sistemlere uyumudur. Diğer şeyler eşit olduğunda, bireyin kurum sistemlerine uyum derecesi ne kadar yüksek olursa, kuruma ve üniversite tamamlama hedefine olan bağıllığı o kadar büyük olacaktır.

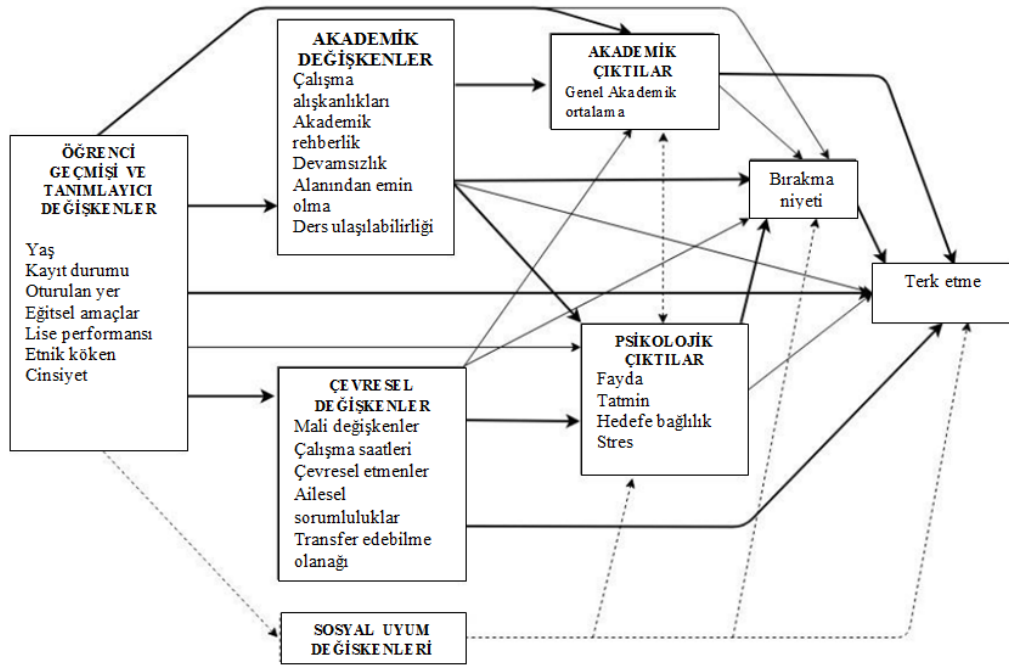
Devam / Terk modellerinin çoğu kampüs temelli geleneksel ve geleneksel olmayan tüm öğrencilerin araştırmaları üzerine kurulmuştur. Çevrimiçi öğrenmeyi içeren modeller Boshier'in (1973) geliştirdiği yetişkin eğitiminde katılımı ve bırakmayı açıklayan model, Bean ve Metzner (1985) tarafından geliştirilen geleneksel olmayan öğrenci devam modeli, Sweet'in (1986) Tinto Modeli'nin doğrulanması ile oluşturulan model, Kember'in (1989) uzaktan eğitimde terk modeli, Powell, Conway, ve Ross'un (1990) uzaktan eğitimde başarı ve kalıcılığı analiz etmek için çok değişkenli bir çerçeve sunduğu model ve Boyles (2000) tarafından devlet üniversiteleri için geliştirilen modeldir. Bu modellerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

1.2.2. Geleneksel olmayan öğrenci devam modeli (Bean ve Metzner, 1985)

Tinto'nun öğrenci uyum modeli daha çok kampüs ve çevresinde yaşayan geleneksel öğrencileri kapsarken Bean ve Metzner'in modeli geleneksel olmayan daha yaşlı, yarı zamanlı ve banliyöde yaşayan üniversite öğrencilerine odaklanmıştır. Bean ve Metzner (1985) üniversite öğrencilerinin gittikçe artan bir kısmını geleneksel

olmayan öğrencilerin oluşturduğunu ve bu öğrencilerin okulu neden bıraktıklarının iyi bilinmediğini belirtmişlerdir. Geleneksel olmayan öğrencileri tanımlayarak okulu bırakma süreçleri için kavramsal bir model geliştirmişlerdir. Modelde geleneksel olmayan öğrenci tanımı şöyle yapılmıştır: 24 yaşından büyük veya kampüste yaşamayan (örneğin banliyö) veya yarı zamanlı veya bu üç faktörün bir kombinasyonu bir öğrenci (Bean ve Metzner, 1985). Geleneksel ve geleneksel olmayan öğrenci okul terki sürecindeki başlıca fark geleneksel öğrenci terkinin sosyal uyum değişkenlerinden etkilenirken geleneksel olmayan öğrenci terkinin daha çok dış çevreden etkilenmesidir.

Kampüste öğrenim gören genç öğrencilerin kampüs arkadaşları ve okullarından oluşan bir sosyal çevreleri varken geleneksel olmayan yaşça daha büyük öğrencilerin ise kampüs dışı arkadaş, aile ve işverenden oluşan sosyal çevreleri vardır. Geleneksel olmayan öğrenci kurumun sosyal çevresinden çok fazla etkilenmemekte ve kurs, sertifika, diploma gibi daha çok kurumun akademik olanakları ile ilgilenmektedir (Bean ve Metzner, 1985). Kavramsal model Şekil 1.2’de sunulmuştur.



Şekil 1.2. Geleneksel Olmayan Öğrenci Devam Modeli (Bean ve Metzner, 1985)

Modele göre bırakma kararları temel olarak dört değişken grubuna dayalıdır. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin, akademik başarısı yüksek olanlara göre bırakma oranlarının daha yüksek olması beklenir; yükseköğretimdeki akademik başarı

ise geçmişteki (lisedeki) akademik başarıya dayanır (Bean ve Metzner, 1985). İkinci önemli faktör bırakma niyetidir ve birincil olarak psikolojik çıktılardan, aynı zamanda da akademik değişkenlerden etkilenir. Bırakmayı etkilediği düşünülen üçüncü değişken grubu ise öğrenci geçmişi ve tanımlayıcı değişkenlerdir. Bu değişkenlerden lise başarısı ve eğitsel amaçlar bırakmayı birincil olarak etkilemektedir. Bununla birlikte, bu etkilere diğer tüm değişkenler aracılık edebilir. Son olarak, çevresel değişkenlerin bırakma kararları üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

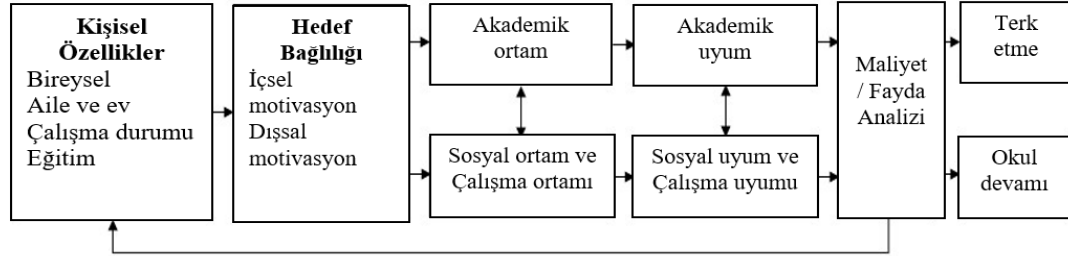
Geleneksel olmayan öğrenciler ile çevrimiçi öğrenme ortamlarında olan öğrenciler sosyal iletişim bakımından benzerlikler göstermektedir. Model yalnızca geleneksel olmayan öğrencilere göre tasarlandığı için daha önceki modellere göre çevrimiçi öğrenciler için daha uygundur. Fakat kampüs öğrencileri için tasarlandığından çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanmasında sınırlılıklar olabilecektir.

1.2.3. Uzaktan eğitimde terk modeli (Kember, 1989)

Tinto'nun (1975) modeli Spady'nin (1970) modelinden geliştirilmiştir. Tinto modeli Bean'in (1985) modeline göre daha çok test edilmiştir ve yalnızca yüz yüze eğitim ortamlarındaki terk çalışmalarında değil uzaktan eğitimle ilgili çalışmalarda da kullanılmıştır. Bu yüzden Kember (1989) kendi modelini geliştirirken Tinto'nun (1975) modelini en iyi başlangıç noktası olarak görmüştür.

Tinto'nun (1985) modeli yüz yüze eğitimdeki öğrencilerin tam zamanlı eğitimini dikkate aldığından kurumdaki sosyal ve zihinsel katılımın öğrencilerin tutumlarındaki etkisi önemlidir. Oysa uzaktan eğitimde yarı zamanlı, kampüsün uzağında çalışan yaşıca büyük öğrenciler vardır. Bu öğrenci grupları ara sıra sosyal ya da eğitim amaçlı yapılan toplantılar dışında öğrenim sürecinde gruplar halinde değil bireysel olarak düşünür (Kember, 1989).

Tinto'nun yaklaşımına dayanan ancak bazı çekincelerini de dikkate alarak geliştirilen uzaktan eğitim terk modeli Şekil 1.3'te şematik olarak gösterilmiştir.



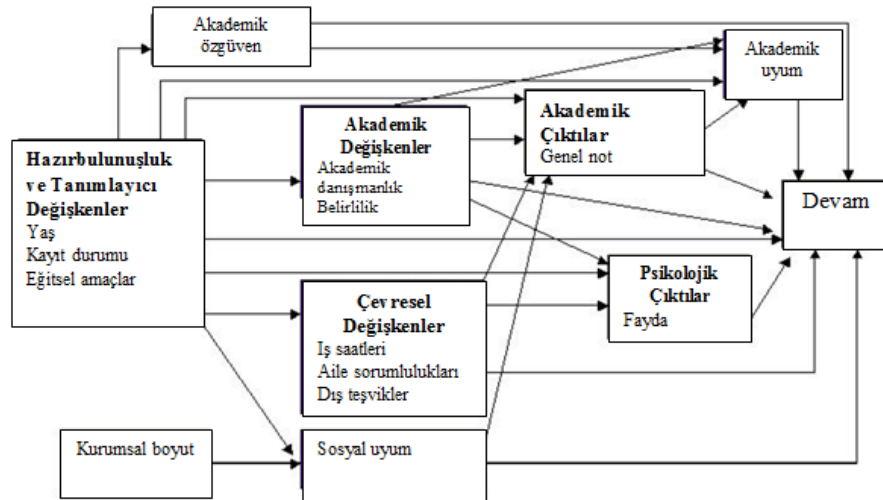
Şekil 1.3. Kember'in uzaktan eğitim okul terki modeli (Kember, 1989)

Modelin ilk kısmı öğrenci nitelikleri ile ilgilidir. Uzaktan eğitimden terk ile ilgili araştırmaların pek çoğu okul terki ile öğrenci nitelikleri veya demografik veri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırmacılar terkin küçük bir bölümünü açıklayan ilişkili birkaç değişken bulmuştur. Woodley ve Parlett (1983) cinsiyet, yaş, önceki eğitim nitelikleri, meslek ve yaşanan bölgenin açık öğretim öğrencilerinin öğretime devamı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Rekkedal (1972) yaş, eğitim geçmişi, okul deneyimi yıl sayısı ve hatta kayıt ayını okul devamı ile ilişkilendirmiştir. Kember (1989) okul devamı ile yaş, çocuk sayısı, barınma koşulları, cinsiyet ve ikamet edilen bölge arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Öğrencinin ev ortamı, ailevi sorumlulukları ve sorunları, iş yerindeki durumu okula devam etme ya da okulu bırakma kararında önemlidir (Kember, 1989). Uzaktan eğitim öğrencileri ile benzerlik gösterdiğinden Bean ve Metzner'in modelindeki geleneksel olmayan öğrencilerin geçmiş ve kişisel özellikleri uzaktan eğitimde okul terki modelinde de yer almıştır.

Hedef bağlılığı içsel ve dışsal motivasyon bileşenlerini içermektedir. İçsel motivasyon öğrencinin konuya olan ilgisini gösterir; dışsal motivasyon öğrencinin başarı elde etmeye yönelik bağlılığıdır (Kember, 1989). Sosyal uyumda, öğrencinin aile, iş ve sosyal hayatına da odaklanılmıştır. Öğrencinin akademik hayatının; öğrencinin aile hayatı, iş hayatı ve sosyal hayatına olumsuz etkileri varsa okulu bırakma riski artacaktır. Öğrenci tamamlama / bırakma kararı verme noktasına geldiğinde bir maliyet-fayda analizi yapacaktır; harcadığı zaman, emek ve maliyet ile okulu tamamlamanın kendisine sağladığı faydayı karşılaştırarak bir karara varacaktır (Kember, 1989).

1.2.4. Devlet üniversitelerinde devam için geliştirilen model (Boyles, 2000)

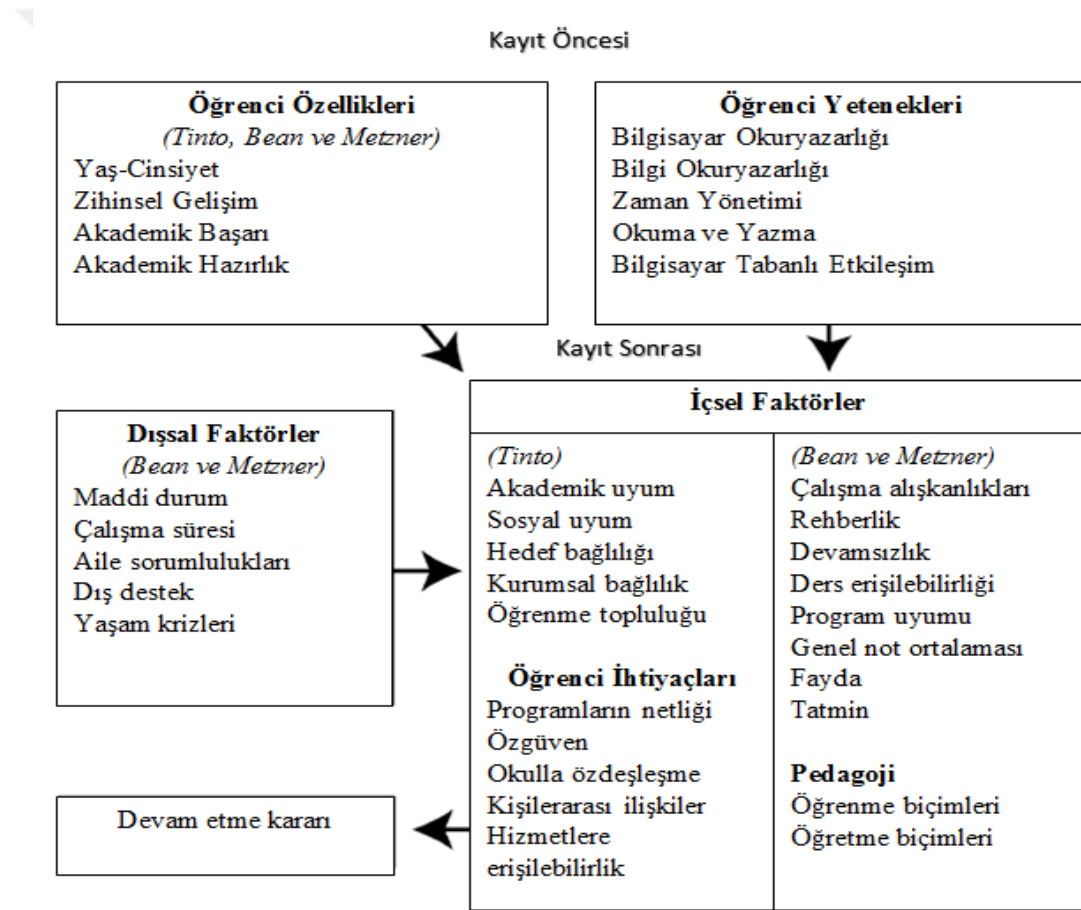
Boyles'un (2000) geliştirdiği model (Şekil 1.4) üç değişken grubundan oluşmaktadır: hazır bulunuşluk ve tanımlayıcı değişkenler, çevresel değişkenler ve akademik değişkenler. Ayrıca tekil değişkenler içerir: akademik özgüven, akademik uyum, akademik çıktılar (genel not ortalaması), kurumsal boyut, sosyal uyum, psikolojik çıktılar (fayda). Bu model öncelikle Bean ve Metzner (1985) modeline dayalı olarak ve kurumsal boyut (Napoli ve Wortman, 1998), akademik özgüven (Webb, 1989) ve akademik uyum (Pascarella ve Chapman, 1983) gibi ek değişkenlerle geliştirilmiştir; kurumsal ve özellikle devlet üniversitelerindeki devam konuları için tasarlanmıştır.



Şekil 1.4.-Boyles (2000)'un modeli

1.2.5. Bileşik devamlılık modeli (Rovai, 2003)

Şekil 1.5’te Rovai (2003) tarafından geliştirilen model gösterilmektedir. Model Tinto (1975, 1987, 1993) ve Bean and Metzner’in (1985) devamlılık modellerini çevrimiçi öğrencilerin gerektirdiği beceriler (Rowntree, 1995; Cole, 2000), uzaktan eğitim öğrencilerinin özel gereksinimleri (Workman ve Stenard, 1996), öğrenme, öğretme stillerinin gereksinimi (Grow, 1996) ile tek bir bileşik modelde sentezlemektedir. Bu model, kayıttan önce öğrenci nitelikleri ve becerilerine ve kayıttan sonra öğrencileri etkileyen iç ve dış faktörlere bölünmüştür.



Şekil 1.5. Rovai (2003) 'nin Bileşik Devamlılık Modeli

Modele göre öğrenciler sisteme birtakım nitelikler ve becerilerle gelmektedir. Öğrenci önceki eğitim hayatında ne kadar başarılı ise sonraki eğitimine de o kadar gelişmiş öğrenme ve araştırma becerileri ile başlar; bu durum da öğrencilerin okul

başarısını ve okula devam etmelerini doğrudan etkilemektedir (Schlosser ve Anderson, 1994). Öğrencilerin cinsiyetleri de farklı cinsiyetlerin farklı iletişim desenleri kullanmaları bakımından öğrenci başarısında ve okula devam etmede önemlidir (Rovai, 2001). İnternet kullanarak uzaktan öğrenmede başarılı olabilmek için öğrencilerin özel becerilerinin olması gerekmektedir. Rowntree'ye (1995) göre öğrenciler bilgisayar kullanabilme, bilgisayar okuryazarlığı, zaman yönetimi ve kişiler arası etkileşim gibi becerilere sahip olmalıdır. Cole (2000) ayrıca çevrimiçi uzaktan öğrenmede okuma ve yazmanın önemli olduğuna, bu nedenle çevrimiçi öğrencilerin güçlü okuma-yazma becerilerinin gerekliliğine işaret eder. Bu özel becerilerdeki eksiklikler akademik zorluklara ve bırakmalara neden olmaktadır.

Öğrencilerin okula kayıttan sonraki deneyimleri içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayrılmıştır. Maddi durum, çalışma saatleri, aile sorumlulukları ve dışarıdan destek gibi dışsal faktörlerin büyük çoğunluğu Bean ve Metzner'in (1985) modelinden alınmıştır. Tinto (1993) okulun öğrencinin sorumluluklarından yalnızca biri olduğunu belirtmiştir; bu yüzden kurumsal, akademik ve sosyal faktörler zayıf olursa dışsal faktörler öğrencinin okula devamını engelleyebilecektir. Geleneksel olmayan öğrencilerin hastalık, boşanma, iş kaybı vb. yaşam krizleri okul tamamlamayı olumsuz etkileyebilecektir.

İçsel faktörlerin de büyük çoğunluğu Tinto (1975, 1987, 1993) ile Bean ve Metzner'in (1985) modellerinden alınmıştır. Bu modeller yüz yüze eğitim gören kampüs öğrencileri için geliştirildiğinden alanyazından elde edilen uzaktan eğitim öğrencilerinin ek gereksinimleri de modele eklenmiştir (Rovai, 2003).

Workman ve Stenard (1996) uzaktan öğrenenlerin gereksinimlerini incelemiş ve beş özel gereksinim belirlemiştir. Bu gereksinimlerin karşılanma derecesi, çevrimiçi öğrencilerin kalıcılığını da etkileyecektir. İlk gereksinim, çevrimiçi programların, politikaların ve işlemlerin tutarlılığı ve netliğidir. Çevrimiçi öğrenme sistemi, öğrencilerin hemen erişebileceği okul, eğitim programları ve dersler hakkında ayrıntılı bilgiler ve çevrimiçi öğrenme sistemini ayrıntılı olarak kapsayan çevrimiçi öğrenci kılavuzu içermelidir; öğretim görevlileri ve personel, öğrenciler için ulaşılabilir olmalıdır (Rovai, 2003). Belirlenen ikinci gereksinim özgüvendir. Özgüvenin geliştirilmesi için uzaktan eğitim programı başlamadan önce isteyen öğrencilere çevrimiçi öğrenme sistemindeki araçlar öğretilmeli, ayrıca ölçülebilir öğrenme hedeflerinin belirlenerek, bu hedeflere ulaşılması için öğrenci-öğrenci ve öğretmen-

öğrenci arasındaki geribildirim zamanında sağlanmalıdır. Diğer bir gereksinim ise öğrencinin kendisini okulda yabancı olarak görmemesi için okulu benimsemesidir. Workman ve Stenard (1996) öğrencinin okulla özdeşim kurmasının yolunun kimlik kartları vermek olduğunu belirtmişlerdir; bu kartlar çevrimiçi öğrencilerin okulla bağlantısını sağlayacaktır. Dördüncü gereksinim, sosyal uyum, yani öğrencilerin akranları, öğretim üyeleri ve personel ile kişilerarası ilişkiler geliştirme gereksinimidir. Bu gereksinim aynı zamanda topluluk duygusuyla da yakından ilgilidir (Rovai, 2003). Workman ve Stenard (1996) tarafından belirlenen son öğrenci gereksinimi, kitapçılar, kütüphane, mali yardım ofisleri ve danışmanlar gibi destek hizmetlerine erişim gereksinimidir. Teknolojinin yarattığı dikkat dağıtıcı unsurlar en aza indirilmelidir. Telefon hizmeti genellikle çevrimiçi öğrenciler için öğrenci sorunlarına yanıt vermek ve öğrencilere tavsiye vermek için etkileşimli bilgisayardan daha kullanıcı dostu ve daha etkilidir (Rovai, 2003).

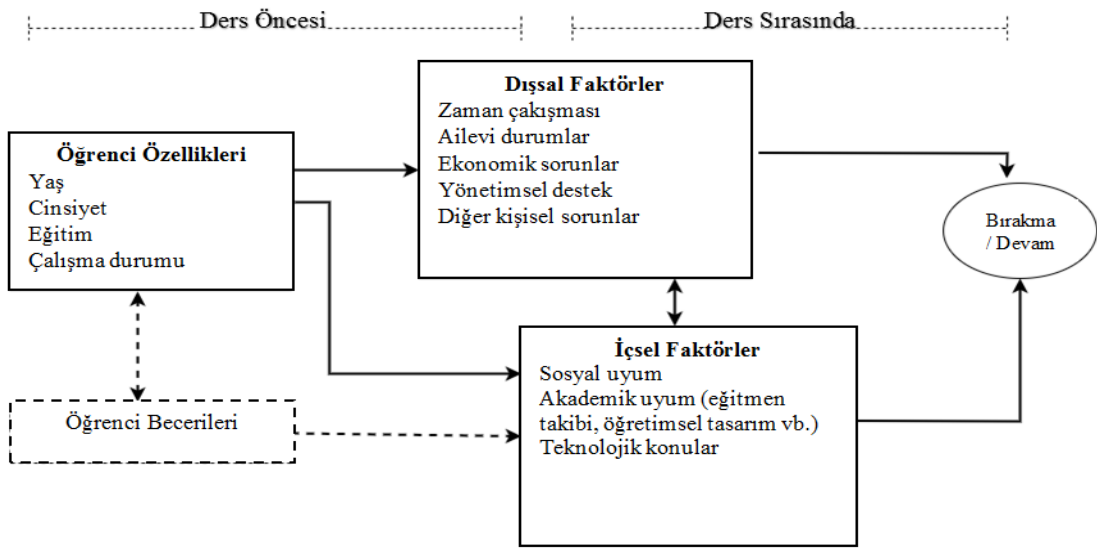
Çevrimiçi öğrenciler ayrıca öğrenme biçimlerine uygun bir öğretim beklerler. Kerka (1996) çevrimiçi uzaktan eğitim dersleri için kullanılan ortamın kendi kendine yönlendirmeyi desteklediğini, uzaktan eğitimin öğrenen motivasyonu, öz disiplin ve sorumluluk gerektirdiğini belirtmiştir. Kendi kendini yöneten öğrenciler şu becerilere sahip olmalıdır (Radloff ve de la Harpe, 1999'dan aktaran Price, 2000):

- Kendi öğrenmeleri için kişisel olarak anlamlı hedefler belirleme,
- Farklı öğrenme görevlerine uygun çok çeşitli öğrenme stratejileri geliştirme ve kullanma,
- Öğrenme hedeflerine ulaşmak için bağımsız olarak ve başkalarıyla birlikte çalışma,
- Öğrenme hedeflerine ulaşmak için engellerin üstesinden gelmeye devam etmek.

Kendi kendini yöneten öğrenciler için öğretmen bir danışman olup kendileri projeler geliştirebilirler. Kendi kendine öğrenme, öğrencilerin çabalarını başlatma ve sürdürmede hem motivasyonun hem de iradenin önemli rolünü kabul etmektedir (Rovai, 2003).

1.2.6. Yenilenmiş okul terk modeli (Park, 2007)

Bu çalışmada Park (2007), Rovai'nin devam modeli ışığında alanyazını incelemiştir. İncelemeye göre Rovai'nin modelindeki dört faktörün önemi, çeşitli araştırma yöntemleriyle birçok çalışma tarafından desteklenmektedir. Fakat bazı değişkenlere ilişkin çok az kanıt olması nedeniyle modelden çıkarılması ve modelin yapısının gözden geçirilmesi gerekmiştir. Park'ın modeli Şekil 1.6'da gösterilmiştir.



Şekil 1.6. Yenilenmiş Okul Terk Modeli (Park, 2007)

Şekil 1.6'da görüldüğü gibi öğrenen becerileri gri bir kutuya alınmıştır, çünkü öğrenci becerileri önceki çalışmalarda çok az deneysel destek bulmuştur ve bunların modele alınıp alınmayacağı ancak ileri araştırmalarla belirlenebilir. Dışsal faktörler, sadece ders sırasında değil, aynı zamanda ders öncesinde de öğrenci kararlarını etkilediğinden, "ders öncesi" ve "ders sırasında" arasına taşınmıştır. Yetişkin uzaktan öğrenenler, artan iş yükü veya ders sırasında meydana gelen iş değişikliği nedeniyle kursu bırakabilir, ancak bazı öğrenciler bu tür dış nedenlerden dolayı kursa başlamadan önce bile dersi bırakabilirler. Ayrıca, dış faktörler ve iç faktörler birbirleriyle etkileşime girebilir; örneğin, bir öğrencinin yoğun bir iş yükü ve çalışmak için az zamanı olduğunda, geri bildirim de alamaması ya da öğretmenlerle iletişim kuramaması durumunda iletişim olanağı kolay olduğu duruma göre okulu bırakma olasılığı daha

yüksektir (Park, 2007). İçsel faktörler ile dışsal faktörler arasındaki ilişki, tek taraflı değil karşılıklı ilişki olarak ifade edilmiştir. Örneğin uygun kurs tasarımı ve teknolojisi kullanılıyorsa, bazı dış sorunlar ortadan kalkabilir. Rovai'nin modelinde yalnızca içsel faktörlerin kalıcılık kararı üzerinde doğrudan etkisi varken Park'ın modelinde dışsal faktörlerden de okul bırakmaya doğrudan bir hat eklenmiştir; çünkü birçok çalışmada yetişkin çevrimiçi öğrencilerin okulu bırakma ana nedenlerinin bazı dışsal faktörler olduğu ortaya çıkmıştır (Park, 2007).

Dışsal faktörlerin önemi birçok araştırmacı tarafından kabul edilmiş ve önerilen birçok çerçeveye alınmıştır (örneğin, Bean ve Metzner, 1985; Kember, 1989; Tinto, 1993; Rovai, 2003). En sık tanımlanan dışsal faktörler zaman çakışması, ailevi, ekonomik sorunlar, çalışma durumu ve işyeri desteğidir; bunlar arasında zaman çakışması en sık belirtilen faktördür (Park, 2007). Çoğu uzaktan eğitim öğrencisi aynı zamanda bir işte çalışmaktadır. Bu yüzden yarı zamanlı öğrencilerdir. Zaman çakışması da çoğu öğrenci için karşılaşılan bir sorundur ve tüm çevrimiçi öğrenme sürecini etkilemektedir (Park, 2007). Dışsal faktörler ile içsel faktörlerin ilişkisi olabileceğinden model tasarımında bağımsız değil içsel faktörlerle ilişkili olarak gösterilmiştir.

Okulu bırakma veya devam kararında içsel faktörlerin etkili olduğunu belirten çalışmalar çoktur. Tinto (1993) akademik uyum, sosyal uyum, hedefe bağlılık, kurumsal bağlılık ve öğrenme topluluğunu önemli içsel faktörler olarak belirtmiştir. Bean ve Metzner (1985) ayrıca çalışma alışkanlıkları, danışmanlık, devamsızlık, program uygunluğu, tatmin ve benzeri gibi birçok içsel faktörü ele almıştır. Rovai (2003) de programların netliği, özgüven, kişilerarası ilişkiler, hizmete erişilebilirlik ve okulu benimseme gibi öğrenci gereksinimlerini de eklemiştir. Ders tasarımı konuları, ders ve ödev miktarının kritik faktörler olduğu belirlenmiştir (Park, 2007). Öğitmenle iletişim de önemli konulardandır. Brown (1996), okuldan ayrılma kararlarında öğretmenlerinin desteğinin olmamasının ve onlarla iletişim kurmanın zorluğunun önemli bir rol oynadığını iddia etmiştir. Willging ve Johnson (2004), öğrencinin okulu bırakma nedenleri arasında ödev düzeyi, öğrenme biçimi çatışması, etkileşim eksikliği, ilgi eksikliği, teknik destek eksikliği ve öğrenme ortamının olduğunu bulmuşlardır. Zielinski (2000), öğrencilerin çevrimiçi dersi bırakmasına neden olan altı faktörden birinin zayıf kurs tasarımı olduğunu belirtmiştir.

Menager-Beeley (2004), Chyung ve ark. (1998, 2001) ve Jun (2005) motivasyonun önemini belirtmişlerdir. Menager-Beeley'in (2004) çalışması,

motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derse devam etmelerinin beklenebileceğini göstermiştir. Chyung ve ark. (1998, 2001) ayrıca yetişkinlere yönelik uzaktan eğitim programını bırakan öğrencilerin çoğunun öğrenme ortamından memnuniyetsizliklerini dile getirdiklerini ve mesleki veya kişisel ilgi alanları ile kurs yapısı arasında bir uyumsuzluk olduğunu belirtmişlerdir. Kursu Keller'in ARCS (Dikkat, Uygunluk, Güven ve Tatmin) modeline ve Örgütsel Öğeler Modeline dayalı olarak yeniden tasarladıktan sonra, çalışma, motivasyonel çekiciliğin iyileştirilmesinin, öğrenenlerin öğrenme ortamına, öğrenme çıktılarına ve öğrenme çıktılarına yönelik algıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuştur. Okulu bırakma oranları %46'dan %22'ye düşmüştür (Park, 2007). Bu nedenle, öğrenenleri motive edebilecek bir ders tasarlanarak, uzaktan derslerde daha fazla öğrencinin elde tutulması beklenmektedir.

1.3. ARCS-V Motivasyon Tasarım Modeli

Araştırmacılar çevrimiçi öğrenme ortamlarında, motivasyonu öğrencilerin ders çalışmaya bağlılığını etkileyen ana faktörlerden biri olarak görmüşlerdir. Pek çok öğrenme ortamında motivasyon eksikliği, öğrencilerin öğrenmeyi bırakmasıyla doğrudan ilişkilidir (Lei, 2010). Keller'a (1983) göre motivasyon, davranışın yönü ve büyüklüğüdür ve özellikle çaba motivasyonun göstergesidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenme materyalinde sunulan kavramları öğrenmeye ve uygulamaya yönelik çabası ve istekliliği olması gerekmektedir. Öğrenciyi motive etmek, başarılı bir öğretim içeriği geliştirmede önemli bir faktördür (Khan ve ark., 2018). Motivasyon stratejileri öğrencilerin motivasyon ile ilgili sorunlarının çözümünde ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırmada kullanılmaktadır. Akademisyenlerin öğrencinin motivasyon seviyesini yüksek tutmak için etkili öğretim tasarımı ve motivasyon açısından sağlam öğrenme kuramları ve modelleri uygulamaları gerekmektedir (Libao ve ark., 2016). ARCS motivasyon tasarım modeli uzaktan eğitim ve öğretim ortamlarında bu stratejilerin kullanımına rehberlik edecek bir modeldir. Öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonunun nelerden etkilendiğini ortaya koymak ve eğitimcilere motivasyonu sağlayacak bir tasarımı gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmak için geliştirilmiştir (Gürol ve Demirli, 2006).

Model, ARCS kısaltmasını oluşturan dikkat, uygunluk düzeyi, güven ve tatmin olmak üzere dört ilke etrafında toplanır. ARCS modelinde dikkat önceliklidir. Dikkat, algısal uyarılma, sorgulama (araştırmaya yönelik uyarılma) veya çeşitlilik (farklı

etkileşimsel araçlarla sunumda ve iletişimde çeşitlilik sağlama) ile oluşabilir (Martindale ve ark., 2013). Herhangi bir öğrenmeden önce, öğrencinin dikkati öğrenme görevine odaklanmalıdır. Bu odaklanma, algısal uyarılma yoluyla gerçekleştirilebilir. Öğrenmenin devam etmesi için bu dikkatin korunması gerekir. Keller'a (1987a, 1987b) göre, bu merak, bir gizem duygusu yaratarak, sorgulama uyandırma yoluyla ve öğretim sunumunu çeşitlendirerek elde edilebilir.

Uygunluk, ARCS modelinin ikinci ilkesidir. Uygunluk, öğrencilerin öğretim gereksinimlerinin hedefleriyle tutarlı, öğrenme stilleriyle uyumlu ve geçmiş deneyimleriyle bağlantılı olduğuna dair algılarını ifade eder (Keller, 2016). Bir öğrencinin dikkati bir kez kazanıldığında, öğrenci, öğrenmeye motive olmak için öğrenme materyalinin uygun olduğunu algılamalıdır. Eğer öğrenci hedefe ulaşma ile ilgili olarak dersten herhangi bir kişisel fayda algılamazsa derse kayıtsız kalacaktır. Diğer yanda, bu dersin gelecekteki hedeflerine (örneğin, mezuniyet, işte kalma ya da yükselme, burs) ulaşmalarındaki önemi nedeniyle algılanan ilgi düzeyi yüksek olabilecektir. Uygunluk hedef yönelimi, motivasyon eşleştirme ve yakınlık kavramlarını içerir (Martindale ve ark., 2013). Hedef yönelimi yoluyla, eğitmen, öğrencinin öğrenmedeki yararlılığı görmesine yardımcı olur. Bir eğitmen, öğrenciyi öğrenme materyalini gelecekte uygulayabileceğine ikna edebileceğinden, öğrenme materyalinin faydası gecikirse, motivasyon eşleştirme yararlı olabilir. Ek olarak, bir şeyin öğretilme şekli de uygunluk sağlayabilir. Örneğin, bir öğrenci, bir araştırma projesini tamamlamanın yararlı olduğu konusunda belirsiz bir fikre sahip olabilir. Bu tür bir durumda, öğrenme materyali yine de öğretim yöntemleri aracılığıyla öğrenciyle uygun hale getirilebilir. Bir öğrenciyi kendi kendine çalışmaya aktif olarak dahil etmek, öğrencinin motive olmasına yardımcı olur. Eğitmen öğrencilerin deneyimleriyle bağlantı kurmasına yardımcı olduğunda (Keller, 1987a; Driscoll, 2005) veya öğrenen ile destek personeli arasında kurulmuş bir ilişki olduğunda (Weiler, 2005) ortaya çıkan yakınlık da uygunluğun önemli bir parçasıdır (Martindale ve ark., 2013).

Güven, ARCS modelinin üçüncü unsurudur. Güven, beklenti ve dayandırma ile ilgilidir; öğrenme gerekliliklerini, başarı fırsatlarını ve kişisel kontrolü içerir (Martindale ve ark., 2013). Bu unsur özellikle Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kuramıyla bağlantılıdır. Öz-yeterlik, kişilerin başarılı olmak için belli yeterliklere sahip oldukları yönünde inançlarını ifade eder (Uçar ve Kumtepe, 2016). Öğrenciler başarılı olma kapasitelerinin olduğuna inandıklarında ve nasıl başarılı olacaklarını belirlediklerinde,

öğrenmede başarılı olmaları daha olasıdır. Ayrıca, öğrenciler başarılarını kendi çabalarına bağlayabilirlerse, kendilerine güven duyma olasılığı yükselir (Keller 1987a, 2000). Ayrıca, öğrencilerin bilgilendirilmesi de önem taşımaktadır. Derse ilişkin ölçme-değerlendirme araçlarının ve ölçütlerinin öğrenenlere önceden ilan edilmesi ve öğrenenlere zamanında dönüt verilmesi güven faktörü için önemlidir (Uçar ve Kumtepe, 2016).

ARCS modelinin dördüncü ilkesi tatmindir. Öğrenci, öğrenmeden bir miktar tatmin duygusu hissetmelidir. Tatmin bileşenleri, doğal sonuçları, olumlu sonuçları ve eşitliği içerir (Martindale ve ark., 2013). Bu faktör beklenti-değer kuramı ile ilişkilidir; kurama göre öğrenenler başarı beklentilerine ve kişisel değerlerine göre hareket eder, çaba gösterir ve davranış sonrasında beklenti içinde olurlar (Uçar ve Kumtepe, 2016). Öğrenci, öğrenme görevlerini yerine getirme konusunda olumlu duygulara sahip olmalıdır. Bu duygular, yeni bir görevi yerine getirmenin verdiği tatmin gibi içsel ödüller aracılığıyla beslenebilir veya notlar ve sertifikalar gibi dış ödüllerle ilişkilendirilebilir. Tatmin, öğrenme sürecinde de kendini gösterebilir. Ders tasarımı tutarlı ve uygun olduğunda ve eğitmen adil ve tarafsız olarak algılandığında öğrenme tatmin edici bir deneyimdir (Keller, 2000; Driscoll, 2005). Ders tasarım stratejileri tatmin ilkesinde önemli bir rol oynar. Öğretimde uygun olmayan stratejiler kullanılırsa, bir eğitmen de öğrenci tatminsizliğine katkıda bulunabilir (Keller, 1987a).

Keller, ilk olarak ARCS modelini, öğrencinin motivasyonunu öğretme ve öğrenme tasarımının merkezine koymanın bir yolu olarak sunmuştur (Chu, 2017). ARCS, öğrencinin motivasyonunu bütünüyle öğrenme modelinin merkezine yerleştirir, yani motivasyonel görüş modelin her adımında devam eder. Zamanla ARCS modelinin bir açıdan sorunlu olduğu ortaya çıkmıştır; yapılan araştırma, öğrencinin devamlılığını hesaba katmadığını göstermiştir (Keller, 2016). Araştırma, bazı öğrencilerin öğrenmelerinde ısrar ettiklerini ve motivasyonları azaldığında bile çalışmalarını tamamladıklarını, bazılarının ise sonuçların kendileri için önemli olmasına rağmen vazgeçtiklerini göstermiştir. Motivasyondaki bu farklılıkları hesaba katmak için ARCS modeline eylem yeterliği adı verilen beşinci bir ilke eklenmiş ve ARCS-V modeli oluşturulmuştur (Keller, 2016).

Eylem yeterliği veya öz düzenleme, motivasyonda dikkate alınması gereken önemli bir ilkedir. Bu ilke, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamaya yönelik bağlılık derecesini ve sonuna kadar devam edip etmeyeceklerini ifade eder (Keller,

2016). Öğrenme sürecinde öğrencinin herhangi bir nedenden dolayı motivasyonu düştüğünde çeşitli stratejiler kullanılarak hedeflerini gerçekleştirmek için eyleme geçmesi sağlanmalıdır. Öğrenenlerin başarılı olabilmeleri için "özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında cesaret kırılması ve öğrenimi bırakmanın üstesinden gelmek" için hedefe yönelik davranışları sürdürmeleri gerekir (Keller, 2008). İrade zayıfsa, dikkatleri kolayca dağınık ve iyi çalışma planları geliştirmeleri pek olası olmaz. Eğer çok yüksekse, çalışmalarını nasıl ve ne zaman bitireceklerini bilmekte zorlanacaklar; öğrenmeyi ve akılda tutmayı artıran bir yol yerine endişeli bir şekilde fazla çalışacaklardır.

1.4. İlgili Araştırmalar

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının örgün ve informal eğitimde büyük bir potansiyele sahip olduğu düşünülmekle birlikte okul terk oranının yüksek ve tamamlama oranının düşük olması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Aydın ve Yazıcı (2020), 325 KAÇD katılımcısı ile Anadolu Üniversitesi AKADEMA adlı KAÇD platformunun tamamlanmasını etkileyen faktörleri ve KAÇD'lerin iyileştirilmesine yönelik önerileri incelemişlerdir. Yaptıkları durum çalışmasında içerik analizi sonucunda tamamlanmama nedenlerini iki grupta toplamışlardır: kişisel nedenler ve programla ilgili nedenler. Kişisel nedenlere bakıldığında en sık verilen neden öğrenenlerin çalışması, eğitim kurumuna devam etmesi veya aileleriyle vakit geçirmek zorunda olmalarıdır. Zaman yetersizliği de okulu bırakma nedenlerindendir. Bazıları da merak ettikleri için kursa kaydolmuş ve kursu gerçekten bitirip bitiremeyeceklerini düşünmemişlerdir. Dersi tamamlayacak teknolojik yeterliliğe sahip olmadıklarını düşünerek dersleri bırakanlar da vardır. Programa bağlı nedenler olarak, katılımcıların derslerin süresinin çok uzun olduğunu, ders etkinliklerinin zor olduğunu veya yeterli eğitmen desteği görmediklerini düşündükleri bulunmuştur. Bu nedenlere ek olarak, öğrenciler dersleri neden bıraktıklarına ilişkin başka nedenler de göstermişlerdir. Diğer nedenler kişisel nedenler, içerikle ilgili nedenler ve arayüz tasarımıyla ilgili nedenler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Öğrenciler tarafından ifade edilen kişisel nedenler şunlardır: teknolojik ekipman eksikliği, zaman yetersizliği, öz disiplin eksikliği, teknolojik beceri eksikliği ve kişisel verileri paylaşmak istememek. İçerik tasarımından kaynaklanan nedenlere ilişkin olarak öğrenenler ders öğretmenlerinden

geri bildirim eksikliği, ders sayısının fazla olması, ders videolarının görsel kalitesinin düşük olması, öğrenme çıktıları hakkında bilgi eksikliği ve derslerde verilen ödevlerin fazlalığını ifade etmişlerdir. Arayüz tasarımı kaynaklanan nedenler ise sistemin yapısının karmaşıklığı ve programın teknik sorunları olduğunu düşünmeleridir. Öğrencilerin derslere devam etmeleri için yaptıkları öneriler ve derslerin nasıl daha etkili olabileceğine ilişkin düşünceleri yönetsel öneriler, içerik tasarımına ilişkin öneriler ve arayüz tasarımına ilişkin öneriler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Yönetsel öneriler olarak derslerin çeşitlendirilmesi, derslerin başlangıç ve bitiş tarihlerinin öğrencilere bildirilmesi ve program sonunda sertifika verilmesi en çok dile getirilenlerdir. İçerik tasarımına yönelik önerilerde ders videolarının daha etkili kullanılması, öğrencilere zamanında geri bildirim verilmesi, öğrenen-eğitmen etkileşiminin artması ve derslerin daha ayrıntılı ve ilgi çekici olması gerektiği belirtilmiştir. Arayüz tasarımına ilişkin olarak da daha basit ve daha kolay bir arayüz kullanımı önerilmiştir.

Göktaş ve ark. (2020) tarafından yapılan araştırmada, kitlesel açık çevrimiçi derslere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinde bulunan öğretim elemanı, öğrenciler ve MEB'e bağlı kurumlardaki personel ve kursiyerlerden oluşan örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonuçları bireylerin kitlesel açık çevrimiçi dersleri tamamlama oranlarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine, yaş değişkenine göre 25-44 yaş aralığı lehine, mezuniyet türüne göre lisans ve lisansüstü mezunların lehine anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sistem kullanma durumlarına ve özerk öğrenme potansiyellerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanı sıra bireylerin kitlesel açık çevrimiçi derslere katılma nedenleri arttıkça dersi tamamlama oranlarının arttığı görülmüştür.

Yılmaz (2020), doktora çalışmasında öğrencilerin açık ve uzaktan eğitime devam etme ve bırakma nedenlerini nitel araştırma durum çalışması desenine göre incelemiştir. Katılımcılar, açık ve uzaktan eğitimi bırakmış ve devam eden öğrenciler, açık ve uzaktan eğitim alan uzmanları, öğretim elemanları, kurum yöneticileri ve destek personellerinden oluşmuştur. Öğrencilerin öğrenimi bırakma ve öğrenime devam etme nedenleri katılımcıların gözünden ayrı ayrı ortaya konmuştur. Araştırma, öğrencilerin öğrenimi bırakma-devam kararlarının, içsel nedenler (akademik entegrasyon, sosyal entegrasyon, kaynaklar vb.), dışsal nedenler (maddi durum, aile hayatı, sosyal hayat

vb.), öğrenci özellikleri (kişilik yapısı, hedefe bağlılık vb.) ve öğrenci becerileri (öz düzenleme, metabilşsel düşünme vb.) olmak üzere dört ayrı bileşenden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Kurum yöneticileri, alan uzmanları, öğretim elemanları ve destek ekip, öğrencilerin devam etme / bırakma nedenlerine tam olarak hâkim değildir. Kurumlar tarafından bırakma-devam konusunda alınan tedbirlerin ise yeterli olmadığı görülmüştür.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrencilerinin okulu bırakma nedenlerinin ve bu nedenlerin demografik gruplar arasındaki farklılıklarının ortaya çıkarılması için yapılan bir betimleyici nicel araştırma da Ağuş'a (2019) aittir. Veriler Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nden ayrılan ve derslere devam etmediği için pasif olarak nitelendirilen öğrencilerden alınmıştır. Alanyazın incelemesi ile ulaşılan, en çok belirtilmiş olan okulu bırakma nedenleri araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucuna göre zaman kısıtlamaları ve motivasyon eksikliği okulu bırakmada en önemli faktörlerdir. Öğrenim ücreti, okuldan beklenenlerin bulunamaması, ders çalışma alışkanlığına sahip olunmaması ve akademik zorluk okulu bırakmada orta derecede etkili bulunmuştur.

Arslan (2018) yaptığı araştırmada, çevrimiçi uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin, eğitimi terk etme kararı almalarında etkisi olan faktörleri incelemiştir. Araştırmada yakınsak paralel karma araştırma deseni kullanılmıştır; nicel kısımda çevrimiçi ortamda 61 öğrenciye, eş zamanlı yürütülen nitel kısmında ise 21 öğrenciye ulaşılmış, telefon aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel aşaması sonucunda, Revize Edilmiş Çevrimiçi Öğrenci Beklentileri Ölçeği'nin alt boyutlarından teknoloji yeterliliğinin, ders iletim sistemi yeterliliğinin, ders içeriğinden beklentilerin ve başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcıların motivasyon değişkenlerini yordadığı bulunmuştur. Nitel verilerin analizi sonucunda ise 5 ana temaya ulaşılmıştır. Beklenti, tercih nedeni, kişisel özellikler, dışsal faktörler ve içsel faktörler olarak ortaya çıkarılan 5 ana tema toplam 127 koddan oluşturulmuştur. Eğitim sürecinin içerisinde edinilen tecrübeleri ifade eden içsel faktörler, öğrencilerin eğitim terki kararında en çok ifade edilen faktör olarak ortaya çıkmıştır. Ailevi sorumluluklar, sosyal sorumluluklar, iş hayatı gibi dışsal faktörler de sıklıkla ifade edilmiş ve bu dışsal faktörlerin öğrencilerin eğitimi terk etmelerine doğrudan etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve ark. (2019) tarafından yapılan çalışma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ni bırakan öğrencilerin bırakma nedenlerini araştırmıştır. Çalışmada, keşfedici sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Genel yapı iki aşamaya ayrılmıştır. İlk aşamada veriler yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerle toplanmış, sonuçlar çalışmanın ikinci aşamasını tasarlamak için kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin Açıköğretim Sistemini bırakma nedenleri kişisel, sistemle ilgili ve çevresel olarak kategorilere ayrılmıştır. Maddi kaygılar, kariyer hedefleri (dış motivasyon kaybı, hedeflerle uyumsuzluk, formal program amacı, formal programa geçme), sağlık sorunları, uzaktan eğitimde zorlanmak, programın uygun olmaması, yaşlılık ve zaman yönetimi (çalışmaya zaman bulamama, sınav zamanını kaçırma), sistemden ayrılmada büyük etkisi olan kişisel nedenlerdir. Sistemle ilgili nedenler olarak bilgi eksikliği, değerlendirme sisteminin değiştirilmesi, destek gereksinimi ve programla ilgili (program içeriğinin yoğunluğu, kolaylığı gibi) nedenlerin sistemden ayrılmada etkisi olduğu bulunmuştur. Özellikle orta yaş ve üzeri öğrenenler, uzaktan eğitim süreçlerinde zorlandıklarını ve öğrenen-eğitmen etkileşimine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ders seçimi, ders muafiyeti, istihdam olanakları, öğrenme kaynakları ve program içerikleri konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Programa ilişkin nedenler incelendiğinde ise; program içeriğinin yoğun olması, dönemlik ders sayısının fazla olması, uygulamalı ders ihtiyacı, programın beklentileri karşılamaması ve çalışma olanaklarının kısıtlı olması belirlenmiştir. Çevresel nedenlerde iş ve aile yaşamının devam eden eğitimi etkilediği görülmüştür. Aile-okul çatışması, çevre etkisi, iş-okul çatışması ve iş yükü artışı çevresel nedenlerdeki alt temalardır. Çalışmanın ikinci aşaması, çalışmanın birinci aşamasında elde edilen bilgiler ve alanyazındaki benzer çalışmalardan elde edilen bilgilerle oluşturulan bir anket aracılığıyla verilerin toplanmasından oluşmaktadır. Açıköğretim Sisteminden ayrılan 14.972 öğrencinin katıldığı anket sonucunda okul bırakma nedenleri olarak şu bilgilere ulaşılmıştır: sınavlarda yetersiz sonuçlar, açık öğretim sistemi hakkında bilgi eksikliği, zaman yönetimi sorunları, kayıtlı programın uygun olmaması, günlük yaşam rutinlerinin çalışmalara engel olması ve bazı kişisel sorunlar.

Choi ve Kim (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma yetişkin uzaktan öğrenenlerin öğrenimini bırakma kararlarını etkileyen anlamlı faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Choi (2016), özellikle siber üniversitelerde, yetişkin öğrencilerin

çevrimiçi lisans programlarını bırakma kararlarını etkileyen faktörlere odaklanan Park'ın kuramsal çerçevesine dayanan değiştirilmiş bir kavramsal modeli kullanmıştır. Araştırmada, 15 çevrimiçi lisans programı sunan Kore'de bir siber üniversiteye kayıtlı olup lisansı tamamlayan ya da bırakan öğrencilerin öğrenci, iç, dış ve sonuç faktörlerini içeren veriler kullanılmıştır. Bulgular, yetişkin öğrencilerin çevrimiçi lisans programlarını sürdürme veya bırakma kararlarını etkileyen anlamlı faktörlerin, temel skolastik yetenek, çalışma güdüsü, işten, aileden ve / veya kişisel sorunlardan kaynaklanan fiziksel kısıtlamaları, öğrenen-içerik ve öğrenen-eğitmen etkileşimi anlamında akademik uyumu, tatmin faktörü açısından motivasyonu ve genel not ortalamasını içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Sonuç, düşük düzeyde temel skolastik yeteneğe, düşük çalışma motivasyonuna, daha fazla fiziksel kısıtlamaya, daha az öğrenci-içerik etkileşimine, sık öğrenci-eğitmen etkileşimine, düşük tatmin düzeyine ve düşük not ortalamasına sahip yetişkin öğrencilerin programlarını bırakma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. İlginç olarak, bu çalışma, öğrenci-eğitmen etkileşiminin öğrenci kalıcılığı üzerinde önemli ancak olumsuz bir etkisi olduğunu bulmuştur. Bu çalışmanın bulguları, yetişkin öğrencilerin okulu bırakmasını önlemek için siber üniversitelerin bu faktörlere bağlı bireysel farklılıkları dikkate alması gerektiğini göstermektedir.

Coleman (2019) doktora tez çalışmasında çevrimiçi programlara kayıtlı lisansüstü öğrencilerin okul terki faktörlerini araştırmıştır. Bu çalışma için ilgili sonuç değişkeni, okulu bırakma, bir çevrimiçi yüksek lisans programını normal tamamlama süresinin %150'si içinde başarıyla tamamlayamamak olarak tanımlanmıştır. Araştırmada cinsiyet, ırk / etnik köken, yaş, genel not ortalaması, çevrimiçi lisansüstü program türü ve bırakma riski arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçlar, cinsiyet ve ırk / etnik kökenin okuldan ayrılma riskinin belirleyicileri olmadığını göstermiştir. Genel not ortalaması, program türü ve yaş, bırakma riskinin önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Daha düşük not ortalamasına sahip öğrencilerin okulu bırakma olasılıkları daha yüksektir. Yaş ve program türü arasında ilişki vardır. Özellikle yüksek lisans programlarında daha büyük öğrencilerin bırakma olasılıkları daha fazladır.

Watts (2019) öğrencileri çevrimiçi yüksek lisans öğreniminin zorluklarına hazırlamaya yardımcı olmak için yaptığı uyum çalışmasında öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin algıları ve öğrencilerin programda kalıcılığını araştırmıştır. Başarılı olmak için öğrencilerin kendilerinden, öğretim elemanlarından ve

arkadaşlarından ne bekledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu başarılı olabilmeleri için düzenleme, zaman yönetimini önemli olarak tanımlarken, daha az sayıda kişi belirli akademik becerileri sergilemenin veya açıkça iletişim kurmanın / yazmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin en sık alıntılanan öğretim elemanı beklentisi, iletişim yani öğrencilerin sorularına veya endişelerine öğretim elemanının anında yanıt vermesidir. Anlaşılır bir ders yapısı oluşturma ve faydalı geri bildirim sağlama da beklentilerden olmuştur. Bir öğretim elemanının alan bilgisi, öğrencilerin çok azı tarafından bir beklenti olarak belirtilmiştir. Neden bu kadar az öğrencinin eğitmenin alan bilgisini temel davranış olarak tanımladığı açık değildir. Arkadaşlarından beklentileri ise yeni bir şeyler öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına yardımcı olmalarıdır. Öğrenciler, öğretim elemanları ve akranlarıyla etkileşimlerinin özgüven kazanımlarına yol açtığını bildirmişlerdir. Çoğu öğrenci, ödevlerde aldıkları sesli öğretim elemanı geri bildiriminin öğretimlerini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Sujatha ve Kavitha'nın (2018) yaptığı çalışma, öğrencinin derse devamında motivasyonun, algılanan etkililiğin ve öz yeterliliğin rolünü incelemiştir. KAÇD'de, öğrencilerin kendi kendini düzenleyen bir davranış sergilemeleri beklenir ve bu nedenle kursun başarılı bir şekilde tamamlanması için öğrencinin motivasyonu zorunludur. Öğrenciyi elde tutma sadece KAÇD kursunun içeriğine ve kalitesine değil, aynı zamanda bir öğrencinin dersin etkililiğini nasıl algıladığına da bağlıdır. Derse ilişkin olumlu bir algı, öğrencinin katılımını artırır ve dersin gerekliliklerini yerine getirme konusunda ilgi yaratır. Öz-yeterlik ise bir işi başarıyla tamamlamak için kişinin göreve bağlılık ve ısrar düzeyini belirlemektedir (Sujatha ve Kavitha, 2018). Araştırma, son iki yıl içinde kendi seçtikleri bir KAÇD programına kayıtlı 375 katılımcıdan oluşan bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin motivasyonla ilgili verileri ARCS modeline dayalı olarak Keller ve Kopp (1987) tarafından geliştirilen ÖMMA ile toplanmıştır. Bu yapı, dikkat, ilgi, tatmin ve güven olmak üzere dört alt faktöre ayrılmıştır. Algılanan etkililik, Peltier ve ark. (2003) tarafından geliştirilen 3 maddelik anket ile ölçülmüştür. Öz yeterlik bilgisi Sherer ve ark.'nın (1982) geliştirdiği 17 soru ile elde edilmiştir. Çalışmaya göre bilgiye erişim kolaylığı, esneklik ve kendi hızında öğrenme KAÇD'ye kaydolmanın güçlü nedenleri olarak bulunmuştur. Öğrenci-öğretmen ilişkisi, geri bildirim ve akran etkileşimi eksikliği kayıttan sonra okulu bırakmaya yol açan zayıflıklar olarak tanımlanmıştır. Yüksek motivasyonlu

katılımcıların derse devamının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, öz yeterliliğin ve dersin algılanan etkililiğinin öğrencinin kalıcılığı üzerinde önemli, olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Motivasyon, öz-yeterlik ve algılanan etkililik, öğrencinin kalıcılığında %70,2'lik bir varyansı açıklamıştır. Sonuç, motivasyonun, algılanan etkililiğin ve öz yeterliliğin öğrenen kalıcılığı için önemli yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Moore ve Wang (2021) çalışmalarında, farklı KAÇD'lere kayıtlı 10.726 öğrencinin verilerini kullanarak KAÇD tamamlamada motivasyonel eğilimlerin rolünü incelemiştir. Kurs kayıt sürecinin bir parçası olarak, öğrencilerden kurs öncesi anket doldurma ve eğitim düzeyleri, cinsiyet ve kayıt motivasyonları dahil olmak üzere öz bildirim bilgileri istenmiştir. Bu kurs öncesi anket yanıtlarını kullanarak, öğrencilerin kurs performansına bağlı gizli profiller oluşturulmuştur. İçsel motivasyon olarak etiketlenen profilde öğrenciler, yaşam boyu öğrenme, çevrimiçi öğrenme merakı, en iyi profesörlerden ve üniversitelerden öğrenme, başka türlü elde edilmeyen fırsatlar ve kurs içeriğini öğrenme ile ilgili öğeleri daha fazla seçmişlerdir. “Kariyerimi ilerletme”, “örgün eğitimimi ilerletme”, “topluma daha iyi hizmet etme”, “sertifika kazanma” ve “çevrimiçi bir topluluğa katılma” ile ilgili maddeleri seçen öğrenciler de dışsal motivasyon profilinde etiketlenmiştir. Sonuçlar, eğitim geçmişi, cinsiyet ve motivasyonun öğrencilerin başarısıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Yüksek lisans derecesine sahip öğrenciler (yüksek lisans ve doktora) lisans öğrencilerinden önemli ölçüde daha yüksek notlar almıştır. Ayrıca, içsel motivasyona sahip öğrenciler, dışsal motivasyona sahip öğrencilerden ve kızlar erkeklerden daha başarılı olmuştur.

Kayıtlı kişilerin yalnızca küçük bir yüzdesi KAÇD'leri tamamladığından, katılımcıların ön beklentilerini ve motivasyonlarını anlamak önemlidir. Bu, özellikle fen ve mühendislik KAÇD'leri için önemlidir, çünkü bunlar mesleki bilgi, analitik beceriler ve fiziksel olayların soyut modellerini ele alma becerisi gerektirir (Watted ve Barak, 2018). Bu nedenle, Watted ve Barak'ın (2018) yaptığı çalışmanın amacı, üniversiteye bağlı öğrenciler ve genel katılımcılar arasında karşılaştırma yaparken nanoteknoloji ve nanosensörlerde bir KAÇD'yi başarıyla tamamlayan öğrencilerin motive edici faktörlerini incelemek olmuştur. Çevrimiçi bir anket, forum gönderileri ve e-posta mesajları yoluyla toplanan verilerin analizi, üç motivasyonel tema belirlemiştir: kariyer, kişisel ve eğitim. Kariyer teması dört kategoriyi içerir: mesleki yeterlilik, ürün

geliştirme, araştırma ilgisi ve kariyer değişikliği. Kişisel faydalar iki kategori içerir: genel ilgi ile büyüme ve zenginleşme (Nanoteknoloji alanındaki yeni bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yalnızca yeni fikirleri işlerine uygulamak için değil, aynı zamanda kişisel gelişim için de güncellemek istemişlerdir). Eğitim faydaları üç kategoriye içerir: okula ilgi, sertifika ve çevrimiçi öğrenme deneyimi. Bulgular, her iki gruptan katılımcıların genel ilgi, kişisel gelişim ve zenginleşme tarafından motive edildiğini göstermiştir. Ancak, üniversiteye bağlı öğrenciler bilgiyi geliştirmeye ve sertifika almaya yönelirken, genel katılımcılar araştırma ve mesleki ilerlemeye yönelmiştir.

Aldowah ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada KAÇD'lerdeki öğrenci terkinin etkileyen en önemli faktörleri bulmayı ve aralarındaki neden-sonuç ilişkisini anlamayı amaçlamışlardır. Alanyazından, çevrimiçi kurslardaki öğrenci terkiyle ilgili dört boyuta dağıtılmış on iki faktör belirlenmiştir: Akademik beceriler ve yetenekler, önceki deneyimler ve aile / iş koşulları “kişisel faktörler”, sosyal etkileşim, sosyal buradalık ve sosyal destek “sosyal faktörler”, ders tasarımı, içerik zorluğu, bağlantı, ders süresi “ders faktörleri”, geri bildirim ve motivasyon “akademik faktörler”. Farklı yükseköğretim kurumlarından KAÇD'lerde deneyimli 17 eğitmen, bu faktörlerin birbirleri üzerindeki etki düzeyini değerlendirmeye davet edilmiştir. Bu çalışmada, KAÇD'lerdeki yüksek terk oranından sorumlu temel faktörler ve olası nedensel ilişkileri belirlemek için çok kriterli karar verme yöntemi kullanılmıştır. Eğitmenlerle görüşme ve onların değerlendirmeleri sonucunda KAÇD'lerde öğrencilerin okulu bırakmasını doğrudan etkileyen altı temel faktör belirlenmiştir: akademik beceri ve yetenekler, önceki deneyim, kurs tasarımı, geri bildirim, sosyal buradalık ve sosyal destek. Etkileşim, ders zorluğu ve ders zamanı, bağlılık, motivasyon ve aile / çalışma durumları gibi diğer faktörlerin KAÇD'lerdeki öğrenci terkinde ikincil rol oynadığı bulunmuştur.

Seabra ve ark. (2018) yükseköğrenimdeki çevrimiçi öğrenmede kalıcılığı etkileyen akademik faktörleri araştırmışlardır. Kalıcılık, kurs tamamlanıncaya kadar öğrencilerin devam eden katılımına karşılık gelir (Seabra ve ark., 2018). Bu da kursu başarıyla tamamlayan öğrenci sayısı ile ilgilidir (Rosli ve Carlino, 2015). Araştırmadaki veriler, bir Portekiz devlet üniversitesinde çevrimiçi öğrenme yoluyla geliştirilen lisans derecesi öğrencileri tarafından yanıtlanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Özellikle akademik faktörlerle ilgili olarak aşağıdaki boyutlar ankete katılmıştır: kuruma bağlılık, akademik uyum, sosyal uyum, dersle ilgili faktörler ve hedefler. Kurs sıklığı için sabit

bir zaman çizelgesinin olmaması ve öğrencilerin öğrenim etkinliklerine katılmak için bir öğretim kurumuna gidip gelmelerinin gerekmemesi, zaman ve yer esnekliği açık öğretimi seçmenin ana nedenleri olarak görülmüştür. Öğrencilerin açık üniversiteyi seçmelerinin diğer nedenleri de şunlar olmuştur: Öğrenme zevki, arkadaşların açık öğretim hakkındaki görüşleri, arkadaş, meslektaş veya aile üyelerinin önerisi. Önceki çalışmalar da göz önüne alınarak kalıcılıkla ilişkili belirlenen akademik faktörler şunlardır: etkileşim (öğretmenler, öğrenciler ve meslektaşlarla), destek (akademik, teknolojik ve idari), uyum (akademik ve sosyal), kuruma bağlılık, müfredatın güncelliği ve uygunluğu, çalışma ortamı ile ilişkisi (uygulanabilirlik, istihdam edilebilirlik ve işte ilerleme veya geçiş fırsatları) ve kursun algılanan kalitesi.

Zhang ve ark. (2019), farklı değişkenlerin bir KAÇD'nin tamamlanmasını ne derece etkilediğini araştırmışlardır. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kursa kaydolma motivasyonu gibi değişkenlere ilişkin veriler ilk olarak kurs öncesi anket yoluyla toplanmıştır. Daha sonra, öğrencilerin kurs tamamlama kayıtları incelenmiştir. Yaş, KAÇD'ye ev sahipliği yapan kurum, akademik programın öğrencilerin ihtiyaçlarına uyumu ve öğrencilerin kursu tamamlama niyetleri gibi diğer değişkenlerin tümü KAÇD tamamlama olasılıklarını etkilemiştir. Sonuçlar, daha yaşlı katılımcıların (yaş > 50) KAÇD'yi tamamlama olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin KAÇD tamamlamaları, KAÇD mevcut akademik geçmişlerine katkıda bulunan deneyimler sağladığında ve güçlü bir akademik saygınlığa sahip kurumlara devam ettiklerinde de artmaktadır.

Uçar ve ark.'nın (2020) yaptığı çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerini incelemek olmuştur. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı kesitsel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak "Eylem Yeterliği Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eylem yeterlik düzeyleri ölçeğin ortalama puanlarına göre orta seviyenin üstündedir. Ayrıca öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa ve kayıt türüne göre farklılık gösterdiği bulunmuştur; buna karşın öğrencilerin Açıköğretim Sistemi'ne giriş yılına göre farklılık göstermediği görülmüştür.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Çevrimiçi ders deneyimi açısından;
 - derse katılımı etkileyen etmenler nelerdir?
 - motivasyonu etkileyen etmenler nelerdir?
- Çevrimiçi derse katılım demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?
- Motivasyon düzeyleri ile çevrimiçi ders katılımı arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğrenenlerin eylem yeterlik düzeyi ile;
 - çevrimiçi derse katılımları arasında nasıl bir ilişki vardır?
 - motivasyon düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.6. Araştırmanın Önemi

Türkiye ve dünyada yapılan araştırmalar çevrimiçi öğrenme ortamlarında okul bırakma eğiliminin arttığını göstermektedir. Özellikle son yıllarda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında, kayıt yenilememe oranının yükselmeye devam etmesi, bu tür eğitim sürecinin yeniden sorgulanması ve ayrıca eğitimi bırakma oranlarının düşürülmesi için bazı önlemlerin alınması veya desteklerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Okur ve ark., 2019). Okulu bırakma / tamamlamama nedenlerini araştıran çalışmaların bu konuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan öğrencilerin farklı beklentileri, amaçları olabilmektedir. Çevrimiçi derse kaydolup daha sonra öğrenimin tamamlanmadan bırakılması öğrenen için hedeflenene ulaşılmaması, eğitime yapılan masrafın boşa gitmesi, emek ve zaman kaybı anlamına gelmektedir. Öğrenenlerin derslerini bırakması kurum için bir başarısızlık, öğretim tasarımının iyi olmadığı anlamını taşıyabilmektedir. Derslerin tamamlanmama nedenlerinin belirlenmesinin bu sorunun çözümünde önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenenlerin çevrimiçi ders / kurstan beklentileri ve dersleri onlar için çekici kılan özelliklerin anlaşılması sistemlerin öğretim tasarımı ve iyileştirme çalışmalarına yardımcı olabilecektir. Henüz ayrılma

aşamasına gelmeden öğrenenlerin gereksinim duyduğu desteğin verilmesi dersten ayrılmaları önleyebilecektir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımıyla ilgili çalışmaların çoğunun yabancı araştırmacılar tarafından yapıldığı, Türkiye’de yapılan az sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Li ve Wong (2019) tarafından gerçekleştirilen güncel bir sistematik alanyazın taramasında, Türkiye açık ve uzaktan eğitimde öğrenci devamlılığı üzerine en az yayın yapan ülkeler arasında yer almıştır. Yapılan çalışmanın alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine de katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 öğretim yılında Türkiye’deki çeşitli devlet üniversitelerine kayıtlı olan, çevrimiçi öğrenme deneyimi yaşayan öğrenenlerden gönüllü olarak çevrimiçi araştırmaya katılanlarla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma araştırmalardan eş zamanlı dönüşümsel bir araştırmadır. Karma araştırma; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Araştırmalarda bu tekniğin kullanılması nitel ve nicel tekniklerin tek başına kullanılmalarına oranla problemlerin çözümünde daha etkili olmaktadır (Creswell, 2006). Creswell'e (2003) göre eşzamanlı dönüşümsel araştırma yönteminde nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp, analiz edilir. Öncelik veri türlerinden nitel veya nicel olana verilmekle birlikte bazı durumlarda her iki veri türüne de eşit önem verilebilir. Veri analizi ayrı ayrı yapılır, birleştirme genelde veri yorumlama aşamasında ya da veri dönüştürülmüşse veri analizi sırasında yapılır. Bu tasarım geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına olanak vermesi ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlaması bakımından faydalıdır (Baki ve Gökçek, 2012).

Araştırmanın nicel kısmı ilişkisel tarama modelindedir. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). İlişkisel tarama modeli ise tarama araştırmasının bir türüdür. Genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu araştırma çevrimiçi derslere katılan öğrencilerin dersleri tamamlamalarını etkileyen etmenleri belirleme amacı taşımaktadır. Derslerde kullanılan öğretim materyallerinin öğrenenleri nasıl motive ettiğini belirleyen bir anket ve öğrenenlerin öğrenme kararlılığı düzeyi ile ilgili bir ölçek veri toplama aracı olarak nicel araştırma kısmında kullanılmıştır.

Nitel araştırma deseni olarak fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Cropley'ye (2002) göre olgubilim (fenomenoloji) çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek bireyler ya da gruplardır (Büyüköztürk ve ark., 2017). Bu çalışmada çevrimiçi ders alan öğrenenlerden derse katılımı ve motivasyonun sürekliliğini etkileyen etmenlere ilişkin veriler çevrimiçi ortamda yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak elde

edilmiştir. Demografik bilgilerle birlikte nicel ve nitel veriler aynı kişilerden eş zamanlı olarak toplanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında Türkiye’deki çeşitli devlet üniversitelerinde uzaktan eğitim ve / veya KAÇD programlarına kayıtlı olan ve daha önce veya halen en az bir çevrimiçi derse katılan öğrenenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı (yargısal) örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 öğretim yılında, Türkiye’deki çeşitli devlet üniversitelerinde uzaktan eğitim ve KAÇD programlarına kayıtlı olan ve daha önce veya halen en az bir çevrimiçi derse katılan öğrenenlerden çevrimiçi ankete katılan ve çevrimiçi görüşme sorularını yanıtlayanlardır. Ankete katılan ve çevrimiçi ortamdaki görüşme sorularını yanıtlayan katılımcı sayısı 513 olmuştur. Kayıtlı dersi, bıraktığı dersi ve tamamladığı dersi olmadığını belirten 75 katılımcının verileri araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için kalan 438 katılımcının verileri incelenmiştir. Nitel soruları yanıtlamayan 53 kişinin verileri nitel araştırma kısmından çıkarılarak kalan 385 kişi ile nitel araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma katılımcılarının demografik bilgileri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Nitel Araştırmaya Katılan Öğrenenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

	Kategori	Kişi Sayısı	%
Cinsiyet	Erkek	151	39,2
	Kadın	234	60,8
Eğitim Durumu	İlkokul	1	,3
	Lise	209	54,3
	Ön Lisans	77	20,0
	Lisans	89	23,1
	Yüksek Lisans	9	2,3
	Toplam	385	100,0

Nitel araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun %54,3 oran ile lise mezunu ve %23,1 ile lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların %60,8’i kadınlardan, %39,2’si erkeklerden oluşmaktadır.

Nicel araştırmada katılımcılara sunulan ÖMMA ters maddeler içermektedir. Bu yüzden tüm maddelere “(1) Hiç katılmıyorum” yanıtını veren 5, hepsine “(5) Tamamen

katılıyorum” yanıtını veren 4 kişinin de verileri analizden çıkarılarak 429 katılımcı ile nicel analiz yapılmıştır.

Araştırmaya katılan kişilerin demografik değişkenlere ilişkin bilgileri Tablo 2.2’de gösterilmiştir. Katılımcıların yaşı 18 ile 68 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 27,4’tür.

Tablo 2.2. *Nicel Araştırmaya Katılan Öğrenenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

	Kategori	Kişi Sayısı	%
Cinsiyet	Erkek	168	39,2
	Kadın	261	60,8
Eğitim Durumu	İlkokul	1	,2
	Lise	231	53,8
	Ön Lisans	92	21,4
	Lisans	93	21,7
	Yüksek Lisans	12	2,8
Yaş Grubu	<= 21	150	35,0
	22 - 28	136	31,7
	29 +	143	33,3
	Toplam	429	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çevrimiçi olarak demografik bilgi, nitel ve nicel veriler uygun veri toplama araçları kullanılarak eş zamanlı olarak aynı kişilerden toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ve araçlarının katılımcılara herhangi bir olumsuz etkisi olmayacağını belgeleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan Bilim Etiği raporu alınmıştır (EK-1). Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır ve bu amaçla EK-2’de verilen, araştırmaya gönüllü katılım formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu EK-3’te verilmiştir. Nicel kısmın verileri için J. M. Keller tarafından geliştirilen “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA) (Instructional Materials Motivation Survey (IMMS))” nin Kutu ve Sözbilir (2011) tarafından Türkçeye yapılan uyarlaması kullanılmıştır. Anket kullanım izni ve anket soruları EK-4’te verilmiştir. Anket, öğretim materyallerinin ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. ÖMMA’nın amacı öğrencilerin öğrenmeye karşı genel motivasyon düzeylerini ölçmek değil, belli bir öğretim ile öğrencilerin nasıl motive olduğunu ya da olmasının beklendiğini belirlemektir. Anketin temel aldığı ARCS tasarım modeli dört temel kategoriden oluşmaktadır. Buna göre dikkat aşamasında öğrencinin derse karşı merakı uyandırılıp ilgisi çekilir ve bu ilgi dersin sonuna kadar sürdürülür. Uygunluk

aşamasında öğrenciye konunun kendi kişisel ihtiyaç ve amaçlarına uygunluğu fark ettirilir. Güven aşamasında öğrencilerin kişisel çaba ve kontrolü ile başarıyı yakalayabileceğini fark etmeleri sağlanır. Tatmin aşamasında ise öğrencilerin başarıları çeşitli pekiştireçlerle ödüllendirilerek öğrencilerin içsel tatmin duymaları sağlanır. Tasarıma uygun olarak anketin dikkat-uygunluk, güven-tatmin olarak iki boyutu vardır ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. ÖMMA'nın Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,83 bulunmuştur. Bu değer anketin oldukça yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Faktörler bazında Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında dikkat-uygunluk faktörü için 0,79 ve güven-tatmin için 0,69 değerleri hesaplanmıştır. Faktörlerin de oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırma kapsamında çevrimiçi ortamlarda kullanılan öğretim materyallerinin öğrenenlerin motivasyonuna etkisi görülmek istenmiştir.

İkinci veri toplama aracı olarak Keller, Uçar ve Kumtepe (2020) tarafından geliştirilen Eylem Yeterliği Ölçeği (EYÖ) kullanılmıştır. Ölçek kullanım izni ve ölçek maddeleri EK-5'te verilmiştir. Eylem yeterliği faktörü, öğrenme motivasyonunun önemli bir parçası ve öğrenen başarısının tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir (Uçar ve ark., 2020). Ölçeğin iki boyutu; eylem planlama ve eylem kontroldür ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık değeri (Cronbach Alpha katsayısı) 0,825'dir. Alt faktörlerin iç tutarlılık değerleri eylem planlama boyutu 0,732 ve eylem kontrol boyutu ise 0,809 olarak bulunmuştur. Öğrenenlerin belli hedeflerinin ve amaçlarının olması gerekir. Ancak tek başına hedef ve amaçların olması öğrenciyi başarıya ulaştırmaz. Bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerin; gayret göstermeleri, eylemde bulunmaları ve olası engellere rağmen ısrarla çabalarını sürdürmeleri gerekir (Dewitte ve Lens, 1999; Heckhausen, 2007). Araştırmada öğrenenlerin eylem yeterlik düzeyleri ölçülmek istenmiştir. Böylece eylem yeterlik düzeyinin çevrimiçi derse katılıma etkisi görülebilecektir. Çevrimiçi dersi bırakanlar ile tamamlamış / devam edenlerin öğretim materyali motivasyon düzeyleri ve eylem yeterliği düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı için çevrimiçi olarak öğrenenlerin görüşü açısından çevrimiçi derse katılımı ve motivasyonun sürekliliğini etkileyen etmenler belirlenmeye çalışılmıştır. Çevrimiçi dersleri onların açısından çekici veya sıkıcı kılan özellikleri de belirtmeleri istenmiştir. Görüşme soruları EK-6'da verilmiştir.

Veri toplama araçlarının hangi sorulara yanıt olduğu Tablo 2.3’te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. *Veri toplama araçları ve yanıt bulan sorular*

Veri Türü	Veri Toplama Aracı	Yanıt Bulan Soru
Nitel	Demografik Bilgi Formu ÖMMA EYÖ	Çevrimiçi derse katılım demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir? Motivasyon düzeyleri ile çevrimiçi ders katılımı arasında nasıl bir ilişki vardır? Öğrenenlerin eylem yeterlik düzeyi ile çevrimiçi derse katılımları arasında nasıl bir ilişki vardır? Öğrenenlerin eylem yeterlik düzeyi ile motivasyon düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
Nitel	Yapılandırılmış Görüşme Soruları	Çevrimiçi ders deneyimi açısından derse katılımı etkileyen etmenler nelerdir? Çevrimiçi ders deneyimi açısından motivasyon sürekliliğini neler etkiler?

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada yer alan araştırma sorularının yanıtlanması için veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler, Tablo 2.4'te belirtilen yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 2.4. Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Analiz Türü
Çevrimiçi ders deneyimi açısından derse katılımı etkileyen etmenler nelerdir?	Çevrimiçi yapılandırılmış görüşme	İçerik analizi
Çevrimiçi ders deneyimi açısından motivasyon sürekliliğini neler etkiler?	Çevrimiçi yapılandırılmış görüşme	İçerik analizi
Çevrimiçi derse katılım demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?	Demografik Bilgi Formu	Ki-kare bağımsızlık testi
Motivasyon düzeyleri ile çevrimiçi ders katılımı arasında nasıl bir ilişki vardır?	Demografik Bilgi Formu ÖMMA	Bağımsız örneklem t-testi
Öğrenenlerin eylem yeterlik düzeyi ile çevrimiçi derse katılımları arasında nasıl bir ilişki vardır?	Demografik Bilgi Formu EYÖ	Bağımsız örneklem t-testi
Öğrenenlerin eylem yeterlik düzeyi ile motivasyon düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?	ÖMMA EYÖ	Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı

Araştırmanın verileri 16 Mart 2021 – 15 Mayıs 2021 arasında çevrimiçi ortamda anket formu kullanılarak toplanmıştır. Nitel ve nicel olarak birlikte toplanan veriler analiz için nicel ve nitel olarak bölünmüştür. Nicel kısım için görüşme soruları dışındaki veriler gerekli kodlamalar yapılarak SPSS 18'e aktarılmıştır.

ÖMMA'da olumsuz ifadelerin yer aldığı ters maddeler veri analizi için yeniden puanlanmıştır. Bundan sonra her katılımcı için ÖMMA toplam puan, dikkat-uygunluk ve güven-tatmin alt boyut puanları hesaplanmıştır. EYÖ'de ters madde olmadığından doğrudan toplam puan ve alt faktörler eylem planlama, eylem kontrol puanları hesaplanmıştır.

Bırakılan ders sayısına göre katılımcılar bıraktığı dersi olmayan, bir ders bırakan ve birden çok ders bırakan olarak tanımlanmıştır. Bırakılan ders durumuna göre dağılım Tablo 2.5’te verilmiştir.

Tablo 2.5. *Bırakılan Ders Durumuna Göre Dağılım*

	%	f
Yok	83,0	356
Bir Ders	10,3	44
Birden Çok Ders	6,8	29
Toplam	100,0	429

Tamamlanan ders sayısına göre de benzer şekilde katılımcılar için tamamladığı dersi olmayan, bir ders tamamlayan ve birden çok ders tamamlayan olarak bilgi girişi yapılmıştır. İlgili betimsel istatistiklere ilişkin tablo verilmiştir (Tablo 2.6).

Tablo 2.6. *Tamamlanan Derse Durumuna Dağılım*

	%	f
Yok	44,3	190
Bir Ders	22,6	97
Birden Çok Ders	33,1	142
Toplam	100,0	429

2.4.1. Geçerlik-güvenirlik

Araştırmada ÖMMA iç tutarlılık için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,96 bulunmuştur. Faktörler bazında Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında dikkat-uygunluk faktörü için 0,948 ve güven-tatmin için 0,917 değerleri bulunmuştur. EYÖ için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,949, eylem planlama için 0,899, eylem kontrol için 0,935 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeklerin çok iyi iç tutarlılığa sahip olduğunun göstergesidir.

Araştırmanın çevrimiçi görüşme sorularıyla elde edilen yanıtları, her yanıtla ilişkin içerik analizi (tümevarımsal) yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir. Kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılmıştır. Bulgularda, ulaşılan temaların açıklanmasında katılımcıların yanıtlarından alıntılar yapılırken katılımcı “K” ve katılımcı numarası ile isimlendirilmiştir.

Nicel araştırmadaki geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine nitel araştırmanın doğasına uygun olarak alternatif kavramlar kullanılmıştır. Bu çerçevede Lincoln ve

Guba (1985), iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik ya da genelleme yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmışlardır. Araştırmanın inandırıcılığı konusunda kuşku olmaması için araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve yine nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın başarılabilmesi için stratejiler önermişlerdir. Önerilen stratejiler şunlardır: uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi. Bu stratejiler aynı zamanda bir araştırmanın inandırıcılığının değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütler olarak da kabul edilmektedir (Erlandson ve ark., 1993).

Bu araştırmada inandırıcılık kapsamında çeşitleme stratejisi kullanılmıştır. Gerçeğin farklı yönlerini öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır. Çeşitleme, veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak farklı başlıklarda incelenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada farklı özelliklere sahip katılımcılarla ve farklı yöntemlerle çalışarak çeşitleme sağlanmaya çalışılmış, temaları belgelendirmek için farklı veri kaynaklarından kanıtlar sunularak bulgulara geçerlik kazandırılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmanın değerini yargılamada kullanılan genelleme kavramının nitel araştırmadaki karşılığı olarak aktarılabirlik kavramını benimsemişlerdir. Aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak sonuçların bu tür ortamlara uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması anlamına gelmektedir. Nitel araştırmacının sorumluluğu elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabirlik değerini ortaya koymaktır.

Araştırma sonuçlarının aktarılabirliğini artırmak için iki yöntem önerilmektedir: ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme (Erlandson ve ark., 1993). Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yorum katmadan ve verinin doğasını olabildiğince değiştirmeksizin okuyucuya aktarılmasıdır. Araştırmada bulgular bölümünde, oluşturulan her tema için alıntılara bolca yer verilmeye özen gösterilmiştir. Nitel araştırmada aktarılabirliği artırmak için hem tipik olarak ortaya çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koymak için amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu değişkenlik ve çeşitlilik okuyucunun kendi

uygulamalarında karşılaşılabileceği durumları anlaması ve araştırma sonuçları ile karşılaştırmasına katkı sağlar. Bu çalışmada çevrimiçi ders gören farklı okullardaki katılımcılara ulaşılarak bu değişkenlik ve çeşitlilik elde edilmeye çalışılmıştır.

Güvenirlilik nitel araştırmalarda pek çok şekilde ele alınabilir (Silverman, 2005). Araştırmacının detaylı alan notlarını yüksek kalitede ses kayıt cihazına kaydetmiş olması ve bunları yazıya aktarması güvenirliliği artırabilmektedir. Ayrıca konuşmada olan duraksamaların da yazıya aktarılırken gösterilmesi gerekmektedir. Bunun yanında Silverman (2005) kodlayıcılar arası görüş birliğini de desteklemektedir. Nitel araştırmalarda güvenirlilik, genellikle veri setlerinin birden fazla kodlayıcının yanıtlarındaki kararlılık anlamına gelmektedir. Miles ve Huberman (1994) verilerin kodlanmasına ilişkin olarak %80 anlaşmayı tavsiye etmektedir. Kodlar temalara indirgendikten sonra tema olarak kodlamada da aynı süreç izlenebilmektedir. Bu çalışmada güvenirlilikle ilgili yapılanlar şunlardır:

- Katılımcılardan kimlik bilgilerini girmeleri istenmemiştir. Böylece katılımcıların gerçek görüşlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Ayrıca verilerin çevrimiçi yapılandırılmış görüşme ile toplanmasının internetin sağladığı görece gizlilik nedeniyle katılımcıların daha samimi bilgi verdiği düşünülmektedir.
- Veriler kaybolma riskine karşı bulut sisteme ve birden çok depolama birimine yedeklenmiştir.
- Verilerin analizi aşamasında, çalışmada yer almayan bir uzman psikolog tarafından verilerin kodlama bilgileri kontrol edilmiş ve görüş birliğine varılmıştır. Kodlara göre oluşturulan temaların bazılarında görüş ayrılığı olmuştur. Çevrimiçi dersi bırakmaya neden olabilen faktörlere ait “sosyo-ekonomik durum”, çevrimiçi dersi çekici kılan özelliklere ve motivasyon sürekliliğini etkileyen etmenlere ait “sosyalleşme”, çevrimiçi derse devamı sağlayan etmenlere ve çevrimiçi dersi sıkıcı yapan özelliklere ait temalardan “sosyallik” alt temaları bir kodlayıcı tarafından “çevresel” diğeri tarafından “kişisel” temasında toplanmıştır. Öğretim elemanından beklentilere ait temalardan “anlatım tarzı” ve “iletişim” bir kodlayıcı tarafından “sunum”, diğeri tarafından “anlatım tarzı” alt teması “nitelik”, “iletişim” alt teması “yaklaşım” temasında toplanmıştır. Alt temalardan “cihazları iyi kullanma” bir kodlayıcı tarafından “teknik konu”, diğeri kodlayıcı tarafından “uzmanlık” temasına alınmıştır. İş / eğitim hayatına beklenen katkılara ait temalardan “bilgi edinme”

ve “motivasyon sürekli­liği” alt temalarını bir kodlayıcı “eğitim” temasına, diğeri “kişisel gelişim” temasına almıştır. Belirlenen farklı temalara ilişkin tartışma yapılmış, daha sonra görüş birliği sağlanarak temalar son şeklini almıştır.



3. BULGULAR VE YORUM

Nicel araştırmaya yönelik soruları yanıtlamak amacıyla Ki-kare bağımsızlık testi, bağımsız örneklemeler için T-testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar çözümlenmiştir. Nitel araştırmaya yönelik soruları yanıtlamak için de içerik analizi yapılmıştır. Bu bölümde ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Betimsel istatistiklerle sürekli değişkenler incelenmiştir. ÖMMA ve EYÖ toplam puan ve alt faktörlere ilişkin değişkenlerin dağılımlarına da bakılmıştır. Tablo 3.1 betimleyici istatistikleri göstermektedir. Değişkenlerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Huck (2012) tarafından belirtilen kabul edilebilir normal dağılım varsayım sınırları olan -1 ile +1 arasındadır. Parametrik testler için örneklemelerin alındıkları evrenlerin normal dağıldığı varsayılır. Oldukça büyük örneklemelerde, çarpıklık, analizlerde bir farka neden olmamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Basıklık ise, olduğundan daha küçük varyans değeri ile sonuçlanacaktır ancak, bu risk, örneklem sayısı (200+) arttıkça azalacaktır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmadaki örneklem büyüklüğü bu kriteri de sağlamaktadır.

Tablo 3.1. *Betimleyici istatistikler*

	N	Min.	Maks.	Ortalama	Skewness	Kurtosis
Toplam ÖMMA	429	24	120	81,86	-,262	-,477
Dikkat-Uygunluk	429	11	55	36,98	-,179	-,620
Güven-Tatmin	429	13	65	44,89	-,341	-,369
Toplam EYÖ	429	13	65	47,06	-,522	-,015
Eylem Planlama	429	5	25	18,47	-,679	,389
Eylem Kontrol	429	8	40	28,59	-,527	-,180

3.1. Çevrimiçi Derse Katılım - Demografik Özelliklerle İlişkili Bulgular

Çevrimiçi derse katılımın demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bırakılan ders sayısı, bırakılan ders var / bırakılan ders yok olarak kategoriye ayrılmıştır. Aynı şekilde tamamlanan ders sayısı da tamamlanan ders Var / Yok olarak yeniden kodlanmıştır.

3.1.1. Ders bırakmada cinsiyet farkı

Cinsiyet ile ders bırakma arasındaki farklılaşma “Ki-kare bağımsızlık testi” yapılarak analiz edilmiştir. Erkeklerin %18,5’inin, kadınların %16,1’inin en az bir bıraktığı dersi vardır. Tüm katılımcılar için ders bırakma oranı %17’dir. Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre (süreklilik için Yates düzeltmesi ile birlikte) kadın ve erkekler arasında ders bırakma açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ki-kare (1, n = 429) = ,253, p = ,615, phi = -,31.

3.1.2. Ders tamamlamada cinsiyet farkı

Cinsiyet ile ders tamamlama arasındaki farklılaşma “Ki-kare bağımsızlık testi” yapılarak analiz edilmiştir. Erkeklerin % 54,8’inin, kadınların % 56,3’ünün tamamladığı ders vardır. Tüm katılımcılar için tamamlama oranı %55,7’dir. Sig. değeri ,827 bulunmuştur ve ,05’lik alfa değerinden daha büyüktür. Bu yüzden cinsiyet ve ders tamamlama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.1.3. Ders bırakmada eğitim durumu farkı

Katılımcılar arasında ilkokul mezunu olan yalnızca 1 kişi olduğu için analizde sorun olmaması açısından “Lise ve altı” olarak yeni bir eğitim durumu oluşturulmuştur. Ki-kare bağımsızlık testi buna göre yapılmıştır. Böylece ki-karenin varsayımlarından biri olan, 5 ya da daha fazla olması gereken “minimum beklenen hücre frekansı” ihlal edilmemiştir. Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre eğitim durumu ve ders bırakma arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ki-kare (1, n = 429) = 6.449, p = ,092, Cramer’s V = ,123.

3.1.4. Ders tamamlamada eğitim durumu farkı

Eğitim – Ders tamamlama durumu çapraz tablosu Tablo 3.2’de verilmiştir. Tabloda lisans mezunu düzeyinde tamamlanan dersi olan katılımcı sayısının beklenenden anlamlı olarak büyük, tamamlanan dersi olmayan katılımcı sayısının ise beklenenden daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Eğitim - Tamamlama durumu çapraz tablosu

		Tamamlanan Ders Yok	Tamamlanan Ders Var	Toplam
Lise ve Altı	Sayı	112	120	232
	Eğitim %	48,3	51,7	100,0
	Adjusted Residual	1,8	-1,8	
Ön Lisans	Sayı	49	43	92
	Eğitim %	53,3	46,7	100,0
	Adjusted Residual	2,0	-2,0	
Lisans	Sayı	27	66	93
	Eğitim %	29,0	71,0	100,0
	Adjusted Residual	-3,3	3,3	
Yüksek Lisans	Sayı	2	10	12
	Eğitim %	16,7	83,3	100,0
	Adjusted Residual	-2,0	2,0	
Toplam	Sayı	190	239	429
	Eğitim %	44,3	55,7	100,0

Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre eğitim durumu ve ders tamamlama arasında anlamlı bir fark vardır. Etki büyüklüğü küçüktür. Ki-kare (1, n = 429) = 16,98, p = ,001, Cramer’s V = ,199.

3.1.5. Ders bırakmada, ders tamamlamada yaş grubu farkı

Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre yaş aralığı ve ders bırakma arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ki-kare (1, n = 429) = ,986, p = ,611, Cramer’s V = ,048. Aynı şekilde yaş aralığı ve ders tamamlama arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ki-kare (1, n = 429) = 2,008, p = ,366, Cramer’s V = ,068.

3.2. Çevrimiçi Derse Katılım - Motivasyon İle İlgili Bulgular

3.2.1. Motivasyon – ders bırakma arasındaki ilişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMMA toplam puanı ile ders bırakma durumu arasındaki ilişki için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. İstatistik bilgileri Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. ÖMMA Toplam Puanının Ders Bırakma ile Karşılaştırılmasına ait t-testi Sonuçları

Bırakma Durumu	N	ÖMMA Ortalama	SS	SD	t	p
Bırakılan Ders Yok	356	83,55	20,251	427	3,700	,064
Bırakılan Ders Var	73	73,63	23,690			

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere Levene testindeki anlamlılık değeri $p = ,05$ 'ten büyük ($,064$) çıkmıştır, bu iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu ve bu önermenin ihlal edilmediğini göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Sig. (2-tailed) = $,000$). Ders bırakanlar ile bırakmayanlar arasında elde edilen ÖMMA ortalama puanlarında anlamlı bir fark vardır. Fark, ders bırakmayanların lehinedir. Ders bırakanların ortalaması $73,63$ iken ders bırakmayanların ortalaması $83,55$ 'dir. Hesaplanan eta kare değerine ($,03$) göre etki büyüklüğü küçüktür.

ÖMMA alt faktörleri ile ders bırakma arasındaki ilişki için de bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 3.4).

Tablo 3.4. ÖMMA Alt faktörleri ile Ders Bırakma arasındaki t-testi sonuçları

Alt Faktörler	Bırakma Durumu	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Dikkat-Uygunluk	Bırakılan Ders Yok	356	37,84	10,501	427	3,685	,279
	Bırakılan Ders Var	73	32,78	11,518			
Güven-Tatmin	Bırakılan Ders Yok	356	45,72	10,715	427	2,895	,002
	Bırakılan Ders Var	73	40,85	13,513			

Tablo 3.4'te Levene testindeki anlamlılık değeri dikkat-uygunluk için $p = ,05$ 'den büyük ($,279$) çıkmıştır, bu iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu ve bu önermenin ihlal edilmediğini göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Sig. (2-tailed) = $,000$). Bıraktığı ders olmayanların ortalama dikkat-

uygunluk faktör puanları bıraktığı dersi olanlara göre daha yüksektir. Hesaplanan eta kare değerine (,031) göre etki büyüklüğü küçüktür. Güven-tatmin boyutuna bakıldığında Levene testindeki anlamlılık değeri $p = ,05$ 'ten küçük (,002) çıkmıştır. Bu nedenle varyansların eşit olmadığı duruma karşılık gelen t değeri dikkate alınmıştır. İki grubun arasında anlamlı fark vardır (Sig. (2-tailed) = ,005). Eta kare değeri ,019 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü küçüktür.

3.2.2. Motivasyon – ders tamamlama arasındaki ilişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMMA toplam puanı ile ders tamamlama durumu arasındaki ilişki için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. ÖMMA Toplam Puanının Ders Tamamlama ile Karşılaştırılmasına ait t-testi Sonuçları

Tamamlama Durumu	N	ÖMMA Ortalama	SS	SD	t	p
Tamamlanan Ders Yok	190	79,44	20,763	427	-2,124	,722
Tamamlanan Ders Var	239	83,79	21,349			

Tablo 3.5'e göre Levene testindeki anlamlılık değeri $p = ,05$ 'ten büyük (,722) çıkmıştır, bu iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu ve bu önermenin ihlal edilmediğini göstermiştir. İki grubun arasındaki fark ,05'in altındadır ve bu, anlamlı fark olduğunu göstermektedir (Sig. (2-tailed) = ,034). Ders tamamlayanlar ile tamamlamayanlar arasında elde edilen ÖMMA ortalama puanlarında anlamlı bir fark vardır. Ders tamamlayanların ortalaması 83,79 iken tamamlamayanların ortalaması 79,44'tür. Hesaplanan eta kare değerine (,03) göre etki büyüklüğü çok küçüktür.

ÖMMA alt faktörleri ile ders tamamlama arasındaki ilişki için de bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 3.6).

Tablo 3.6. ÖMMA Alt faktörleri ile Ders Tamamlama arasındaki t-testi sonuçları

Alt Faktörler	Tamamlama Durumu	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Dikkat-Uygunluk	Tamamlanan Ders Yok	190	36,37	10,576	427	-1,37	,486
	Tamamlanan Ders Var	239	37,46	11,035			
Güven -Tatmin	Tamamlanan Ders Yok	190	43,07	11,198	427	-2,979	,979
	Tamamlanan Ders Var	239	46,33	11,323			

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi Levene testindeki anlamlılık değeri dikkat-uygunluk için $p = ,05$ ’ten büyük ($,486$) çıkmıştır, bu değer iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu ve bu önermenin ihlal edilmediğini göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı fark yoktur (Sig. (2-tailed) = $,3$). Hesaplanan eta kare değerine ($,004$) göre etki büyüklüğü küçüktür. Güven-tatmin boyutuna bakıldığında Levene testindeki anlamlılık değeri $p = ,05$ ’ten büyük ($,979$) çıkmıştır. İki grubun verilerinin varyansı aynıdır. İki grubun arasında anlamlı fark vardır (Sig. (2-tailed) = $,003$). Eta kare değeri $0,02$ olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü küçüktür.

3.3. Çevrimiçi Derse Katılım - Eylem Yeterliği İle İlgili Bulgular

3.3.1. Eylem yeterliği – ders bırakma arasındaki ilişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin EYÖ toplam puanı ile ders bırakma durumu arasındaki ilişki için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 3.7).

Tablo 3.7. EYÖ Toplam Puanının Ders Bırakma ile Karşılaştırılmasına ait t-testi Sonuçları

Bırakma Durumu	N	EYÖ Ortalama	SS	SD	t	p
Bırakılan Ders Yok	356	47,58	11,241	427	2,088	,078
Bırakılan Ders Var	73	44,48	13,088			

Tablo 3.7’ye göre Levene testindeki anlamlılık değeri $p = ,05$ ’ten büyük ($,078$) çıkmıştır, bu iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu ve bu önermenin ihlal

edilmediğini göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Sig. (2-tailed) = ,037). Ders bırakanlar ile bırakmayanlar arasında elde edilen EYÖ ortalama puanlarında anlamlı bir fark vardır ve fark ders bırakmayanların lehinedir. Ders bırakanların ortalaması 44,48 iken ders bırakmayanların ortalaması 47,58'dir. Hesaplanan eta kare değerine (,01) göre etki büyüklüğü küçüktür.

EYÖ alt faktörleri ile ders bırakma arasındaki ilişki için de bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 3.8).

Tablo 3.8. EYÖ Alt faktörleri ile Ders Bırakma arasındaki t-testi sonuçları

Alt Faktörler	Bırakma Durumu	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Eylem Planlama	Bırakılan Ders Yok	356	18,58	4,543	427	1,113	,229
	Bırakılan Ders Var	73	17,92	4,985			
Eylem Kontrol	Bırakılan Ders Yok	356	29,01	7,319	427	2,163	,012
	Bırakılan Ders Var	73	26,56	9,066			

Tablo 3.8'e göre Levene testindeki anlamlılık değeri eylem-planlama için $p = ,05$ 'ten büyük (,229) çıkmıştır, bu iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu ve bu önermenin ihlal edilmediğini göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (Sig. (2-tailed) = ,266 ve ,05'ten büyük). Hesaplanan eta kare değerine (,003) göre etki büyüklüğü küçüktür. Levene testindeki anlamlılık değeri eylem-kontrol için $p = ,05$ 'ten küçük (,012) çıkmıştır, bu değer iki grubun verilerinin varyansının aynı olmadığını göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Sig. (2-tailed) = ,033 ve ,05'ten küçük). Hesaplanan eta kare değerine (,01) göre etki büyüklüğü küçüktür.

3.3.2. Eylem yeterliği – ders tamamlama arasındaki ilişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin EYÖ toplam puanı ile ders tamamlama durumu arasındaki ilişki için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 3.9).

Tablo 3.9. EYÖ Toplam Puanının Ders Tamamlama ile Karşılaştırılmasına ait t-testi Sonuçları

Tamamlama Durumu	N	EYÖ Ortalama	SS	SD	t	p
Tamamlanan Ders Yok	190	46,46	11,076	427	-,942	,197
Tamamlanan Ders Var	239	47,53	12,034			

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere Levene testindeki anlamlılık değeri $p=,05$ ’ten büyük (,197) çıkmıştır, bu iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu ve bu önermenin ihlal edilmediğini göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Sig. (2-tailed) = ,347). Ders tamamlayanlar ile tamamlamayanlar arasında elde edilen EYÖ ortalama puanlarında anlamlı bir fark yoktur. Ders tamamlayanların ortalaması 47,53 iken ders tamamlamayanların ortalaması 46,46’dır. Yüzde olarak ifade edildiğinde eylem yeterliğindeki varyansın ders tamamlama bakımından sadece %,2’sinin açıklandığı söylenebilir.

EYÖ alt faktörleri ile ders tamamlama arasındaki ilişki için de bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Tablo 3.10).

Tablo 3.10. *EYÖ Alt faktörleri ile Ders Tamamlama arasındaki t-testi sonuçları*

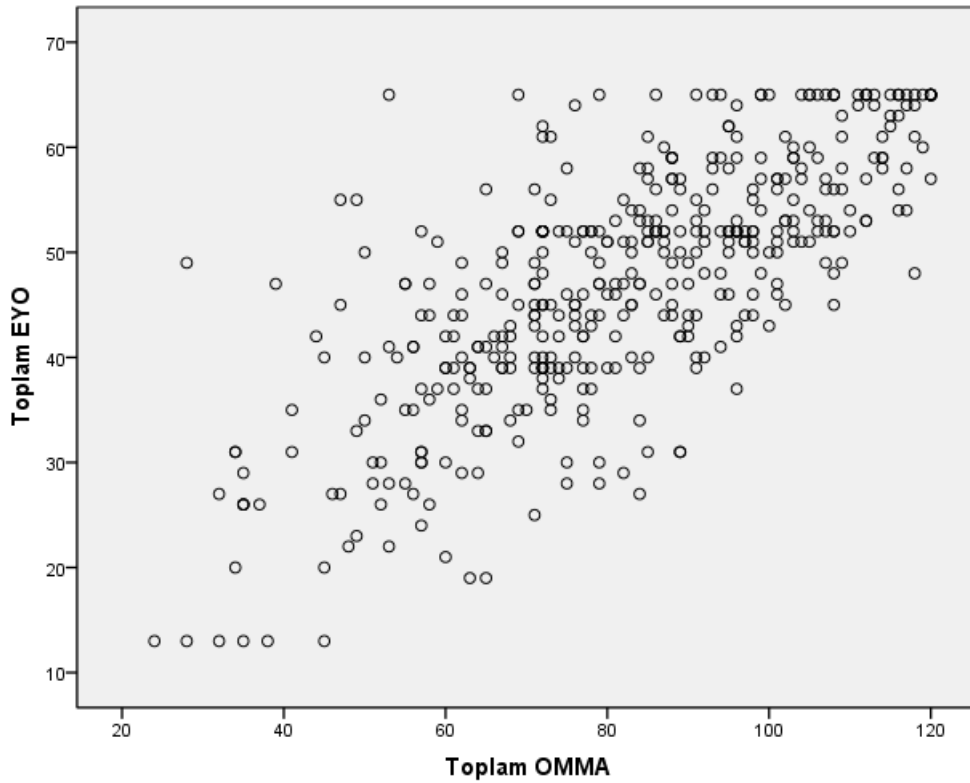
Alt Faktörler	Tamamlama Durumu	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Eylem Planlama	Tamamlanan Ders Yok	190	18,34	4,297	427	-,516	,100
	Tamamlanan Ders Var	239	18,57	4,871			
Eylem Kontrol	Tamamlanan Ders Yok	190	28,13	7,512	427	-1,114	,458
	Tamamlanan Ders Var	239	28,96	7,821			

Tablo 3.10’a göre Levene testindeki anlamlılık değeri eylem-planlama için $p = ,05$ ’ten büyük (,1) çıkmıştır, bu iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu ve bu önermenin ihlal edilmediğini göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (Sig. (2-tailed) = ,606 ve ,05’ten büyük). Levene testindeki anlamlılık değeri eylem-kontrol için $p = ,05$ ’ten büyük (,458) çıkmıştır, bu iki grubun verilerinin varyansının aynı olduğunu göstermiştir. İki grubun arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (Sig. (2-tailed) = ,266 ve ,05’ten büyük).

3.4. Motivasyon - Eylem Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulgular

ÖMMA toplam puanı ile EYÖ toplam puanı için saçılım grafiği oluşturulmuştur. İki değişken arasında doğrusal orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Şekil 3.1). Yalnızca doğrusal ilişkiler korelasyon için uygundur. Bu ilişkiyi bulabilmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. ÖMMA ölçümleri ile EYÖ arasında pozitif büyük bir korelasyon ($r = ,739$) olduğu görülmüştür. Bu konuda farklı yazarlar farklı yorumlar önermektedir. Cohen (1988) şu kılavuz değerleri önermektedir: Küçük $r = ,10 - ,29$; orta $r = ,30 - ,49$; büyük $r = ,50 - 1,0$.

İki değişkenin ne kadarlık bir varyansı paylaştıklarını belirlemek için belirleme katsayısı hesaplanmaktadır. r değerinin karesi belirleme katsayısıdır. $r = ,739$ için yaklaşık %55'lik bir ortak varyans vardır. Bu, motivasyonun EYÖ puanlarının %55'ini açıklamaktadır.



Şekil 3.1. EYÖ ile ÖMMA için saçılım grafiği

3.5. Çevrimiçi Derslere / kurslara Devamı Sağlayan Etmenlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların çevrimiçi derslere / kurslara devamı sağlayan etmenlere ilişkin görüşleri içerik analizi ile incelenmiş ve beş ana tema altında toplanmıştır: çevresel,

kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel, teknolojik. Ana tema ve alt temalar Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Çevrimiçi Derse Devamı Sağlayan Etmenlere Ait Temalar

Çevrimiçi derse / kursa devamı sağlayan etmenler	Çevresel	Aile Baskısı
		Pandemi
	Kişisel	Başarı
		Kişisel gelişim
		Maliyet
		Mesleki gelişim
		Motivasyon
		Sosyallik
		Zaman
	Öğretim elemanına Yönelik	İletişim
		Sunum
		Uzmanlık
		Yaklaşım
	Öğretimsel	Devam zorunluluğu
		İçerik
		Ders işleniş şekli
		Konu
		Zaman
	Teknolojik	Alt yapı
		Yerden bağımsızlık
		Ses ve görsellik kalitesi
		Zamandan bağımsızlık

Çevresel: Tablo 3.11 incelendiğinde çevresel temasının aile baskısı ve pandemi alt temaları olduğu görülmektedir. Katılımcılar, salgın hastalık riskini azaltmak için çevrimiçi derslerin gerekli olduğunu, pandeminin derse devamı sağlayan bir etmen olduğunu ifade etmişlerdir. K283 katılımcısının ifadesi şöyledir: ”Sınıf ortamı kalabalık. Online eğitimde hocalar, videoları tek izlediğin için daha iyi anlaşılır olabilmektedir. Tabii ki en büyük etmen virüsten dolayıdır.”.

Kişisel: Bu tema altındaki katılımcı görüşleri başarı, kişisel gelişim, maliyet, mesleki gelişim, motivasyon, sosyallik ve zaman alt temalarında toplanmıştır. Derste başarılı olmak, dersi geçme isteği, başarıma isteği katılımcılar için derse devamı sağlayan bir etmen olarak belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Derslerde başarılı olmak, sınıfı geçmek, bilgi sahibi olmak. (K96)”. Bir diğeri: “Öğrenilecek konunun gerçek yaşantıda sağlayacağı katkı, başarı ile tamamlama ve yeni şeyler öğrenme isteğidir. (K482)”. Bilgisini artırma, kendini geliştirme, ufkunu genişletme isteği gibi nedenler de derse devamı sağlayan kişisel gelişim alt temasında toplanmıştır. Kişisel gelişimle ilgili bir katılımcı: “Hedeflere ulaşmak için öğrenmekte bir adım

olması, ufkumuzu genişletmek. (K291)” olarak ifade edilmiştir. Bir diğerinin ifadesi de şöyledir: “Çok farklı yönlerde kendimizi geliştirme imkanı sunması. (K485)”. Derse devamı sağlayan bir diğer kişisel tema da çevrimiçi derslerin maliyet avantajıdır. Bir kullanıcı görüşü şöyledir: “Zamandan ve paradan tasarruf sağlaması, tekrar dinleme imkanının olması vs. (K497)”. Kalifiye olma isteği, meslek ile ilgili bir belge alma durumu gibi mesleki gelişim teması derse devam etmenlerindendir. Mesleki gelişim, K264 katılımcısı tarafından şöyle ifade edilmektedir: “Özgürce çalışabilme alanı, iç motivasyon ve dünyadaki olaylar öncelikli olmak üzere kendi alanındaki yenilikleri kaybetmeme durumu.”. K426 ise şöyle ifade etmiştir: “Görevimle ilgili kendimi geliştirmek, zamanımı güzel değerlendirmek, interneti faydalı bir şekilde kullanmak.”. Katılımcıların ifade ettikleri öğrenme isteği, derse ilgi, belirlenen hedefler, bu hedeflere ulaşmak için çaba gösterme, mezuniyet belgesi ya da sertifika verilmesi gibi motivasyonu etkileyen faktörler “motivasyon” alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Derse devam etmeyi sağlayan etmenler olarak katılımcıların belirttikleri bu motivasyonel unsurlar nicel araştırmadaki bulgu olan dersi bırakmayanların ÖMMA ve EYÖ ortalama puanlarının daha yüksek olması ile uyumludur. Hedefle ilgili olarak bir katılımcının bu soruya yanıtı “Kişinin bu programlara niçin katılmak istediği. Amacı, kendisini geliştirmek isteyen bir bireyse programdan aldığı verim, tatminkarlık daha da fazla oluyor. (K504)” şeklinde olmuştur. Diğerinin ifadesi “Hedeflere ulaşmak için öğrenmekte bir adım olması, ufkumuzu genişletmek. (K291)” şeklindedir. Motivasyonla ilgili olarak katılımcılar farklı motivasyon unsurlarından söz etmişlerdir. Bir katılımcı “Öğrenilecek konunun gerçek yaşantıda sağlayacağı katkı, başarı ile tamamlama ve yeni şeyler öğrenme isteğidir. (K482)” olarak ifade etmiştir. Diğer bir katılımcının ifadesi şöyledir: “En önemlisi merak, meraktan kaynaklı motivasyon. (K483)”. Çevrimiçi ders ortamları sosyalleşmeye de olanak sağlamaktadır. Bir kullanıcının çevrimiçi derse devamı sağlayan etmenler sorusuna cevabı da şu şekildedir: “Arkadaşlarla olan muhabbetim. (K119)”, diğeri “...Geniş öğrenci kitlesine eğitim hizmeti sunması...(K123)” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılar zaman bulabildiklerinde çevrimiçi derse devam ettiklerini, çevrimiçi ders ile zamandan tasarruf yaptıklarını ve zamanlarını değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler zaman alt temasında toplanmıştır. Zamanla ilgili bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Görevimle ilgili kendimi geliştirmek, zamanımı güzel değerlendirmek, interneti faydalı bir şekilde kullanmak.

(K426)”. Bir diğerrinin ifadesi: “Erişimin kolay ve rahat olması aynı zamanda eğlenceli ve zamandan tasarruf sağlıyor. (K266)”.

Öğretim elemanına yönelik: Katılımcıların öğretim elemanıya iletişimi ve etkileşimli ders yapılması ile ilgili ifadeleri öğretim elemanına yönelik etmenler teması altında iletişim alt temasında toplanmıştır. Öğretim elemanına yönelik diğerr görüşler sunumu, uzmanlığı ve yaklaşımı alt temalarını oluşturmuştur. İletişim ile ilgili olarak bir katılımcı: “Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim iyi olursa kurslara devam etme oranı artar. (K278)” şeklinde ifade vermiştir. Diğerr katılımcının derse devam etmenleri ile ilgili görüşü şöyledir: “Dersin interaktif işlenmesi, öğrencilerden etkin katılım istenmesi, derslerin sohbet ortamında yapılması (K463)”.

Öğretim elemanının sunumu ile ilgili olarak beklenenler nicel araştırmadaki bulgularla uyumludur. ÖMMA’nın Dikkat-Uygunluk faktörü öğrencide dikkat çekmek, merak uyandırmak unsurlarını kapsamaktadır. Dersi bırakmayanların Dikkat-Uygunluk ortalama faktör puanları bırakanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretim elemanının anlatım şekli, konuyu basitleştirerek anlatması ya da dikkat çekici şekilde dersi sunması derse devamı sağlayan etmenler olarak da ifade edilmiştir. Bir katılımcı: “Dersin hocasının öğrencilere bilgi aktarımı sağlayabilme yeteneğı. (K207)” şeklinde ifade ederken diğerr katılımcı: “Görseller, anlatım, dikkat çekme. (K14)” olarak etmenleri sıralamıştır. Bir katılımcının görüşü ise şöyledir: “Bir hocanın dersi tıpkı yüz yüze ders anlatmış gibi çevrimiçi derslerde de aynı ruhu hissettirmeye çalışması ve ... (K254)”. Anlatım şekli ile ilgili olarak bir katılımcının görüşü de şöyle olmuştur: “Anlatıcının tekniğı, iletişimi, kullandığı materyaller ve aktiflik düzeyi bence çok önemli. Ayrıca düz anlatım tekniğı yerine görselleştirilmiş, boyut ve hareket kazandırılan etkinlikler devamlılığı artırıyor. (K462)”. Öğretim elemanının uzmanlığı, konu hakkındaki bilgi birikimi, tecrübesi de katılımcılar için derse devamı sağlayan etmen olarak belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi “Eğitmenin, eğitim verdiği alanda başarısını kanıtlamış, işine hakim, teknolojiyi doğru ve verimli şekilde kullanabiliyor olması dersin verimini artırıyor. (K69)” şeklindedir. Öğretim elemanının güler yüzlülüğü ve öğrencilere yaklaşımı da belirtilen devamı sağlayan etmenler arasındadır. Bir katılımcı: “Eğitmenin güler yüzü öğrenciye saygısı, onu adam yerine koyması, ona değer vermesi. (K421)” olarak ifade etmiştir. Diğerr bir kullanıcı da: “Hocanın güler yüzlü neşeli olması ve o dersin dikkat çekici olması. (K257)” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretimsel: Katılımcılar derse devamı sağlayan etmenler olarak içeriğin anlaşılır olmasına, iyi hazırlanan materyallere, dersin akıcı ve eğlenceli işlenişine, konusuna, devam zorunluğuna, dersin süresine vurgu yapmışlardır. Bu ifadeler öğretimsel teması altında devam zorunluluğu, içerik, ders işleniş şekli, konu ve zaman alt temalarında toplanmıştır.

Salgın hastalık nedeniyle çevrimiçi derslerin zorunlu hale gelmesi derse devamı da zorunlu yapmıştır. Bazı katılımcılara göre devam zorunluğuna devamı sağlayan etmen iken, bir katılımcı ise devam zorunluluğu olmamasını derse devamı sağlayan etmen olarak ifade etmiştir. Bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “...Herhangi bir devam zorunluluğunun olmaması, kolay ulaşılabilirliği...(K305)”. Diğer bir katılımcının ifadesi de “Şu anki durumu belirleyen şartların zorunluluk yolunda olması. Ama normal şartlarda olsa tercih ve ulaşılabilirliğinin kolaylığı. (K236)” şeklindedir. Bir katılımcı da “Mecburen ve bilgi alışverişi. (K397)” şeklinde görüş bildirmiştir.

İçeriğin anlaşılır olmasının devam etmeni olduğunu dile getiren bir katılımcı “Kolay anlatımlar, anlaşılır bir dil ve konuları basitleştirme. (K75)” şeklinde görüş bildirmiştir. Teorik derslerin çevrimiçi derse devamı sağlayan bir etmen olduğunu belirten katılımcılar olmuştur. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Dersler teorik olduğu için zahmetsiz ve pratik. (K396)”. İçerikle ilgili olarak bir katılımcının ifadesi de “Ders içeriğinin zengin, güncel ve benim için çok yeni bilgiler içermesi. (K457)” şeklindedir. İyi hazırlanan materyaller ve erişimin kolaylığı da derse devamı sağlayan etmenler olarak belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi “Dersin etkili, verimli ve çekici olmasını sağlayan materyaller ve öğretim teknikleri. (K480)” şeklindedir. Diğerinki ise “Anlatıcı, içeriğin sunulmuş şekli, dersin işlendiği ortamın / sitenin çekiciliği ve kullanışlı olması, içeriği destekleyici dokümanlara kolay ulaşım, derse etkin katılım sağlayabiliyor olmam, dersi kaçırırsam da daha sonra izleme olanağı vermesi. (K466)” biçimindedir.

Dersin işleniş şekli katılımcılara göre derse devamı etkileyen bir etmendir. Görsellik içeren dikkat çekici, eğlenceli, sıkıcı olmayan bir şekilde işlenen ders öğrenimde kalıcılığı etkilediği gibi derse devamı da artırır. Bu konuyu bir katılımcı: “Eğlenceli, verimli ve akıcı bir şekilde anlatım olmalıdır. (K388)” şeklinde ifade etmiştir. Diğerinin ifadesi: “İçeriğin ve materyallerin sunuş şeklinin ilgi çekici ve kolay anlaşılır olması, sunucunun etkili ve dikkat çekici bir anlatımının olması, dersin içinde mizahın olması. (K455)” şeklindedir. Görsellikle ilgili olarak bir katılımcının ifadesi de

şöyledir: “Ders notlarında gerekli bilgi paylaşımı ve görsel videolarla desteklenmesi devamlılık sağlar. (K415)”. Bir diğeri de şu şekilde ifade etmiştir: “...Ayrıca düz anlatım tekniği yerine görselleştirilmiş, boyut ve hareket kazandırılan etkinlikler devamlılığı artırıyor. (K462)”. Dersin eğlenceli bir şekilde ve dikkat çekici işlenmesinin devamı sağlayan bir unsur olması, nicel araştırmadaki ÖMMA alt faktörü olan dikkat-uygunluk puanının dersi bırakmayanlarda daha yüksek olması bulgusu ile uyumludur. Dersin örneklerle anlatımı ve ödevler verilmesi de derse devamı sağlayan etmenler olarak belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir:

“Karşılıklı olması yani derste öğretmenle iletişim halinde olmayı. Tabi bu süreçte öğrenmek için en önemli etkenin ödevlendirme olduğunu düşünüyorum. Tabi bunlar puanlanarak olmalı. Bu şekilde öğrenciyi bunaltmadan, okuldan kopmadan eğitim sağlanabilir. Danışman hocaların da aktif olması gerek tabi. (K133)”.

Dersin konusu, ilgi çekici ve günlük hayatla bağlantılı olması katılımcıların derse devamını etkilemektedir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “İlgi çekici ve öğrenmek istediğim bir ders ise devam sağlarım. (K32)”. Bir başkası ise: “En önemlisi öğrenmeye duyulan içsel motivasyon, daha sonra konunun dikkat çekiciliği. (K458)” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir katılımcı ise derse devamı sağlayan etmenleri şöyle sıralamıştır: “Öğrenilecek konunun gerçek yaşantıda sağlayacağı katkı, başarı ile tamamlama ve yeni şeyler öğrenme isteğidir. (K482)”. Bu ifadelerin ARCS modelinin ikinci ilkesi olan öğretimin öğrencilerin hedefleriyle tutarlı olmasını da içeren uygunluk ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu ifadeleri destekler şekilde, araştırmanın nicel kısmında ders bırakmayanların dikkat-uygunluk ortalama puanları da daha yüksek bulunmuştur.

Zamansal olarak ders süresi ve dersin başlama zamanı katılımcılar için çevrimiçi derse devamı sağlayan etmenlerdendir. Ders süresinin kısalığı derse devamı artırmaktadır. Devamı sağlayan etmenleri bir katılımcı şöyle belirtmiştir: “Ders süresinin az olması, derslerin geç saatte olması, gerekli olan ders bilgilerinin verilmesi, çok fazla bilginin verilmemesi. (K187)”. Bir diğeri de: “Doğru zamanlama planı (çok erken veya geç, çok uzun veya kısa olmamalı, interaktif olabilmeli). (K120)”.

Teknolojik: Derse devamı sağlayan etmenlerden teknolojik temasına, alt yapı, yerden bağımsızlık, ses ve görsellik kalitesi, zamandan bağımsızlık alt temalarında toplanan katılımcı görüşleri ile ulaşılmıştır. İnternetin olup olmaması, hızı, derslerin izleneceği uygun cihaza sahip olma durumu alt yapı teması altındadır. K431 katılımcısının devam etmeni şöyledir: “Yeterli cihaz ve internet olması.”.

Yerden bağımsızlık temasında toplanan ifadelerden birisi şöyledir: “Erişimin kolay ve rahat olması aynı zamanda eğlenceli ve zamandan tasarruf sağlıyor. (K266)” . Bir diğer katılımcının ifadesi: “Sessiz, istediğim gibi bir ortamda bulunuyor olup o esnada katılımcı olmam. Rahatlık. İyi odaklanabiliyorum. (K364)”. Ortamın sağladığı rahatlıktan başka ulaşılabilirliğin kolay olması da devamı sağlayan etmen olarak vurgulanmıştır: “Kolay ulaşılabilir olması, ulaşım sorununun olmaması, zaman kazancı. (K42)”.

Dersin çevrimiçi olması durumunda veya kayıttan ders izleme durumunda ses ve görüntü kalitesi önem kazanmaktadır. Ses ve görsellik kalitesini vurgulayan K399 katılımcısının ifadesi: “Dikkat çekici, anlaşılır, hitap yeteneği yüksek hocadan dinlemek ve mikrofon ve görüntü kalitesinin sorunsuz olması” şeklinde olmuştur. Bir diğer katılımcının ifadesi de şöyledir: “Videodaki resim ve sesin kalitesi. (K422)”.

Canlı derse katılamama durumunda kayıttan izleyebilme öğrenenlere zamandan bağımsızlık üstünlüğü sağlamaktadır. Bu avantaj derse devamı sağlayan etmen olarak belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “İstenilen zamanda dersler açılıp tekrarlar yapılabilir. Notlar alınıp kalınan yerden devam sağlanabiliyor. Tamamlama süresi çok uzun bırakılıyor. (K8)”. Bir katılımcının derse devam etmeni şudur: “Mekan ve zaman kısıtının olmaması, her yerden ulaşılabilir olması. (K9)”. Diğer katılımcının ifadesi de şöyledir: “Zaman kavramı ve öğrencinin istediği zaman girip katılım sağlayabiliyor olması. (K143)”.

3.6. Çevrimiçi Derslere / kursları Bırakmaya Neden Olabilen Faktörlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların çevrimiçi dersleri / kursları bırakmaya neden olabilen faktörlere ilişkin görüşleri içerik analizi ile incelenmiş ve beş ana tema altında toplanmıştır: çevresel, kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel ve teknolojik. Ana tema ve alt temalar Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Dersi Bırakmaya Neden Olabilen Faktörlere Ait Temalar

Çevrimiçi dersi / kursu bırakmaya neden olabilen faktörler	Çevresel	Baskı
		Ortam
		Pandemi
	Kişisel	Ailevi nedenler
		Asosyallık
		Başarısızlık
		Beklenti karşılamaması
		Gelecek kaygısı
		İş yükü
		Motivasyon düşüklüğü
		Öz denetim olmaması
		Psikolojik etkenler
		Sağlık sorunları
		Sertifika verilmemesi
		Sosyo-ekonomik durum
	Öğretim elemanına yönelik	Uyum sorunu
		Zamansal sorunlar
		Sunum
		Yaklaşım
		İletişimsel sorunlar
	Öğretimsel	Devam zorunluluğu
		İçerik
		İşleniş
		Materyaller
		Uygulama
		Zaman
	Teknolojik	Bağlantı cihazı eksikliği
		Bağlantı sorunları
		Teknik sorunlar
		Teknolojik etkenler

Çevresel: Tablo 3.12 incelendiğinde çevresel faktörlerin çevrimiçi dersi bırakma nedeni olabileceği görülmektedir. Katılımcılar çevreden baskı görme, uygun çalışma veya ders izleme ortamı bulamama, pandemi koşulları gibi nedenlerden dolayı derslerin bırakılabileceğini belirtmişlerdir. Baskıya vurgu yapan bırakma nedeni olarak bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Herhangi baskı ve umutsuzluk. (K264)”. Bir başka katılımcının ifadesi “Ders çalışmak için uygun ortam bulamama, derslerin yoğunluğu. (K164)” şeklindedir. Bir başka katılımcı hem çevresel hem de ailevi nedenlere vurgu yapmıştır:

”Çevresel etmenler. Aile evinde yaşayan öğrencinin hele ki kız öğrencinin eğitimden alabileceği çok bir şey yok. Toplum ataerkil ise kız ders çalışırken(evde) muhakkak bir sorun ile karşı karşıya kalır. Toplumun yapısı online eğitime hazır değil. Pandemi ile adaptasyon sürecine başladığımızın bilincindeyiz fakat dışarıda olan olaylardan yaşamdan kopuk gençlerin vatanına nasıl fayda sağlayacakları şaibeli. Demem o ki her şey eğitimi bırakmaya neden olabilir. Türkiye coğrafyasında okusan bir dert, okumasan ayrı dert. (K321)”.

Çevrimiçi dersi izlerken bulunulan ortamın dikkat dağıtıcı olması bırakma nedeni olarak belirtilen faktörlerdendir. Bir katılımcı: “Ev ortamı, duygular, motivasyon, bıkkınlık. (K324)” olarak ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı çevrimiçi ders izleme ortamının doğal olarak dikkat dağıtıcı olduğundan söz etmiştir. Katılımcının ifadesi şöyledir:

“Online platformlar ders içeriğine odaklanamayacağınız kadar çok içerik ile dolu. Sınıf ortamında dikkatinizi dağıtacak, düşünce yoğunluğunuzu başka yere akıtmaya sebep olacak unsur çok az. Örneğin amfide en fazla hocanın ayakkabı sesi, rüzgar sesi... (telefonunu kapatıp ders dinleme amacı olan öğrenci için). Fakat online platformlar böyle değil. Öğrenci gerçekten dersi dinlemeyi amaç edinse, bunu istese dahi dikkati kolayca dağılabilir. Örneğin youtube dinlediğiniz hocanın görüntüsünün hemen aşağısında ayakkabı reklamı var. Derste iken bildirim kutunuza sosyal medyadan mesaj geliyor. Birçok etmen dikkatinizi dağıtıyor ve yoğunluğunuzu azaltıyor. Sınıfta dersten kısa kopmalarda gideceğiniz en uzak yer kafeden gelen sesler iken online eğitimlerde dikkatiniz dağıldığında kendinizi bir kaç saniye içinde Eysel’de romantik bir şekilde sarılan çiftin yanında bulabilirsiniz. (K146)”.

Pandemiyi, bırakma nedeni olarak belirten bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “Sosyal hayatın pandemi koşulları nedeniyle sıkıntılı olması dolayısıyla evden ders takibinin mümkün olmaması durumu çevrimiçi derslerin takibini mümkün kılmamaktadır. (K188)”.

Kişisel: Katılımcıların büyük çoğunluğu kişisel nedenleri ders bırakma faktörü olarak belirtmiştir. Kişisel teması altında toplanan çevrimiçi dersi bırakma nedenlerine ilişkin görüşler ailevi, başarısızlık, motivasyon düşüklüğü, beklentinin karşılanmaması, sağlık sorunları, psikolojik etkenler gibi pek çok alt temada toplanmaktadır. Ailevi nedenlere ilişkin katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir: “Ailevi faktörler olabilir. Kişinin günlük hayatı koşturmalı bir yaşam sürecini içeriyorsa yetişememe korkusu buna sebep olabilir. (K505)”. Bir diğerinin ifadesi ise şudur: “Ev, iş ve çocukların küçük oluşu. (K449)”. Çevrimiçi derslerin asosyalliği artırmasının da dersi bırakma nedeni olabileceği belirtilmiştir.

Öğrenme sorunları, başarısızlık korkusu, teknolojik bilgi yetersizliği gibi nedenler de başarı temasında bırakma nedenleri olarak görülmektedir. Bu konuya ilişkin bir görüş şöyledir: “Pes etmek, online dersten sıkılmak, başaramama korkusu, yeterince ders çalışmama. (K299)”. Bir diğeri: “Anlatılanlardan bir şey anlamamak... (K139)”. Dersin güven hissi vermemesini vurgulayan bir katılımcının ifadesi de “Dersin veya kursun kişiye yapamayacağı hissi vermesi, zor gelmesi. (K480)” olmuştur. Bu ifadeler ARCS modelindeki güven ilkesi ile uyumludur. Güven, beklenti ile ilgilidir; özellikle Bandura’nın (1977) öz-yeterlik kuramıyla bağlantılıdır. Öz-yeterlik, kişilerin başarılı

olmak için belli yeterliklere sahip oldukları yönünde inançlarını ifade etmektedir. Araştırmada ÖMMA'nın güven-tatmin boyutu olarak ölçülen bu değerler dersi bırakanlarda daha düşük bulunmuştur; bu ifadelerle nicel bulgular tutarlılık taşımaktadır. Bir diğer katılımcı da “Teknoloji ile baş edememek, yani teknolojik bilgileri bilmemek, teknolojik imkansızlıklar,...(K96)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Beklentilerin karşılanmaması, mezuniyetten sonraki duruma ilişkin gelecek kaygısı, iş yükü dersi bırakmayı etkileyen temalardır. Bir katılımcı şöyle görüş bildirmiştir: “İnternet kesintisi problemi gibi teknik sorunlar ya da aynı anda birçok şeye odaklanmadan kaynaklı bırakmalar yaşanabilir. Yani bir dönem içerisinde olan aşırı iş yükü desek daha doğru bir ifade olur. (K6)”. Katılımcılar motivasyonun düşmesinin, motivasyonu düşüren etmenlerin de dersi bırakmaya neden olabileceğini belirtmişlerdir. Motivasyon ile ilgili olarak katılımcı görüşlerinden birisi şöyledir: “İnsanın motivasyonunu düşüren eğitimci ya da kurum bırakmaya neden olabilir. Her zaman öğrenciye destek olunmalı. (K388)”. Diğer bir katılımcı bırakma nedenlerini şöyle sıralamıştır: “İsteksizlik, ilgi kaybı, güvensizlik ve derse olan güvenin düşmesi. (K143)”. Bir katılımcı düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

“Dersleri bir süre sonra film izler gibi izlemeye başladığımı fark ettim. Derse olan ilgim, alakam azalmıştı. Derslerin çevrimiçi olması hem onları daha sıkıcı hem de daha monoton yapıyor ve bu durum öğrenme isteğini köreltmekle beraber derse olan merakı ve inancı da çok büyük oranda zedeliyor. Hocalarımın sınıftaki enerjisini hissetmeden, dersi anlatırkenki heyecanlarına şahit olmadan düz bir şekilde ekranda dönüp duran görüntüler bilgi ve tecrübe açısından beni zerre kadar tatmin etmedi, etmiyor, etmeyecek. (K179)”.

Öz denetim yetersizliği ile ilgili olarak bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Öz denetim ve yeterliliğin az olması (K471)”. Ön yargı, derse odaklanamama, umutsuzluk, psikolojik sorunlar gibi katılımcıların belirttiği nedenler psikolojik etkenler alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcı: “Ev ortamı, duygular, motivasyon, bıkkınlık. (K324)” olarak ifade ederken diğeri “Ruhsal ve çevresel etkenler. (K238)” şeklinde görüş bildirmiştir. K298 katılımcısının ifadesi hem motivasyon, hem psikolojik durum, hem de sağlık sorunlarını kapsamaktadır: “Motivasyon eksikliği, stres ve hastalıklar.”.

Sosyo-ekonomik durumun dersi bıraktıran önemli bir neden olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Ailesel ya da çevresel faktörler ya da maddi faktörler olabilir. (K352)”. Bir katılımcı da durumu şöyle vurgulamıştır:

“Ekipman. Kesinlikle ekipman. Kendi adıma söylüyorum; yaklaşık 4 yıl boyunca internet kafede çalıştım. İyi bir bilgisayara sahiptim. Fakat pandemi dolayısıyla çalışamadım ve üstüne üstlük elimdeki bilgisayarı satmak zorunda kaldım. Şu an gerek derslerde gerek

kendi hobilerimde (site yöneticiliği, editörlük ve tasarım ile ilgilenmekteyim.) elimde bulunan eski laptop hiç iş görmüyor. Bazen kurs sırasında bilgisayar takılıyor veya kapanıyor. SSD taktım fakat cihaz eski olduğu için pek bir etkisi olmadı. Bu nedenle artık çoğu zaman bu sorunu yaşayınca bilgisayarı kapatıp gidiyorum. Ekipman büyük önem taşıyor. (K374)”.

Bir katılımcının “Uygulamalı dersler, eğitmenin ve katılımcısının sisteme alışkın olmaması, sistemsel problemler, denetim eksikliği, etkin katılımın sağlanamaması, ölçüm hataları. (K52)” şeklindeki ifadesi de uyum sorununa dikkat çekmektedir.

Derse katılım için zaman bulamama, çevrimiçi dersin zamanının katılımcı için uygun olmaması, ders çalışma için çok zaman ayırma gerekliliği gibi belirtilen dersi bırakma nedenleri zamansal sorunlar alt temasındadır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Zamanlama sorunları, gündelik aktivite plan uyuşmazlığı, belirtisiz çıkan gelişmeler ve bunlardan dolayı olarak etkilenme. (K75)”. Diğerinin ifadesi ise şöyledir: “Sürelerin çok fazla olması, çok fazla ve çok detaylı konu işlenmesi, derslerin çok erken saatte olması. (K187)”. Ders saatlerinin uyuşmaması ile ilgili olarak bir katılımcının görüşü şu olmuştur: “Uzaktan eğitim süreci boyunca öğrencilerin çoğu para kazanmak için farklı işlerde çalışıyor ve çalışma saatleri ile ders saatleri çakışıyor. Bu sebepten dolayı derslere girmiyor veya tamamıyla bırakıyorlar...(K153)”.

Öğretim elemanına yönelik: Katılımcıların belirttikleri, dersten ayrılma nedenlerinden öğretim elemanına yönelik olanlar incelendiğinde sunum, eğitmenin yaklaşımı ve iletişimsel sorunlarla ilgili olduğu görülmüştür. İlgi çekici olmayan monoton bir anlatım ve öğretim elemanının derse hazırlıksız katılması dersin bırakılmasına neden olabilmektedir. Bu bulgu nicel araştırmadaki ÖMMA’nın dikkat-uygunluk faktörünün ortalama puanının ders bırakanlarda düşük olmasıyla uyumludur. Katılımcıların sunumla ilgili görüşlerinden birkaçı verilmiştir. K72’nin ifadesi şöyledir: “Dersin zaman kaybı olarak görülecek kadar vasat bir şekilde anlatılması.”. Bir diğeri de “Az katılım ve sadece yazılı olan sunuyu okuyarak ders işlenmesi. (K132)” şeklinde ifade etmiştir. Sunumla ilgili bir ifade de şöyledir: “Dersi anlatmak yerine kitaptan okumaları veyahut çok yavaş bir üslupla anlatmaları. (K419)”. Öğretim elemanının öğrenciye karşı davranışları ve tutumuna ilişkin belirtilen bırakma nedenleri “yaklaşım” alt temasını oluşturmuştur. Öğretim elemanının yaklaşımını dile getiren bir yanıt şöyledir: “Eğitmen ya da öğretmenin yetersiz ve öğrenciye olan yaklaşımıyla tutumu. (K88)”. Öğrenciye desteği de vurgulayan bir katılımcı da “İnsanın motivasyonunu düşüren eğitmen ya da kurum bırakmaya neden olabilir. Her zaman öğrenciye destek olunmalı. (K388)” şeklinde görüş sunmuştur. Bir katılımcı için de bırakma nedenleri

şöyledir: “Sıkıcı ders, çok ödev ve öğretmenlerin öğrencilere kaba davranması. (K71)”. Ders notlarının paylaşılmamasının sıkıntısı da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir:

“Özellikle dersi anlatanın notları paylaşmaması. Bana göre anlattıklarının öğrenilmesini isteyen bir akademisyen anlatacağı konunun sunumlarını en az 1 haftadan önce öğrencileri ile paylaşmalı. Ders sonrasında paylaşılan sunu kısmen öğrenmeye katkıda bulunmakla birlikte paylaşılmayan sunular dersten soğutmaktadır. Sunu paylaşmamak akademik terbiyecilik silahı olmamalıdır. (K120)”.

Öğretim elemanı ile olan iletişim yetersizliği, sorulara yanıt alamamak, katılımlı ders işlenmemesi katılımcıların belirttiği iletişimsel sorunlar temasında toplanan görüşlerdendir. Geribildirimle ilgili olarak bir görüş şöyledir: “Sorularıma anında dönüş alamamak, katılımın daha zor olması, daha çok aksayabilmesi. (K103)”. Bir diğer katılımcının ifadesi şöyledir: “Mesajlara geri dönüş sağlanmaması. (K1)”. Yetersiz iletişimi vurgulayan bir görüş ise “Hoca ile yetersiz iletişimden dolayı dersin verimli olmaması. (K86)” şeklindedir. Etkileşimli ders ile ilgili bir katılımcı görüşü de şöyledir: “İş hayatı veya dersin tek düze kitaptan okur gibi anlatılması. İnteraktif yapılmaması. (K372)”. Bir diğerinin ifadesi de “Öğreticinin monoton anlatımı, etkileşime önem vermemesi, kötü ders tasarımı. (K461)” şeklindedir.

Öğretimsel: Katılımcıların dersi bırakmaya neden olan faktörlere ilişkin yanıtları içerik analizi ile incelenmiş, nedenlerin öğretimle ilgili olarak devam zorunluluğu, içerik, işleniş, materyaller, ortam, uygulama ve zaman alt temalarında toplandığı görülmüştür. Devam zorunluluğunun olmaması katılımcılar için bir dersi bırakma nedeni olabilmektedir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Her zaman her şeye hazır olmamak, başlanılan kursun bir sınav veya zorunluluğu olmaması, e biraz da genetik ve psikoloji. (K208)”.

İfadelerde yer alan ders içeriğinin ilgi çekici gelmemesi, içeriği yeterli bulmama, mesleki olarak fayda sağlamayacağını düşünmek içerikle ilişkilendirilen bırakma nedenlerindendir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “İçeriğin yeterli gelmemesi. (K376)”. Diğeri için bırakma nedeni de şöyledir: “Gereksiz not fazlalığı yani mesleki anlamda bana fayda sağlamayacak ders ve notlar. (K415)”. Bir katılımcı içerikle ilgili olarak “Kurs veya ders içeriğinin ilgi çekici olmaması, kişinin içeriği gerçek hayatla ilişkilendirememesi (K456)” şeklinde bırakma nedenini ifade etmiştir. İçerikte ana konudan uzaklaşmak bir katılımcı için bırakma nedenidir: “Çok fazla ayrıntıya yer verilip ana konudan uzaklaşılması, öğrenme ortamı sistemlerinde yaşanan aksaklıklar.

(K490)”. Bir katılımcının ifadesi ise şöyledir: “Fazla içerik, ödev, tartışma yüklenmesi. (K491)”.

Dersin işleniş şeklinin ders bırakma nedeni olabileceği belirtilmiştir. Bir katılımcının çevrimiçi dersin etkili olmamasını neden gösteren ifadesi şöyledir: “Çevrimiçi dersler ne kadar kaliteli olursa olsun yüz yüze dersler kadar etkili olamıyor. Kendimi öğreniyormuş gibi hissedemiyorum. Çevrimiçi derse katılmak için uygun ortamı herkes sağlayamıyor. (K255)”. Dersin işleniş şeklini vurgulayan bir katılımcı: "Dersin işleyiş ve sunum şekli ya da ders saatinde dersin işlenmemesi olabilir. (K41)" şeklinde görüş bildirmiştir. Dersin sıkıcılığı da bir katılımcı için bırakma nedenidir: “Dersin sıkıcı işlenmesi, eğitiminin dersteki tutumu, bilgisayar ve internet kaynaklı problemler. (K192)”. Dersin sıkıcı gelmesi ÖMMA’nın dikkat-uygunluk faktörünü karşılamaması olarak nicel araştırma bulgusu ile tutarlıdır; ders bırakanların dikkat-uygunluk faktörü bırakmayanlara göre düşük çıkmıştır. Verilen görevler de bir bırakma nedeni olabilmektedir: “Beklentiye karşılamaması, verilen görevlerin ağır olması. (K458)”. Bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “Derslerin bazen çok yoğun geçmesi, verilen ödevlerin hayat akışının bir kısmını sekteye uğratması bir neden olabilir. (K15)”. Öğrencilerin zorlukları aşamayıp derse bırakması da eylem yeterliği ile ilişkilendirilebilir. Ders bırakanların EYÖ ortalama puanlarının bırakmayanlara göre düşük olması bu nitel bulgu ile uyumludur. Bir katılımcıya göre sınavda kopya çekilebilmesi de bir bırakma nedenidir: “İmkansızlık, sınavlarda kopya çekilebilmesi ve önüne geçilememesi, zaman uyumsuzluğu, internet altyapısı eksikliği. (K81)”. Çevrimiçi derste pratik yapma ile ilgili bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Pratik yapma imkanı tanıyamaması, sorumluluğun tamamen bireye kalması. (K476)”.

Ders materyallerinin olmaması, materyallere ulaşmada sıkıntı yaşanması gibi belirtilen ayrılma nedenleri “öğretimsel” teması altında “materyaller” alt temasında toplanmıştır. Materyallerle ilgili olarak bir katılımcının ifadesi şöyledir: “...dersle ilgili materyallere ulaşmanın zorluğu,...(K96)”. Bir başka katılımcı da: “Dersin sunuluş yöntemi, kullanılan teknik ve materyaller, ders dışındaki iş hayatının yoğunluğu. (K477)” şeklinde ders bırakma nedenlerini ifade etmiştir. Öğretim materyallerine yönelik bu sonuçlar ÖMMA’nın ortalama puan dağılımı ile paralellik göstermektedir; bıraktığı ders olanların öğretim materyallerinin öğrenime katkısı yönünden olumsuz algıları vardır, ortalama puanları da ders bırakmayanlara göre daha düşüktür. Tamamladığı derse olmayanların da ÖMMA ortalama puanları daha düşük çıkmıştır.

Uygulama alt temasında katılımcıların, uygulamalı derslerin çevrimiçi olmasının yaratacağı sıkıntıların ifadeleri toplanmıştır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Uygulamalı dersler dışında başka sebep bulamıyorum. Uygulamalı derslerde sadece sıkıntı olabileceğini düşünüyorum. (K236)”. Başka bir katılımcı “Bazı uygulamalar yeterince anlaşılmıyor. Örneğin el becerisi gibi. (K258)” şeklinde görüş bildirmiştir.

İfade edilen dersi bırakma nedenlerinin zamanla ilgili olanlarında ders süresinin uzunluğu ve dersin zamanında başlamaması durumu vardır. Bir katılımcı: “Ders / kursun uzun sürmesinden dolayı bir süre sonra dikkatin kayması ve anlayamama. (K259)” olarak ifade etmiştir. Başka bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Sürelerin çok fazla olması, çok fazla ve çok detaylı konu işlenmesi, derslerin çok erken saatte olması. (K187)”. Bir diğer yanıt da şu şekildedir: “Dersin işleyiş ve sunum şekli ya da ders saatinde dersin işlenmemesi olabilir. (K41)”.

Teknolojik: Dersi bırakma nedenlerinin teknoloji ile ilgili kısmı öğrenenlerin dersi izleyecekleri bağlantı cihazlarının olmaması, bağlantı sorunları, alt yapı kaynaklı teknik sorunlar ve teknolojik etkenler alt temalarında toplanmıştır. Bağlantı cihazı olmaması ile ilgili olarak bir katılımcının ifadesi şöyledir: “İnternetin olmayışı, bilgisayar vb. bulunmayışı. (K348)”. Bir diğer katılımcı: “Zaman bulamamak. İnternet, telefon, bilgisayar gibi materyallerin eksikliği. Çevresel faktörler...(K416)” şeklinde ifade etmiştir. Bağlantı sorunlarını dile getiren bir katılımcının ifadesi şöyledir: “İnternet kesintisi, ses kalitesizliği, görüntü kalitesizliği, yetersiz örnek. (K310)”. Diğer bir katılımcı: “İnternet kotasının dolması. (K423)” ifadesi ile başka bir bırakma nedeni belirtmiştir. Bir katılımcı da soruyu şöyle yanıtlamıştır: “Dikkat dağınıklığı, bağlantı sorunları, öğrenci sayısındaki fazlalık nedeni ile iletişimdeki kopukluklar. (K123)”. Bağlantı cihazları ile ilgili aksaklık ve eksiklik içeren ifadeler, eski teknoloji kullanımıyla ilgili görüşler “teknik sorunlar” alt temasına alınmıştır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Hangi elektronik kişisel eşyadan (bilgisayar, telefon, tablet, vs.) çevrimiçi derse girebiliyorsak, o eşyanın aniden bozulması, internetin aniden kesilmesi ve evde elektriklerin gitmesidir. (K254)”. Bir başka ifade de şudur: “İnternet kesintisi, ses kalitesizliği, görüntü kalitesizliği, yetersiz örnek. (K310)”.

Teknolojik etkenler alt temasında toplanan bir katılımcı görüşü şöyledir: “Dersin görüntülerine ve dokümanlarına istenildiği zaman ulaşılmasının verdiği rahatlık sonucunda dersin veya kursun önemsenmemesi. (K269)”. Bilgisayar başında uzun süre durmanın kişiye zarar verdiğini ifade eden görüşler de bu alt temaya alınmıştır. Bir

ifade de şöyledir: “Bilgisayar ve telefon ekranı karşısında uzun süre durmanın zararlı olduğunu düşünmem. (K426)”.

3.7. Çevrimiçi Dersleri / Kursları Çekici Kılan Özelliklere İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Sizce çevrimiçi dersleri / kursları çekici kılan özellikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi ile incelenmiştir. Görüşler beş ana tema altında toplanmıştır: çevresel, kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel ve teknolojik. Ana tema ve alt temalar Tablo 3.13’te gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Çevrimiçi Dersi Çekici Kılan Özelliklere Ait Temalar

Çevrimiçi dersi / kursu çekici kılan özellikler	Çevresel	Ortam
		Pandemi
	Kişisel	Beklenti karşılama
		Diploma / Sertifika
		Kişisel gelişim
		Maliyet
		Mesleki gelişim
		Sınavların zor olmadığı algısı
		Sosyalleşme
		Zaman
	Öğretim elemanına yönelik	İletişim
		Sunum
		Uzmanlık
		Yaklaşım
	Öğretimsel	Ders süresi
		Devam zorunluluğu
		İçerik
		Ders işleniş şekli
		Konu
		Olanaklar
	Teknolojik	Çevrimiçi olması
		Yerden bağımsızlık
		Tekrar izlenebilme
		Zamandan bağımsızlık

Çevrimiçi dersleri çekici yapan özellikler aynı zamanda derse olan katılımı artıran özelliklerdir. Bu anlamda beklentinin karşılanması, mesleki ve kişisel gelişim, diploma / sertifika verilmesi gibi öğrenene sağladığı faydalar nicel araştırmada ölçülen ÖMMA’nın güven-tatmin boyutuna ilişkindir. ÖMMA’nın güven-tatmin boyutu ortalama puanı, nitel verileri destekler şekilde tamamladığı dersi olanlar ve bıraktığı ders olmayanlar için daha yüksek bulunmuştur.

Çevresel: Tablo 3.13’te görüldüğü gibi ortam ve pandemi alt temalarında toplanan ifadelerden çevresel temasına ulaşılmıştır. Çevrimiçi derslerin ev ortamında izlenmesindeki konfora, çekiciliğe vurgu yapan ifadeler ortam alt temasını oluşturmuştur. Bir katılımcı çevrimiçi dersin çekici özelliklerini şöyle sıralamıştır: “Konforlu olması, derslerin kayıt altına alınıyor olması. (K232)”. Bir katılımcı şu görüşü bildirmiştir: “Evde, odanda tek başına zihnin canlı olduğunda dinlemek dersi daha verimli kılıyor. (K338)”.

Kişisel: Tablo 3.13 incelendiğinde beklentiyi karşılama, diploma / sertifika, kişisel gelişim, maliyet, mesleki gelişim, sınavların zor olmadığı algısı, sosyalleşme ve zaman alt temalarının kişisel temasında toplandığı görülmektedir. İyi eğitim aldığına inanmak, dersten zevk almak gibi yanıtlar beklentiyi karşılama alt temasını oluşturmuştur. Bir katılımcının ifadesi: “Yaptığın işten memnuniyet duymak. (K66)” şeklindedir. Diğer bir katılımcı: “Yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi. (K476)” olarak yanıt vermiştir. Sertifika / Diploma verilmesi katılımcıların çekici buldukları bir durumdur. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Çevrimiçi ve ücretsiz olması. Sertifika imkanının bulunması. (K8)”. Bilgi edinmeyi sağlaması, öğrenme istek ve ilgi alanlarına yönelik konular olması kişisel gelişim alt temasında toplanan katılımcı ifadeleridir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “İçeriğin, materyallerin ve sunuş şeklinin ilgi çekici olması, işimde veya günlük hayatımda faydalı olabileceğini düşündüğüm yeni bilgiler öğrenmek. (K455)”. Bir başka katılımcı da şöyle ifade etmiştir: “Yeni bilgiler ve farklı bakış açıları kazandırması, 21.yy. becerilerine katkı sunması. (K486)”.

Çevrimiçi eğitimlerin ücretsiz ya da düşük ücretli olması, ulaşım masrafı gerektirmemesi ile ilgili katılımcı ifadeleri maliyet alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcı yanıtı şöyledir: “Herkesin ulaşabilir olması, diğer eğitim şartlarına göre avantajlı olması maddi ya da manevi. (K236)”. Başka bir katılımcının da maliyetle ilgili şöyle bir ifadesi vardır: “Ya bedava ya da çok düşük ücretli olması (dershaneye kıyasla). Evden kolaylıkla ve istediğin saatte çalışma fırsatı olması. (K208)”. Yol masrafının olmamasının çekiciliğini dile getiren bir katılımcı: “Yol masrafı, git-gel zahmeti olmaması...(K423)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Mesleki gelişime katkıda bulunması çevrimiçi dersleri çekici yapan bir özelliktir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Derslerin kişisel ilgi alanına hitap etmesi, derslerde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller, mesleğe katkı sağlaması. (K477)”. Sınavların zor olmadığı algısı da katılımcılar için çekici bir özelliktir. Bir katılımcı: “Testlerin çok

zor olmayışı, tartışmalı konuların ve derslerin anlaşılır bir dille ifade edilebilirliği, sade bir dille anlatım uygulamalı videolu görsellerle anlatımlar gibi...(K28)” şeklinde ifade etmiştir. Pandemi döneminde sınıf ortamında bulunmayarak dersin çevrimiçi yapılması sosyal mesafenin korunmasını ve aynı zamanda sosyalleşmeyi sağlamıştır. Bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “Yol masrafı, git-gel zahmeti olmaması sosyal mesafenin korunabilmesi ve zamandan tasarrufla diğer işlere de yeterince zaman ayarlayabilme. (K423)”. Okula gitmek için zaman harcamamak anlamında zaman tasarrufu alt temasına alınan bir katılımcı ifadesi şöyledir: “Zamandan tasarruf yapabilme (yolda geçirilen zaman, hazırlanma süreci gibi). Ev rahatlığında ders alma, fiziksel olarak gidemeyeceğimiz yerlerdeki kişilerle görüşebilme, ders alabilme imkanı. (K496)”.

Öğretim elemanına yönelik: Katılımcıların çevrimiçi dersleri çekici kılan özellikleri hakkındaki görüşlerinden öğretim elemanına yönelik olanlar iletişim, sunum, uzmanlık ve yaklaşım alt temalarında toplanmıştır. Öğretim elemanının, öğrencilerin derse katılımı ile dersi işlemesi, konu bitiminde soruları cevaplaması, öğrencilerle iletişimi gibi katılımcı ifadeleri iletişim alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Sohbet ortamında ders işlenmesi. (K463)”. Bir başka yanıt da şudur: “Derslerin hem canlı hem de sonradan dinlenebilir nitelikte olması, öğretene ile irtibata geçilebilmesi, karşılıklı uygulamalar, verilen canlı örnekler. (K490)”. Bir katılımcı da şu görüşü dile getirmiştir:

“Dersin canlı anlatılması, sürekli aynı şeylerin anlatılmaması, kitaba bakılarak ders anlatılmaması, hocaların dersin sonunda ya da konunun bitmesinden sonra soru cevap yapması ve arada espri, şaka falan olabilir. Dersi daha canlı yapar bana göre vb. (K326)”.

Öğretim elemanının dersi anlatım biçimi dersi çekici yapabilen bir özellik olarak belirtilmiştir. Sunum ile ilgili olarak bir katılımcı: “Öğretim üyelerinin konuları iyi işlemeleri. K(3)” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka katılımcı için çekici özellik yanıtı da şöyledir: “Hocası bence. Eğlenceli, sıkmadan anlatabilen hocaların dersi hep çekici gelir. (K167)”.

Öğretim elemanının uzmanlığı ve konuya hakimiyeti dersi çekici kılan özelliklerdir. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden biri şöyledir: “Ders materyallerinin konuyla ilgililiği, interaktif sunumlar, öğretim elemanının konuya hakim oluşu ve anlatış tarzı. (K469)”. Bir başka katılımcı da şöyle ifade etmiştir: “Alanında uzman kişilerin vermesi. (K185)”. Öğretim elemanının iyimserliği, güler yüzlü olması, anlayışlı olması, öğrenciye yaklaşımı ile ilgili yanıtlar “yaklaşım” alt temasındadır. İlgili konuda katılımcı ifadelerinden bazıları sunulmuştur. Bir katılımcı:

“Kesinlikle dersin aktarım şekli, anlatıcının tavrı. (K72)” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcının ifadesi: “Bazı hocaların iyimser tavırları ve anlayışları. (K436)” şeklindedir.

Öğretimsel: Öğretimle ilgili olarak kullanıcı yanıtlarından çıkarılan alt temalar ders işleniş şekli, ders süresi, devam zorunluluğu, içerik, konu ve olanaklar olmuştur. Dersin işleniş temasında dersin akıcılığı, kullanılan materyaller, görsel ve işitsel öğeler, ödevler, örneklendirmeler, uygulamalar, dersin verimliliği dersin çekici özellikleri olarak belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Görseller, örneklendirmeler, akıcı ve anlaşılır olması. (K7)”. Bir diğeri için dersin çekici özelliği şöyledir: “Kullanılan materyaller, eğitiminin mizahı, verilen ödevler. (K454)”. Dersin eğlenceli oluşunu vurgulayan katılımcı, görüşünü şöyle belirtmiştir: “Sosyal hayatla ilişkili oluşu, eğlenceli ve monotonluktan uzak her ders çekicidir bana göre. (K322)”. Diğerrinin ifadesi: “Esprilerle, örneklerle ve tane tane ders anlatılması. (K419)” şeklindedir. Başka bir katılımcının görüşü ise şöyledir: “İçerikleri, eğiticinin anlatım tarzı ve kalitesi, görsel destek gerekli ise görsel destek sistemleri, ödevlerde esneklik sayesinde tekil öğrenmenin önüne geçmek. (K316)”.

Ders süresinin kısa olması ve devam zorunluluğu olmaması katılımcılar için çekici bulunan özelliklerdir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Merak edilen alanları seçebiliyor olmak, erişimin kolay olması, zamandan tasarruf, derse katılım zorunluluğu olmaması. (K266)”. Ders videolarının kısa olmasını cazip bulan bir katılımcının da şöyle bir ifadesi olmuştur: “Hiçbir özelliği çekici kılmıyor açıkçası. Dersleri dinlerken bazı noktalarda sıkılıyorum ama ders videolarının kısa olması benim için iyi oluyor. Kısa ve çok videolu dersler daha çekici geliyor. (K47)”.

İçeriğin anlaşılır ve ilgi çekici olması, materyallere kolay ulaşım içerik alt temasında ifade edilen özelliklerdendir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Görseller, örneklendirmeler, akıcı ve anlaşılır olması. (K17)”. Diğerr bir kullanıcı ise şöyle bir ifadede bulunmuştur: “Bana, alanıma faydası dokunacak önceden hiç bilmediğim içerikler sunması, bu programı benim gözümde daha da çekici hale getirir. (K505)”.

Dersin konusu, konuya duyulan ilgi de dersi çekici kılan unsur olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. K503 katılımcısı: “İlgi alanlarına hitap etmesi, uygulamaya yönelik örneklendirmelerin yapılması.” olarak ifade etmiştir. Bir başka kullanıcının ifadesi ise şöyledir: “Ortam, öğretim elemanları, konuların ilgi alanlarında olması. (K75)”. Birden fazla ders ya da kursa kaydolabilme ve öğrenmeyi kişinin kendi

yönetmesi de işlenişle ilgili olanaklardır. Bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “Zaman açısından esneklik sağlaması, birden fazla kursun aynı anda yürütülebilmesi. (K456)”. Başka bir katılımcı ise “Zamanı kendinizin yönetebiliyor olması. (K372)” şeklinde ifade etmiştir.

Teknolojik: Zaman ve yerden bağımsızlık, dersin tekrar izlenebilmesi ve çevrimiçi olma özellikleri ile ilgili ifadeler teknolojik alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “Derslerin çevrimiçi olması çekici hale getiriyor çünkü dersler görsel ve video ile online sistemde destekleniyor. (K415)”. İstenen her yerden erişilebilir olması özelliği olan yerden bağımsızlık özelliği de katılımcıların vurguladığı bir özelliktir. Yerden bağımsızlıkla ilgili olarak bir katılımcı görüşü şöyledir: “İnsanın ilgisini çeken kursları bulunduğu yerden bağımsız olarak alabilmesi. (K59)”. Diğerinin ifadesi şu şekildedir: “Kısa zamanda istediğimiz her yerde ulaşabilmemiz. (K265)”. Bir diğer katılımcı: “O derse ulaşma koşulu yüksek. Evinizde, işinizde, internetin olduğu her yerde o dersi izleyebilmek çekici kılan nedenlerden biri. (K278)”. Dersin kaydedilerek tekrar izlenebilmesi de çevrimiçi dersleri çekici kılmaktadır. Bir katılımcı: “Her an anlamadığım takıldığım şeyleri tekrar dinleme fırsatım var. (K39)” şeklindeki ifadesini belirtmiştir. Bir başka katılımcının ifadesi de şöyledir: “Derslerin kaydedilerek daha sonra da erişim imkanı sağlaması. (K103)”. Zamandan bağımsızlıkla ilgili bir görüş ise şöyledir: “Sürekli el altında. Günün ya da haftanın istediğin anında ulaşılabilir oluşu. (K35)”. Bir diğer katılımcı: “Dersleri istediğin zaman dinleyerek kendi çalışma planını oluşturabilmek. (K500)” şeklinde ifade etmiştir.

3.8. Çevrimiçi Dersleri / kursları Sıkıcı Yapan Özelliklere İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Sizce çevrimiçi dersleri / kursları sıkıcı yapan özellikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi ile incelenmiştir. Görüşler beş ana tema altında toplanmıştır: Çevresel, kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel ve teknolojik. Ana tema ve alt temalar Tablo 3.14’te gösterilmiştir.

Tablo 3.14. Çevrimiçi Dersi Sıkıcı Yapan Özelliklere Ait Temalar

Çevrimiçi dersi / kursu sıkıcı yapan özellikler	Çevresel	Ortam
	Kişisel	Motivasyon
		Psikolojik nedenler
		Sosyallik
		Zamansal sorunlar
	Öğretim elemanına yönelik	Ders saati
		İletişim
		Sunum
		Uzmanlık
		Yaklaşım
	Öğretimsel	Devam zorunluluğu
		İçerik
		İşleniş Şekli
		Konu
		Materyaller
		Ortam
		Zaman
	Teknolojik	Sistemsal sorunlar
		Teknik sorunlar

Çevrimiçi dersi sıkıcı yapan özellikler derse katılımı olumsuz yönde etkileyip motivasyonu düşüreceğinden devamı halinde öğrenciyi dersi bırakmaya yönlendirebileceği düşünülmektedir. Öğretim elemanı sunum ve yaklaşımı, dersin içeriği gibi öğretim tasarımı ile ilgili nedenler öğrenme motivasyonunu düşürebilmektedir. Nicel araştırma kısmında da dersi tamamlamayanlar / ders bırakanların motivasyonu tamamlayanlar / ders bırakmayanlara göre daha düşüktür.

Çevresel: Çevrimiçi dersi sıkıcı yapan özellik olarak dersin izlendiği ortamın dikkat dağıtıcı unsurları belirtilmiştir. Bu ifadeler çevresel temasının altında ortam alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcı ortamın olumsuz etkisine şöyle vurgu yapmıştır: “Yüz yüze işlenen derslerdeki gibi bir sinerji bulunmamaktadır, ev ortamının sunduğu konfor ve barındırdığı dikkat dağıtan ya da ilgiyi çeken başka konuların ve durumların olması derse olan ilginin kaybolmasına sebebiyet veriyor. (K232)”.

Kişisel: Çevrimiçi dersi sıkıcı yapan özelliklere ait ifadeler içerik analizi ile incelendiğinde kişisel temasının altında motivasyon, psikolojik nedenler, sosyallik ve zaman alt temalarında toplandığı görülmüştür. Motivasyonu düşüren etkenler ve motivasyon düşüklüğü ifadeleri bu alt temayı oluşturmuştur. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Sistemsal problemler, eğitiminin aktarım yetersizliği, uygulamalı eğitime uygun olmaması, etkileşim yetersizliği, motivasyon eksikliği. (K52)”. Bir katılımcının yanıtı şöyledir: “İsteğin olmaması. (K300)”. Psikolojik nedenler altında toplanan görüşlerden biri ise şöyledir: “Samimiyetsiz ortam, sürekli kopya çekiyormuşsun hissi yaratmaları. (K369)”. Diğer bir ifade ise: “Dikkatini tam anlamıyla verememek. (K428)” şeklindedir. Sınıf ortamında olduğu gibi arkadaş edinmemek sorunu sosyalleşme alt temasına alınmıştır. Sosyalleşme sorunu ile ilgili ifadelerden bir şöyledir: “Sürekli evden ders çalışmak, hiç üniversiteye sırf dersler için gidememek ve ders arkadaş edinmemek. (K254)”. Zaman alt teması zaman bulamama ifadelerini içermektedir. Bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “Derslerin zor ve zaman olmayışı. (K449)”.

Öğretim elemanına yönelik: Bir katılımcı: “Hocaların ders saatinde derse başlamaması. (K309)” ifadesi ile ders saatine uyulmamasının dersi sıkıcı yapan bir özellik olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanına ulaşmada zorluk ve derslerde etkileşim olmadan yalnızca anlatım olması da iletişim temasının altında ulaşılan alt temalardır. Öğretim elemanına ulaşımındaki zorlukla ilgili olarak bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Bazı derslerde eğitime ulaşmak zor oluyor. Benim açımdan eğitime ulaşamamak sıkıcı olabiliyor. Bir de ekip ruhunun olmayışı olabilir. Yalnızlık sıkıyor...(K374)”. Bir başka katılımcının bu konuyla ilgili ifadesi şöyledir: “Kalabalık sınıf ortamından uzak tek başımıza ders dinlemek. Ve istenilen zamanda öğretmenlerle görüşmemek, onlardan yüz yüze olduğu gibi yardım talebinde bulunamamak. (K302)”. Derste etkileşimle ilgili olarak bir katılımcının görüşü şöyledir: “Hoca ile karşılıklı etkileşime geçememek... Tepkilerinizi yansıtacağınız, yorulduğunuzu duruşunuzdan anlayan insanların olmayışı...(K146)”. Başka bir katılımcı da şöyle ifade etmiştir: “Sadece öğretmenler anlatıyorlar ve öğrenciler dinliyor. Yüz yüze bir konuşma geçememesi ve hocalarla bire bir konuşma şansı bulamamamız sıkıcı oluyor. (K153)”. Dersin yorumlara kapalı olarak işlenmesi de katılımcılar için dersi sıkıcı yapan bir durum olarak belirtilmiştir. İfade şöyledir: “Derslerin gereksiz uzun konular içermesi,

videosuz anlatım, derslerin anlatımı sade olmayışı, tartışmasız oluşu, yorumlara kapalı olması, görsellerin olmayışı gibi...(K28)”.

Öğretim elemanının dersi anlatış biçimiyle ilgili ifadeler sunum alt temasında toplanmıştır. Akıcı olmayan, anlaşılmaz, monoton bir anlatım ve anlatılan konudan uzaklaşma gibi durumlar katılımcılar tarafından dersi sıkıcı yapan özellikler olarak belirtilmiştir. Akıcılıkla ilgili bir ifade şöyledir: “Öğretim üyelerinin bazılarının konuları çok monoton ve akıcı olmayan bir dille anlatmaları. (K3)”. Anlaşılmazlıkla ilgili olarak bir görüş: “Hocaların ders anlatımlarındaki dil sadesizliği ve anlaşılmağı bazen bazı konularda olmuştur. Tekrar tekrar dinlemiş ve başka hocaların anlatışlarına internet erişimi ile sağlayarak bilgi toplamışmdır. ... (K82)” şeklindedir. Sunumla ilgili olarak katılımcılar çeşitli görüşler sunmuşlardır. Bir katılımcı:

“Haddinden uzun ders süreleri, canlı ders ısrarı, öğretme ve ilgi uyandırmada başarısız öğretmenler, sıkıcı ayrıntılarla konuyu boğup, asıl ve işe yarar kısmı öğrencinin dikkatinin dağıldığı sıralar söylemeleri, sınıf ortamının olmayışı, insanın sosyallikten uzak kalması. (K213)” şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “Çevrimiçi diye bazı hocaların iletişimsiz kalıp sadece ders kitabından okuması. (K372)”.

Dersi sıkıcı yapan özellikler arasında öğretim elemanının uzmanlığı ile ilgili ifadeler de yer almaktadır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Hocaların derslere yeterince hakim olamamalarından kaynaklı ders anlatamamaları. (K442)”. Bir diğer katılımcı da öğretim elemanının yeterliği ile ilgili olarak şöyle görüş belirtmiştir: “Eğitmenin yeterlilikleri çok ön planda oluyor. Eğitmen dikkat çekici ders içi etkinlikler yapmıyor sadece bir sunum açıp oradan okuyarak ders işliyorsay bu çevrimiçi ortamı çok sıkıcılaştırıyor. Mümkün olduğunca interaktif ders işlenmeli. (K495)”.

Öğretim elemanının yaklaşımıyla ilgili dersi sıkıcı yapan özellikler katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu görüşler öğretim elemanının ilgisizliği, tavrı, öğrenciye yardım etmemesi, ders notlarını paylaşmaması ile ilgili olmuştur. Öğretim elemanının yaklaşımıyla ilgili bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Eğitmenlerin bıkkın bir şekilde derse girmesi ve öğrenciyi uzaktan eğitim öğrencisi olduğu için dışlarcasına konuşmaları. (K352)”. Başka bir ifade ise şöyledir:

“Dersi sadece okumak ve anlatmak, monotonluk, farklılıkların olmaması, sadece bilgi yüklemesi yapılması. Bazen öğrencilere karşı aşağılayıcı bir üslup kullanılması ve karşıdakilerin hiç bir şey bilmedikleri algısıyla yaklaşılması. (K397)”.

K13 katılımcısı da dersi sıkıcı yapan özellikler için şunları sıralamıştır: “Eğitmenlerin ilgisizliği, yardımcı olmaması.”. Ders notlarının paylaşılması ile ilgili olarak verilen ifade de şöyledir:

“Saatlerce slayt okunması ve öğrencilerin hem not almaya çalışıp hem dersi dinlemeye çalışması. Sonuçta yazılı bir doküman var öğretmenlerin elinde, öğrencilere de verilebilir ve bu dokümanların üzerine eksikliklerimizi not alıp saklamak daha akılda kalıcı olur. (K182)”.

Öğretim elemanının yaklaşımıyla ilgili bir katılımcının görüşü de şöyledir: “Donanımı nasıl kullanacağını bilmemesi. Örneğin mikrofonu ağzına sokmuş gibi ses gelmesi, ders başladıktan sonra 5 dakika kameranın konumunun falan ayarlanması eğitime olan güvenimi kırıyor ve işine olan saygısını sorguluyor. (K69)”.

Öğretimsel: Öğretimsel teması altındaki yanıtlar devam zorunluluğu, içerik, işleniş şekli, konu, materyaller, ortam ve zaman alt temalarında toplanmıştır. Devam zorunluluğu ve ders içeriği ile ilgili katılımcı ifadesi şöyledir: “Zorunlu olması, kurs / ders içeriğinin çok uzun ve detaylı olması. (K456)”. Ayrıntılı bilgi olmasını katılımcılar sıkıcı bir özellik olarak belirtmişlerdir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Materyallerin az kullanılması, gereksiz fazla detay verilmesi dersleri sıkıcı yapan bir özellik olabilir. (K15)”. Diğer bir katılımcı şöyle görüş bildirmiştir: “Gereksiz bilgiler verilmesi. Mesleki anlamda faydası olmayacak, kullanmayacağım bilgiler dersi sıkıcı hale getiriyor. (K415)”. İçerikle ilgili olarak bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “Sıradan şeylerin sürekli tekrar edilmesi ve not amaçlı derse katılım. (K486)”.

Dersin anlaşılmasında, çok ödev verilmesi, az görsel öge kullanımı, tekdüze anlatım, uygulama olmaması ve derslerin verimsizliğini içeren ifadeler içerik alt temasında toplanmıştır. Dersin anlaşılmasında durumuna değinen bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Aynı şeyleri çok tekrarlama ve konuyu anlaşılması zor bir dille, yabancı kelimelerle anlatma. (K429)”. Başka bir katılımcının görüşü şöyledir: “Anlamadığımız halde anlatılmaya devam edilmesi. (K450)”. Ödevlerle ilgili ifade: “Çok aşırı derecede ödevlerin olması.(K245)” şeklindedir. Derslerde görsel öge azlığı da dersleri sıkıcı yapan özellik olarak ifadelerde yer almıştır. K28 katılımcısı için dersi sıkıcı yapan özellikler şunlardır: “Derslerin gereksiz uzun konular içermesi, videosuz anlatım, derslerin anlatımının sade olmayışı, tartışmasız oluşu, yorumlara kapalı olması, görsellerin olmayışı gibi...”. Görsel öge kullanımı ile ilgili bir ifade de şöyledir: “Çok fazla yazı ve somut olması, örneklerle değil de olduğu gibi aktarılması, tek tüz ses tonu ve mimik. (K479)”. Monotonluğun sıkıcılığına vurgu yapan bir katılımcının ifadesi: “Mesleğe katkı sağlamaması, derslerin tekdüze anlatılması. (K477)” şeklindedir. “Uygulamadan çok teoriğe önem verilmesi. (K503)” ve “Uygulamalı derslerin uygulanamaması. (K236)” şeklindeki ifadeler de uygulamadaki sıkıntıya dikkat

çekmektedir. Verimsizlik de dersi sıkıcı yapan özellik olarak belirtilmiştir. Bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “Etkin, verimli bir ders ortamının olmayışı en büyük nedendir. (K188)”. Öğretim yöntemlerine dikkat çeken bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “Bireyi sıkması yani zamanlama. Geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması. (K480)”.

Dersin konusu dersi sıkıcı yapan bir özellik olabilmektedir. Konunun ilgi çekici bulunmaması nedeniyle ders sıkıcı hale gelebilmektedir. Bir katılımcı ifadesi şöyledir: “Beni ilgilendirmeyen bir konunun anlatılması ve dersi anlatanın tavır ve üslubu. (K293)”. Diğer bir katılımcı ifadesi de şöyledir: “İıı’ layan hocalar, slaytı okuyan hatta kendi yazdığı kitabı iki saat boyunca okuyup bize dinleten öğretmenler, dinlemekten hoşlanmayacağımız konular. (K321)”.

Dersi sıkıcı yapan özelliklerden biri olarak ders materyalinin yetersizliğinden söz edilmiştir. Bir katılımcı için dersi sıkıcı yapan özellikler şunlardır: “Monoton, materyal olmaması, kamera karşısında olmak, ses olmaması. (K90)”. Bir diğer katılımcı ifadesi şöyledir: “Ders kitaplarının değişimi. Uzun süre öğreticinin yazılanlara bakmaması. (K427)”.

Katılımcı ifadelerinden ulaşılan bir alt tema da ortamdır. Çevrimiçi dersin izlendiği ortamla ilgili olarak katılımcı ifadelerinden bazıları verilmiştir. Bir katılımcının ifadesi: “Çevrimiçi olması, yüz yüze olmaması. (K156)” şeklindedir. Başka bir katılımcı için: “Bir sınıf ortamı yaratamaması. (K49)” durumu sıkıcıdır. Diğer bir katılımcı ekran karşısında hareketsizlikten söz etmektedir: “Uzun süre ekran karşısında ve hareketsiz kalmak zorunda olmak. (K426)”. Bir katılımcı görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Ekranda dönüp duran görüntülerin olması. Film izlemek gibi ya da hiçbir şey yapmadan boşluğa dalmak gibi. Okul ortamında olmamak, evin içinde, tek başına bilgi elde etmeye çalışmak...(K179)”.

Ders süresinin uzunluğu, dersin zamanında başlamaması, zamanın verimsiz kullanımı ile ilgili ifadeler zaman alt temasında toplanmıştır. Ders süresinin uzunluğu ile ilgili bir ifade şöyledir: “Ders sürelerinin uzun tutulması olabilir. Bunun için genelde girdiğim derslerde 10 dk 15dk kadar molalar veriliyordu her 30-40dk de bir. (K124)”. Bir diğer katılımcı da şöyle belirtmiştir: “Gereğinden uzun yapılan ders süreleri. (K265)”. Zamanında başlamayan dersle ilgili bir katılımcının ifadesi: “Ders saatinde pc başında dakikalarca hocanın dersi başlatmasını beklemek ve başlayıp başlamayacağını bilememek. (K507)” şeklindedir. Dersi sıkıcı yapan bir özellik olarak belirtilen

verimsizlikle ilgili ifade ise şöyledir: “Kullanıcıların dersi olur olmadık konularla bölmesi ve etkisiz zaman kullanımı. (K180)”.

Teknolojik: Sistemsel ve teknik sorunlar alt temalarından teknoloji temasına ulaşılmıştır. Çevrimiçi ders platformu ile ilgili aksaklıkları ifade eden katılımcı görüşleri sistemsel sorunlar alt temasındadır. Bir katılımcının dersi sıkıcı yapan özelliklerle ilgili ifadesi şöyledir: “Çevrimiçi dersi sağlayan altyapı, platform ve uygulamada yaşanan aksaklıklar, gecikmeler ve hocanın yaklaşımları (K88)”. K25 katılımcısı: “Yoğunluk ve sistemin error vermesi” olarak ifade etmiştir. İnternetin hızı ve çalışması ile ilgili bağlantı sorunları ve sesin kalitesi ile ilgili ifadeler teknik sorunlar alt temasındadır. Bir katılımcının dersin sıkıcılığına ilişkin görüşü şöyledir: “Her şeyin sanal olması-iletişimin kısıtlı olması-bağlantı sorunları. (K76)”. Bir başka ifade de şöyledir: “Dikkat çekmeyen içerik ve sunum, kalitesiz görüntü ve ses, interaktif olmaması ilk aklıma gelenler. (K120)”.

3.9. Çevrimiçi Ders / kursta Motivasyonun Sürekliliğini Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Bir çevrimiçi derste / kursta motivasyonunuzun sürekliliği nelerden etkilenir?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşler beş ana tema altında toplanmıştır: Çevresel, kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel ve teknolojik. Ana tema ve alt temalar Tablo 3.15’te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Motivasyon Sürekliliğini Etkileyen Etmenlere Ait Temalar

Çevrimiçi derste / kursta motivasyonun sürekliliğini etkileyen etmenler	Çevresel	Ortam
	Kişisel	Derse katılım
		Günlük yaşam
		İçsel nedenler
		Maddi durum
		Psikolojik durum
		Sertifika / Diploma verilmesi
		Sosyalleşme
		Uyum
		Zaman
	Öğretim elemanına yönelik	İletişim
		Sunum
		Uzmanlık
		Yaklaşım
	Öğretimsel	Bilginin kullanılabilirliği
		Ders materyalleri
		Devam zorunluluğu
		İçerik
		İşleniş Şekli
		Konu
		Ders Süresi
	Teknolojik	Bağlantı kalitesi
		Ses ve görüntü kalitesi
		Zamandan bağımsızlık

Çevresel: Tablo 3.15 incelendiğinde motivasyonu etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerin çevresel temasının altında ortam temasında toplandığı görülmektedir. Ortam temasının altındaki görüşlerde katılımcılar dersi izlerken bulunulan ortamın ses ve ısı durumunun motivasyonlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ortama katılan bir katılımcı görüşü şöyledir: “Ses ve gürültünün olmaması, internet ve cihaz sıkıntısının olmaması. (K105)”. Başka bir katılımcının ifadesi ise şöyledir: “...Öğretici ve öğretim materyalleri ile birlikte, katılanın fiziki ortamı, ısı, havalandırma vs etkili olmaktadır. Soğuk bir ortamda dişlerim titreyerek ders dinlemek istemem. (K120)”. Diğer bir kullanıcı da çevresel etkenlerden şu şekilde söz etmiştir:

“Odama giren insandan, erkek arkadaşından gelen mesajdan, beğeni bildiriminden, durmaksızın nasıl olsa evdeyim diye arayan akrabalar ve arkadaşlardan, içeri pat diye giren aile üyelerinden, çalan zilden, ocakta kaynayan taşmak üzere olan çaydan / yemekten... (K146)”.

Kişisel: Katılımcıların motivasyonun sürekliliğini etkileyen etmenlerle ilgili görüşleri kişisel teması altında derse katılım, günlük yaşam, içsel nedenler, maddi durum, psikolojik durum, sertifika / diploma verilmesi, sosyalleşme, uyum ve zaman alt temalarında toplanmıştır. Derse katılımın sürekliliği motivasyonu etkilemektedir. Bir katılımcı görüşü şöyledir: “Derse yeterince katılamamak motivasyonumu düşürür. (K103)”. Günlük hayatta karşılaşılan durumların da motivasyonu etkilediği görüşlerde belirtilmiştir. Bir katılımcı görüşü şöyledir: “Günlük hayatta yaşadığım durumlardan etkileniyor. Bazen işten dolayı yorgun veya ilgisiz kalabiliyorum. Ancak ilk fırsatta telafi etmeye, motivasyonumu geri kazanmaya çalışıyorum. (K455)”. Başka bir katılımcı da görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Yapılması gereken onca iş, çevresel faktörler, moral bozucu insanlar. (K473)”.

Motivasyonu etkileyen içsel nedenler temasında toplanan görüşler öğrenme isteği, derse duyulan ilgi, dersi anlamak, hedefler, kararlılık, başarma isteği, başarı ve tatmin ile ilgili ifadelerdir. Bir katılımcının yanıtı şudur: “Öğrenmeye olan istekliliğimden. (K457)”. Diğer bir katılımcı: “Her ders yeni bir konu ile yeni bilgiler öğrendiğimiz için süreklilik ve isteklilik oluşuyor. (K8)” şeklinde yanıtlamıştır. Derse duyulan ilginin motivasyonu etkilediğini belirten bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Konunun kendi ilgi alanıma hitap etmesi, amaca uygun olması, anlaşılır dille anlatılması vb. (K490)”. Bir katılımcının yanıtı da şöyledir: “Dersin nasıl işlendiği, bulunulan ortam, dersleri anlayabilmemiz. (K291)”. Motivasyonun hedeflerle ilişkisine değinen bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Motivasyonumu sadece hedeflerim belirler. Hedeflerimi de maddiyat ya da sağlık sorunları etkileyebilir diye düşünüyorum. (K236)”. Bir katılımcı da yanıtında kararlılık ve azme vurgu yapmıştır: “Daha çok içsel kaynaklarından etkilenir. Kararlılığım ve azmim olursa devam ettiririm, onun dışında çevresel faktörlerden pek etkilenmiyorum. (K491)”. Başarma isteği ve başarılı olma da motivasyonu etkileyen etmenler olarak belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi: “Başarılı olunca, sınavları geçince motivasyonum artıyor. Daha fazla ders almak, çalışma isteğim artıyor. (K25)” şeklinde ifade etmiştir. Bir katılımcı için motivasyonu etkileyen etmenler şunlardır: “Başarı ve tatmin hissi, takdir edilme ve saygı görme hissi. (K 213)”.

Katılımcılar duygu durumlarının, öğrenme kaygılarının ve ders çalışma stresinin motivasyonu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu ifadeler psikolojik durum alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcının yanıtı şöyledir: “Çevresel faktörler ve duygusal faktörler... (K139)”. Strese ilişkin bir yanıt da şöyledir: “Verilen aptalca ödevler ya da bazı derslerin sınav hazırlıklarının getirdiği stres. (K298)”. Diploma alacak olmanın da motivasyonu etkilediğini belirten bir katılımcının ifadesi şöyledir: “...Motive olabilmek için neden yok. Tek motive olacağım konu okulu bitirip diploma alabilecek olma o da ne kadar kolay olabilir siz düşünün”. (K321)”. Sosyalleşme alt temasına alınan, çevrimiçi dersin interaktifliğini ve derste sohbeti de motivasyonu etkileyen etmenler olarak belirten katılımcı ifadesi şöyledir: “Dersin canlı, zevkli ve interaktif olması. Ders harici sohbet akışı da önemli. (K372)”. Bir katılımcı motivasyonun nelerden etkilendiğini şöyle ifade etmiştir: “Dersin akıcılığından, katılımcıların yorumlarından. (K266)”. Katılımcılar adaptasyon ve zaman sorunlarının da motivasyonu etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanına yönelik: Çevrimiçi derste motivasyonu nelerin etkilediği sorusuna verilen katılımcı yanıtları içerik analizi ile incelendiğinde öğretim elemanına yönelik olanlar iletişim, sunum, uzmanlık ve yaklaşım alt temalarında toplanmıştır. İletişim alt temasındaki ifadeler öğretim elemanı ile iletişim, geribildirim sağlanması ve öğrenenlerin de derse katılımıyla ilgilidir. Bir katılımcı ifadesi şöyledir: “Öğretmenin sorular sorarak bizleri desteklemesi, sorduğumuz soruları dikkate alarak cevap vermesi. (K378)”. Başka bir ifade de şöyledir: “O kursta yer alan bireylerin sürece dahil edilmemesi ve söz hakkı verilmemesi. (K480)”.

Öğretim elemanının sunumu alt temasında anlatım tarzı, anlatımın akıcılığı, öğretim elemanının ders için hazırlık yapmış olması ile ilgili ifadeler vardır. Bir katılımcının yanıtı şöyledir: “Etkili, yeterli, gerekli materyallerle ve dikkat çekici tarzda verilen dersler. (K193)”. Başka bir katılımcı öğretim elemanının ses tonu ve konuşma biçimiyle ilgili ifade vermiştir: “Canlı ses tonu, akıcı konuşma, derste gerekli bilgi. (K273)”. Merakın motivasyona etkisini vurgulayan bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Öyle bir ders dinlemeliyim ki konunun devamını merak edip derse sürekli katılmak istemeliyim. (K30)”. Anlaşılabilirlik ile ilgili olarak bir katılımcı ifadesi ise: “Derslerin uzun sürmesi, derste öğretim üyelerinin dersi anlaşılır anlatamaması motivasyonumu etkileyebilir. (K302)” şeklindedir. Öğretim elemanlarının dersi okuyarak işlemeleri katılımcılar tarafından motivasyonu etkileyen bir faktör olarak belirtilmiştir. Bir ifade

şöyledir: “Monoton ses tonu ve slayt okuyup geçilmesi. Bunu ben de yapabilirdim, neden şu an dersteyim hissi uyandırıyor. Hem süre kaybı hem bir daha çalışmak durumunda kalıyorum. (K182)”. Bir katılımcı da dersin esprilerle zenginleştirilmesinden söz etmiştir: “Güncel olaylarla ilişkilendirilip esprili anlatımla zenginleştirilmesinden. (K342)”. Bir katılımcı da sıkıcı bir dersin motivasyonunu etkilediğini belirtmiştir. Bir katılımcının ifadesi de şudur: “Zamanın yanlış kullanımı, slaytların eksik bilgileri, deneyimsiz öğretim elemanı sebebiyle düşer. (K180)”.

Öğretim elemanının uzmanlığının motivasyonu etkileyen nedenlerden olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öğretim elemanının deneyimi, konuya hakimiyeti ile ilgili ifadeler uzmanlık alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Hocanın derse hakim olması ve konuları güncelleyerek anlatması. (K442)”. Diğer bir katılımcının motivasyonu nelerin etkilediği sorusuna yanıtı şudur: “Hocanın donanımından, metaryellerden. (K396)”.

Öğretim elemanının yaklaşımı alt temasında güler yüzlü ve anlayışlı olması, empati kurması, derse ve öğrenciye karşı ilgi durumu, tutumu katılımcıların belirttiği motivasyonu etkileyen etmenler arasındadır. Bir katılımcı için motivasyonu etkileyenler şunlardır: “Hocanın tatlı dili, güler yüzü, öğrenciye değer vermesi ve onu umursaması. (K421)”. Bir katılımcı: “Öğretmenlerin jest ve mimikleri çok önemli oluyor fakat onları da anlayabiliyorum. Tüm gün saatlerce ekran karşısında kendi kendine konuşurcasına ders anlatıyorlar ve istemeden de olsa enerjileri düşüyor. (K153)” ifadesi ile jest ve mimikleri vurgulamıştır. Bir katılımcı: “Hocaların öğrenciye karşı tutumu. (K301)” şeklinde yanıt vermiştir. Bir diğer katılımcı motivasyonda öğretim elemanının rolüne vurgu yapmıştır: “Motivasyonum kendi elimde olan bir şeydir ama ilgili bir hoca online da olsa her zaman motivasyon yükseltebiliyor. (K412)”.

Öğretimsel: Bilginin kullanılabilirliği, ders materyalleri, devam zorunluluğu, içerik, ders işleniş şekli, konusu ve ders süresi alt temalarında toplanan ifadeler öğretimsel temasında birleşmiştir. Öğrenilen bilginin günlük yaşantıda işe yarayacak olmasına inanma motivasyonun sürekliliğini etkilemektedir. Bir katılımcının yanıtı şöyledir: “Dersin kalitesinden ve öğrendiklerimin işe yaradığını hissetmemden etkilenir. (K481)”. Bir başka katılımcının yanıtı: “Etkili, yeterli, gerekli materyallerle ve dikkat çekici tarzda verilen dersler. (K193)” şeklindedir. Bir diğer motivasyon etmenini katılımcı: “Devam zorunluluğu, dersin keyifli geçip geçmemesi. (K356)” şeklinde ifade etmiştir.

Amacın açıklığı, ayrıntı içermesi durumu, zorluğu ile ilgili ifadeler içerik alt başlığında toplanmıştır. Bir katılımcının yanıtı şöyledir: “Öğreticinin yaklaşımından ve ders hedeflerinin açıklığından. (K461)”. Diğer bir katılımcının yanıtı da şudur: “Konunun ilgi çekici olması, gereksiz detayların konuşulmaması. (K55)”. Bir başka katılımcı da motivasyonunu etkilediğini belirttiği içerikle ilgili şöyle görüş bildirmiştir: “Planlı ve düzenli olmaması, kullanılan içeriklerin sıkıcı olması motivasyonumu olumsuz etkiler. (K487)”.

Dersin işleniş şekli motivasyonun sürekliliğini etkileyen etmenlerden biri olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Dersin işleniş şekli alt temasında dersin anlatımında görsel öge kullanımı, örneklerle anlatım, yorum yapılması ve tartışma olması, soruların cevaplanması ile ilgili katılımcı ifadeleri toplanmıştır. Bu özelliklerin motivasyonu artırıcı olduğu belirtilmiştir. Görsellerle ders işlenmesi ile ilgili olarak bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Ders içi faydalanılan görseller, videolar ve mesleki kısa öz olan bilgilendirmeler ders içi motivasyon sağlar. (K415)”. Bir katılımcının da tartışma ve yorumların da motivasyonu etkilediğini belirten yanıtı şöyledir: “Kısa konu anlatımları, videolu anlatım, görsel anlatım oluşu, tartışmalı oluşu, yoruma açık oluşu gibi... (K28)”. Diğer bir katılımcı ifadesi ise şöyledir: “Ders işleme sürecinde ödüllü soruların olması motivasyonumu, dersi dinleme hevesimi artırır. (K505)”. Motivasyonun nelerden etkilendiği sorusunu, dersin örneklerle anlatımına dikkat çeken bir katılımcı: “Hocanın konuyu dikkat çeken bir örneğe çevirmesi. (K66)” şeklinde yanıtlamıştır. Diğer bir katılımcı ödevlerle ilgili olarak soruyu yanıtlamıştır: “Aslında ödevler, modüller tarihli olursa daha bir iyi oluyor. Tarihsiz olunca belki de insan erteleyebiliyor. (K6)”.

Katılımcılar dersin konusunun kendilerinin ilgi alanında olmasının motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Bir katılımcının motivasyonun sürekliliğini nelerin etkilediğine ilişkin ifadesi şöyledir: “Konunun kendi ilgi alanıma hitap etmesi, amaca uygun olması, anlaşılır dille anlatılması vb. (K490)”. Diğer bir katılımcı da şu görüşü belirtmiştir: “İlgimi çekecek konular motivasyonumu artırır. (K165)”.

Motivasyonun sürekliliğini etkileyen bir diğer unsur dersin süresi olarak belirtilmiştir. Bir katılımcı motivasyonu etkileyen etmenleri şöyle sıralamıştır: “Dersin kısa ve öz bir biçimde anlatılıyor olması, ders notlarının sunuluyor oluşu, sınavların çoğunlukla test olması, dersleri istediğin zaman dinleyebiliyor olmak. (K232)”. Diğer

bir katılımcının ifadesi “Gereksiz yere dersin uzatılması. (K349)” şeklindedir. Bir katılımcı da şöyle ifade etmiştir: “Kursun süresi ve eğitimin kalitesi. (K264)”.

Teknolojik: Bağlantı kalitesi, ses ve görüntü kalitesi ve zamandan bağımsızlık alt temaları teknolojik temasını oluşturmuştur. Bağlantı hızı ve bağlantı sorunlarının motivasyonu etkilediğini belirten bazı katılımcıların ifadeleri verilmiştir. K40 katılımcısının ifadesi: “İnternet hızından, slaytların biçiminden.” şeklindedir. Diğer bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Takılmadan devam eden çevrimiçi sistem. (K453)”. Ses ve görüntüye vurgu yapan bir katılımcı da şu görüştedir: “Karşılıklı ilişki, kısa ders süresi, ses ve görüntünün iyi olması. (K42)”.

3.10. Çevrimiçi Ders / kursun İçeriğinden Beklentilere İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Çevrimiçi ortamda katıldığınız bir dersin / kursun içeriğinden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşler dört ana tema altında toplanmıştır: kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel ve teknolojik. Ana tema ve alt temalar Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

Tablo 3.16. Çevrimiçi Dersin / Kursun İçeriğinden Beklentilere Ait Temalar

Çevrimiçi dersin / kursun içeriğinden beklentiler	Kişisel	Başarı
		Hedeflere ulaşma
		Kişisel gelişim
		Mesleki gelişim
		Öğrenme
		Sertifika / Diploma
	Öğretim elemanına yönelik	İletişim
		Sunum
		Yaklaşım
	Öğretimsel	Bilgi
		Materyal
		Ödev
	Teknolojik	Ses ve görüntü kalitesi
		Teknolojiden yararlanma

Kişisel: Tablo 3.16 incelendiğinde kişisel temasının altında başarı, hedeflere ulaşma, kişisel gelişim, mesleki gelişim, öğrenme, sertifika / diploma alt temalarının olduğu görülmektedir. Çevrimiçi dersin içeriğinden kişisel beklentiler temasındaki başarı alt temasını dersi geçme ifadeleri oluşturmuştur. Hedeflere ulaşma kişisel beklentilerden biridir. Katılımcılardan birisinin beklentisi şöyledir: “Hedef ve kazanımı

sağlayacak içeriğe sahip olması, öğrenci düzeyine uygunluk vs. (K497)”. Kişisel gelişim de içerikten beklenmektedir. Bu temadaki görüşlerden bazıları verilmiştir. Bir katılımcının ifadesi “Ufkumu, bilgimi ve kendimi geliştirmem. (K291)” şeklindedir. Başka bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “Kesinlikle geliştirmesi gerekir. Bildiğim bir konuda kurs beni sıkır. Beni bulunduğum aşamadan ileriye taşımalı. (K485)”. K370 katılımcısı da şöyle görüş bildirmiştir: “Kendime yeni bilgi ve beceri katmanın yanı sıra düşüncelerimin olgunlaşması.”. Mesleki gelişim de içerikten beklentiler arasındadır. Hem kişisel hem mesleki gelişime işaret eden bir katılımcının görüşü şöyledir: “Kariyerime çok şey katabilmek, kendime çok şey katabilmek. Kişisel gelişimimi sağlayabilmek. (K105)”. Bir başka katılımcının ifadesi şöyledir: “Beni geliştirmesi, katkı sağlaması, geleceğe yönelik mesleki endişelerimi azaltmasıdır. (K143)”.

Derste hedefleneni öğrenme içerikten beklentilerden biridir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Öğrenilmek istenen konuyla ilgili tam donanıma sahip olarak kursu bitirdiğimde beklentim karşılanmış olacaktır. (K8)”. Bir katılımcı da beklentilerini şöyle belirtmiştir: “İçeriğinin beni olumlu etkilemiş olması ve bana gelişim katabilecek bir ders olması ve dersin sınav odaklı değil öğretici ödevler, sunumlar odaklı olması. (K41)”. Bir ifade şöyledir: ” Öğrenilecek konunun gerçek yaşantıda sağlayacağı katkı, başarı ile tamamlama ve yeni şeyler öğrenmek. (K482)”. Bir katılımcının da beklentisi şöyledir: “Bilgi verilen konu hakkında diğer insanlara açıklama yapabilecek kadar bilgiye sahip olmak, daha önce düşünmediğim konular üzerine düşünmeye, araştırma sevk etmesi. (K491)”. Sertifika ya da diploma verilmesi de beklentiler arasındadır. Bir ifade şöyledir: “Bana bir şeyler katması ve bunu belgelendirebilmem. (K275)”.

Öğretim elemanına yönelik: Bu tema altında toplanan ifadeler iletişim, sunum ve yaklaşım alt temalarında toplanan ifadelerdir. Dersin etkileşimli olması, öğretim elemanının ders anlatımının yanı sıra sohbet etmesi, sorularla ders işleme ders içeriğinden beklentiler olarak belirtilmiştir. Etkileşimle ilgili ifadelerden biri şöyledir: “Etkileşimde olabileceğim eğitimcilerin dersleri gerçekten her şeyden daha fazla heyecan uyandırıyor. (K212)”. Geribildirim de önemine değinen bir katılımcı: “Görevler verilmesi, bu görevlerin kontrol edilmesi ve görevlerin sonucuna dair dönütlerin (hem olumlu hem de olumsuz) detaylı şekilde izah edilmesi. (K486)” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka katılımcının ifadesi şöyledir: “En önemli beklentim, öğretmenlerin biz öğrencilere daha çok söz hakkı verip, bizi de dinlemeleri ve sesli olarak konular hakkında bilgi alışverişi yapabilmemiz. (K153)”. Soru ve

çözümlerle ilgili bir ifade de şöyledir: “Materyal ve ders içeriği ile konuya yönelik daha önce ele alınmış sorular, çözümleri ve derste hocaların online soru çözümüne yer vermesi. (K82)”.

Öğretim elemanına yönelik sunum alt temasında toplanan beklentilerden birisi ders süresinin uzunluğu ile ilgilidir. Katılımcılar ders süresinin kısa olmasını istemektedir. Bir ifade şöyledir: “Çok uzatılmadan aralarla ders yapılması. (K165)”. Sunumun akıcı ve eğlenceli olması da beklentiler olarak belirtilmiştir: “Yeterince izah edici ve akıcı olması. (K3)”. Bir diğer ifade şöyledir: “İçerikten ziyade anlatım şeklinden beklentim var. Sadece düz bir şekilde konuşmak değil de böyle sohbet eder havasında yani eğlenceli bir anlatım şekli. (K47)”. Katılımcılar merak uyandıran, monoton ve sıkıcı olmayan bir sunum beklediklerini belirtmişlerdir. Örnek ifadeler verilmiştir. Bir katılımcı: “Merak ve heyecan uyandırması. Merak ve heyecanın zaman içinde azalmak yerine artarak çoğalması. Çevrimiçi olunca merak ve heyecan uzun sürmüyor. (K179)” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer katılımcının ifadesi şöyledir: “Sıkılmadan dersi tamamlayabiliyor olmak, derste anlatılan içeriklere not şeklinde ulaşabiliyor olmak, sınavların basit tutulup asıl amacın dersi anlaşılabilir ve ilgi çekici kılmak. (K232)”. Bir katılımcının beklentileri ise şöyledir:

“Monoton anlatımın bırakılması, okumak yerine farklı etkinlik ve düşüncelerden örneklemeler verilmesi, bilgi yüklemesinden vazgeçilmesi, ezberci bilgi paylaşımından vazgeçilmesi, düşünmeyi ve dikkati artıran çalışmalar ve etkinlikler yapılması. vb. (K397)”.

Görsellik içeren, materyallerle sunum katılımcıların beklentilerindendir. Buna ilişkin bir ifade şöyledir: “İlk beklentim konu sıralamasının çok iyi hazırlanması ve görsel öğelerle desteklenmesidir. Artı net ve açık anlatımdır. (K424)”. Bir katılımcı da: “Dersin amacına uygun dikkat çekici, farklı ve güncel materyallerle içeriğin sunumu. (K457)” şeklindeki ifadesinde materyallerle anlatıma dikkat çekmiştir.

Teorik bilgi yanında uygulama yapılması da beklenmektedir. Bir katılımcı ifadesi şöyledir: “Gerçek tecrübeler içermesi, pratik içermesi, teorik bilginin pratiğe dökülecek hale gelmesi. (K83)”. Bir başka katılımcı da şöyle bir ifade vermiştir: “Teorik bilgi ile birlikte pratiğe de yer vermesi. (K322)”. Katılımcıların ifade ettiği bir diğer beklenti de dersin verimi olmuştur. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Öğretici bir içerik olmalı, uygulanabilir olmalı, verim alınabilir olmalı. (K278)”.

Öğretim elemanına yönelik beklentilerden yaklaşım alt temasında toplanan görüşler öğretim elemanının motive edici yaklaşımı, dersi sevdirmesi, anlayışlı ve hoşgörülü olması ile ilgili olan ifadelerdir. Bir katılımcı beklentisini şöyle ifade etmiştir:

“Dersi sevdirep o derse ilgimi artırması ve severek derse hakim olmak, kendimi geliştirmek. (K287)”. Bir başka katılımcının ifadesi ise şöyledir: “Mümkünse motive etsin, neden onu dinlemem gerektiğini, neden orda uyumamam gerektiğini bana anlatsın. Kıymetli olduğuna inanırsam zaten dinlerim. (K146)”.

Öğretimsel: Tablo 3.16’den görüldüğü gibi bilgi, materyal ve ödev alt temaları öğretimsel temasındadır. Ders ya da kursta verilen bilginin ana hatlarıyla öğretilmesi, konuların ilgi çekici olması, günlük hayatta kullanılabilmesi, birbiriyle bağlantılı konular olması, konuların anlatım sıralamasının uygun olması gibi beklentileri içeren ifadeler bilgi alt temasında toplanmıştır. Konunun ana hatlarıyla verilmesi ile ilgili katılımcı görüşü şöyledir: “Püf nokta verilmesi ve önemsiz bilgilerin zihnime yerleştirilmemesi. Önemli olan bilgiler sadece verilmeli, ders süresini doldurmak için fazladan bilgi yüklemesi yapılmamalı. (K182)”. Konunun günlük hayatla bağlantılı olmasını bekleyen bir katılımcı: “İş ya da günlük hayatımda kullanabileceğim bilgiler vermesini tercih ederim. Sadece teori üzerine kurulu bir dersin çok fazla işe yarayacağını düşünmüyorum, günlük hayattan örnekler de verilmelidir. (K59)” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir katılımcı da beklentisini şöyle ifade etmiştir: “Kolaydan zora sıralı yapılandırılmış olmalı, istek ilgi ve ihtiyaçlarıma cevap vermeli. (K472)”. Katılımcılar verilen bilginin anlaşılır ve kolay öğrenilebilir olmasını da beklemektedir. Bir katılımcı görüşü şöyledir: “İlgi çekiciliğı, tam bilgi vermesi ve anlaşılabilirlik. (K296)”. Başka bir katılımcının beklentisi şöyledir: “Dikkat çekici ve sürükleyici olması. (K354)”. Bir katılımcının da örneklerle anlatıma ilişkin ifadesi vardır: “Öğrenilecek bir konuyu bir olayı örneklerle ve anlaşılır anlatılması. (K17)”. Ödev verilmesi ve kontrol edilmesi de beklentiler arasında olmuştur. Bir katılımcı şu görüşü belirtmiştir: “İçeriğinin beni olumlu etkilemiş olması ve bana gelişim katabilecek bir ders olması ve dersin sınav odaklı değıl öğretici ödevler, sunumlar odaklı olması. (K41)”.

Ders materyallerinin kullanımı ile ilgili beklentiler materyal alt temasında toplanmıştır. Ders materyallerinin çeşitli olması ve kolay anlaşılabilir olması beklentiler arasındadır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Açık ve anlaşılır materyaller kullanılarak dersin daha verimli geçmesi. (K186)”. Diğeri bir katılımcının ifadesi: “Hazırlıklı ve yardımcı dokümanlarla gelinmesi. (K116)” şeklindeyir. K255 katılımcısının beklentisi ise şudur: “Derslerin materyallerinin makale, kitap vs. çevrimiçi ortama aktarılması.”.

Teknolojik: Ses ve görüntü kalitesi ve teknolojiden yararlanma alt temaları teknolojik temasına alınmıştır. Çevrimiçi dersin ses ve görüntüsünün net olması ve teknolojiden mümkün olduğu kadar yararlanılması katılımcıların ifade ettiği beklentilerdir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Eğitim materyallerinin tam olması, ses ve görüntü kalitesinin yeterli olması. (K52)”. Teknolojiden yararlanma ile ilgili bir katılımcının beklentisi şöyledir: “Yüz yüze olandan farklı olarak teknolojinin avantajlarından da (web 2.0 araçları gibi) mümkün olduğunca yararlanılmış olmasını bekliyorum. (K495)”. Bir başka katılımcı da beklentisini şöyle ifade etmiştir: “Eş zamanlı yapılan derslerin kayıt altına alınması. Bir sebepten katılamadığımız dersin tekrarını izlemek çok faydalı oluyor. (K473).”.



3.11. Çevrimiçi Ders / kursun Öğretim Elemanından Beklentilere İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Çevrimiçi ortamda katıldığınız bir dersin / kursun öğretim elemanından beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşler beş ana tema altında toplanmıştır: Nitelik, sunum, teknik konu, uzmanlık ve yaklaşım. Ana tema ve alt temalar Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. Öğretim Elemanından Beklentilere Ait Temalar

Öğretim elemanından beklentiler	Nitelik	Bakımlılık
		Hitabet becerisi
		İletişim becerisi
		Nezaket
		Özveri
	Sunum	Pozitif yaklaşım
		Anlatım Tarzı
		Ders süresi
		Ders zamanı
		İçerik
		İletişim
		Materyal kullanımı
		Ödev
		Sınav
	Teknik konu	Canlı ders
		Cihazları iyi kullanma
		Ses ve görüntü cihazlarının kalitesi
		Sistemi iyi kullanma
	Uzmanlık	Akademik başarı
		Donanım
		Güncellik
	Yaklaşım	Anlayışlı olma
		Çözüm odaklılık
		Ders materyallerini paylaşma
		Öğretme çabası
		Öğrenciyi motive etme
		Öğrenciye karşı tutum

Nitelik: Öğretim elemanının özellikleri olan bakımlı olması, hitabet becerisi, iletişim becerisi, nezaket, özveri ve pozitifliği ile ilgili katılımcı beklentileri nitelik alt temasında toplanmıştır. Hitabet becerisi ile ilgili beklentisi olan bir katılımcının görüşü şöyledir: “Hitap ettiği ortamı / sınıfı etki altına alabilmesi. (K134)”. Hitabet ve iletişim becerisi ile ilgili bir ifade de şöyledir: “Hitabet becerisi, iletişim becerisi, ders anlatmak isteği, çaba, öğrencilerin bakış açısından bakabilme. (K72)”. Katılımcılar öğretim elemanından nezaket de beklemektedir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Derse

hazırlanarak gelmesi. Dersi ve öğrenciyi severek anlatması, öğrenciyi aşağılayıcı konuşmalar yapmaması. (K352)”. Güler yüzlü, samimi ve pozitif olmasını içeren beklenti ifadeleri pozitif yaklaşım alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcı öğretim elemanından beklentilerini şöyle ifade etmiştir: “Güler yüzlü olmak, öğrenciyle empati kurmak, öğrenciyle saygı ve sevgi prensibi ile ilişki kurmak ve öğrenciye değerli olduğunu hissettirmek. (K397)”. Diğer bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “Samimi, gerekli bilgiyi anlatan, güler yüzlü bir öğretmen. (K187)”.

Sunum: Öğretim elemanının sunumu temasındaki ifadeler anlatım tarzı, ders süresi, ders zamanı, içerik, iletişim, materyal kullanımı, ödev ve sınav alt temalarında toplanan ifadelerdir. Bir katılımcı beklentisinin anlatım tarzı ile ilgili olan ifadesi şöyledir: “Sağlam bir duruş; akıcı, anlaşılır bir üslup... Ayrıca sıkılmamalı ve sıkılmamalı. Kendini dinletebilmeli, dinlemeli de. (K305)”. Diğer bir katılımcının ifadesi ise şöyledir: “Dikkat çekici ve anlaşılır materyaller ve sunumlar, akıcı, anlaşılır, sıkmayan ve cana yakın bir üslup. (K293)”. Öğrencilerin durumuna göre dersin işlenmesini ifade eden katılımcı: “Öğrenci odaklı olup, anlama ve konsantrasyon düzeyimize göre dersi işlemesi. (K237)” şeklinde görüş belirtmiştir. Anlatımın monoton olmaması, örnekler verilmesi, dersin sıkıcı değil eğlenceli işlenişi, konuların sade anlatılışı beklentilere ilişkin yapılan vurgulardır. Bir katılımcı beklentisini şöyle ifade etmiştir: “Anlatım tarzının online eğitime uygun olması, monoton olmaması, sıkıcı olmaması, dersi çok fazla ve gereksiz uzatmaması, video, resim gibi görsellerle konuyu desteklemesi, soru cevap yaparak öğrenilip öğrenilmediğini sorgulaması... (K63)”. Dersin ilgi çekici anlatımı ile ilgili ifade: “Dersi ilgi çekici hale getirebilmesi, planlı bir ders işleyişine sahip olması, notlandırma mevzu bahisse bu konuda da emeğin karşılığını vermesi. (K495)” şeklindedir. Eğlenceli anlatıma da değinen bir katılımcının beklentileri de şöyledir: “Elinden geldiğince bilgilerini paylaşabilmesi ve dersleri eğlenceli hale getirmeleri, öğrencilerle iletişime geçmeleri. (K47)”. Bir diğer ifade de şu şekildedir: “Ders hakkında donanımlı olması, sorulara yeterli ve ilgili cevaplar vermesi, sıkmadan anlatması. (K76)”. Sunumla ilgili bir beklenti de şöyledir: “Sürekli olarak slayttan yazıların okunmaması ve Web 2.0 araçlarıyla öğrencilerin katılımının sağlanması. (K486)”. Konunun önemli yerlerinin vurgulanmasını ifade eden katılımcılardan birinin görüşü de şudur: “Sıkmadan önemli kısımları anlatması, gereksiz ayrıntıları atlamalı. (K163)”.

Ders süresinin kısa olması ve zamanın verimli kullanımı ile ilgili beklentiler ders süresi alt temasını oluşturmuştur. Ders süresinin kısa olması ile ilgili bir ifade şöyledir: “Dersi kısa tutup verebildiği kadar öz bilgiler vermesi, saatlerce çevrimiçi olmaması. (K35)”. Verimlilikle ilgili bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “Anlatması gerekenleri doğru, anlaşılır ve zamanı verimli kullanarak aktarabilmesi. (K180)”.

Ders saatlerinin düzenli olması, nedensizce değiştirilmemesi ve derse zamanında başlaması katılımcıların öğretim elemanından bekledikleridir. Buna ilişkin olarak birkaç katılımcının ifadesi şöyledir. K391 katılımcısı: “Dersin saatinin aynı gün ve saatte olması, derse geç kalmadan girmesi ve bu öğretme işini severek canlı bir şekilde yapması.”. K255 katılımcısının ifadesi de: “Dersin saatinin keyfi olarak değiştirilmemesi.” şeklindedir.

Öğretim elemanının ders anlatırken konu dışına çıkmaması, bilgilerin güncel olması, örnekler vermesi katılımcıların belirttikleri beklentilerdir. Bu ifadeler içerik alt temasında toplanmıştır. K119: “Yumuşak huylu olmasını beklerim, sorulara net ve kısa cevap vermesini beklerim. Yani konuyu dağıtmaması, dersin içeriği de olsa o üniteye değilse anlatmamasını beklerim, anlatacaksa da çok çok kısa tutmasını beklerim.” şeklinde ifade etmiştir. Örnek vermesi ile ilgili bir katılımcı beklentisi şöyledir: “Başka şeylere takılmadan öz bilgiyi iyi örneklerle vermesi. (K438)”. Diğer bir katılımcının beklentisi de şudur: “Deneyimlerinden bahsetmesi, günlük hayattan örnekler vermesi. Sadece kitabı bilgi vermemesini beklerim. (K496)”. Detay bilgi verilmesi ile ilgili olarak bir katılımcı detay bilgi olmasını beklerken bir diğer katılımcının görüşü de şöyle olmuştur: “Derin detaylara girmelerine gerek yok. Örnek verilerek anlatılan bir olay ya da durum zihinde daha kalıcı oluyor. Bu konuya dikkat edebilirler. (K15)”.

İletişim alt temasında toplanan ifadeler öğrencilerin derse katılımının sağlanması, öğretim elemanının soruları yanıtlaması, ulaşılabilir olması, duyuruların zamanında yapılması beklentilerini içeren katılımcı ifadeleridir. Etkileşimli anlatım bekleyen bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Öğrenciyi derse çok aktif bir şekilde katmalı ve dersini sohbet yapar gibi işlemesi. (K322)”. Bir başka ifade de şöyledir: “Ödev kısmında yorumda sorduğum sorulara bilgilendirici cevap verilmesine devam edilmesi. (K6)”. Duyurularla ilgili beklenti: “Planlı bir şekilde module bilgilerin yüklenmesi, duyuruların son anda yapılmaması, ek kaynak paylaşımı (K457)” şeklindedir. “Belirli zamanlarda ulaşılabilir olması. (K9)” ifadesi de iletişim alt temasındaki ifadelerden biridir.

Anlatımın görsel öğelerle desteklenmesi ve farklı materyal kullanımı ile ilgili beklentiler materyal kullanımı alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Kısa sürede temel bilgileri görsellerle ve videolarla desteklemek. (K238)”. Bir diğer katılımcı da beklentisini şöyle ifade etmiştir: “Çeşitli ve farklı öğretim materyalleri kullanması. Örneğin videolar, tavsiye kitaplar, filmler, belgeseller sunması. (K491)”.

Ödev alt temasındaki ödevle ilgili beklentiler daha az ödev verilmesi ya da ödev verilmemesi şeklindedir. Sınav alt temasında da sınavların zor olmaması beklentisi vardır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Online ile yüz yüze eğitimin bir olamayacağı o yüzden ona göre sınav ve ödev verilmesi. (K445)”. Bir katılımcının sınavla ilgili beklentisi: “Bizi anlamaları ve sınavları kolay sormaları. K262)” şeklindedir. Bir katılımcının görüşü de şu şekildedir:

“Zor ödevler vermemesi ve bunu puan olarak kullanmamasını dilerdim. Ödevin eğitsel amacının pekiştirme olduğu unutuluyor. Ayrıca uzaktan eğitimde öğrencilerin çok rahat olmadığına bilincinin yerleşmesini çok isterdim. Çünkü verilen ödevleri yapamadığımda ben sorunu kişiselleştiriyorum ve uzaktan eğitim sürecinin sorumlusu biz olmamıza rağmen normalde bu kadar zora sürülmeyecek şeyler nasılsa evdeler adı altında normal bir performansın çok üstünde beklentiler içerisinde veriliyor. (K182)”.

Teknik konu alt temasında öğretim elemanlarının ses ve görüntü cihazlarının iyi olması ve canlı ders uygulamasının kullanımını iyi bilmeleri beklentilerini içeren ifadeler vardır. Bir katılımcının beklentisi şöyledir: “Canlı ders anlatırken uygulamayı iyi kullanmaları. (K33)”. Bir başka katılımcının ifadesi de şöyledir: “Kişisel öz bakımı olmalı, mikrofon, kamera gibi cihazları iyi olmalı, ses sorunu olmamalı. (K120)”.

Akademik başarısı olan, bilgili ve kendini güncelleyen öğretim elemanı beklenti ifadeleri uzmanlık alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcının görüşü: “Bilgi düzeyinin yüksek olması, akademik başarısının ileride olması, mütevazı olması, bilgi konusunda paylaşımcı ve paylaşmak için çaba sarf ediyor olması gerekir bana göre... (K143)” şeklindedir. Bir başka katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Diksiyonunun iyi olması ve anlattığı konuya hakim olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca çok ciddi bir ortam yerine öğretirken kendisi de eğlenen anlatıcılar daha çok dikkatimi çekiyor. Anlatımında karşıdaki grubu da ara sıra aktif kılması bence süreci daha anlamlı kılıyor. (K462)”.

Yenilikçi olması beklentisini belirten bir katılımcı da: “Canlı bir anlatıma sahip olması, yenilikçi ve yaratıcı olması. (K479)” şeklinde görüş sunmuştur.

Öğretim elemanı ile ilgili bir tema da yaklaşımdır. Öğretim elemanının yaklaşımı ile ilgili ifadeler anlayışlı olma, çözüm odaklılık, ders materyallerini paylaşma, öğretme

çabası, öğrenciyi motive etme ve öğrenciye karşı tutum alt temalarında toplanmıştır. Öğretim elemanlarının öğrenciye karşı anlayış göstermelerini, hoşgörülü olmalarını ve empati kurmalarını bekleyen katılımcı görüşleri anlayışlı olma alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcı beklentisi şöyledir: “Dersi etkili bir şekilde aktarabilmesi için iyi bir iletişim kurması ve empati kurarak bireyleri de düşünmeli. (K480)”. Bir diğer beklenti şöyledir: “Öğrenciye karşı anlayışlı olması. (K48)”. Bir beklenti de hoşgörü olmuştur: “Hoşgörü ve empati. (K128)”. Çözüm odaklılık beklentisi olan katılımcı ifadesi: “Problem çözüm odaklı olmalı. (K315)” şeklindedir. Ders notları ve ek kaynakların paylaşılması katılımcıların öğretim elemanından beklentilerindendir. Bir katılımcının görüşü şöyledir: “Dersi anlaşılır bir biçimde anlatması, gerekli notları sunması, ...(K232)”.

Öğretim elemanının dersi anlatırken istekli olması ve öğretme çabasında olması beklenmektedir. Bir katılımcı beklentisi şöyledir: “Hitabet becerisi, iletişim becerisi, ders anlatmak isteği, çaba, öğrencilerin bakış açısından bakabilme. (K72)”. Diğer bir katılımcının beklentisi: “Severek ve bir amaç için yapıyor olması. Her konu hakkında fikirlerini, görüşlerini sunuyor olmalı. (K75)” şeklindedir. K420 katılımcısının görüşü de şöyledir: “Doğal anlatım, samimi anlatım. Zorla ders işleme hissi yansıması nahoş bir durum. (K420)”.

Öğrenciyi motive etmesi katılımcıların öğretim elemanından beklentilerinden biridir. Öğrenciye dersi sevdirmesi, derse heveslendirmesi istenmektedir. Bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: “Öğrencileri derse heveslendirmek, devamı zaten geliyor. (K39)”. Bir katılımcının beklentisi de şöyledir: “Öğrencilerle iletişim halinde olup öğrenmeyi kolaylaştırıp öğrencilerin dersleri sevmesini sağlamaları. (K154)”. Bir katılımcının görüşü de şöyle olmuştur: “Öğretmenlerin öğrencilerini motive etmesi, desteklemesi. Yoksa her öğretmen dersini çok güzel anlatıyor. Bir de sesin daha açık ve net gelmesi. (K473)”.

Öğretim elemanının öğrenciye karşı ilgili olması, saygı ve sevgi ile yaklaşması, baskıcı olmaması beklentilerini içeren katılımcı ifadeleri öğrenciye karşı tutum alt temasında toplanmıştır. Bu alt temadaki bir görüş şöyledir: “Öğrenciyi anlayıp dinlemesi, üslubunun yumuşaklığı, değer ve saygı göstermesi. Sadece dersi anlatıp çıkmak yerine öğrenci ile irtibat halinde olması. (K287)”. Bir diğer katılımcının ifadesi de şudur: “Öğrenciye tutum ve yaklaşımı, öğrencinin dilinden ve düşüncelerinden

anlaması ve öğrenciyle arasına set koymak yerine öğrenciyle daha samimi olması. (K88)’’.

3.12. Çevrimiçi Ders / kursun İş / Eğitim Hayatına Katkılarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Çevrimiçi ortamda katıldığınız bir dersin / kursun iş / eğitim hayatınıza hangi katkıları getirmesini beklersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşler üç ana tema altında toplanmıştır: eğitim, iş, kişisel gelişim. Ana tema ve alt temalar Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. İş / Eğitim Hayatına Beklenen Katılara Ait Temalar

Eğitim	Başarı
	Bilgi edinme
	Bilgiye kolay ulaşım
	Uygulamalı eğitim
İş	Bilgi üstünlüğü
	İş bulma avantajı
	Kariyere katkı
	Mesleki beceri
Kişisel gelişim	Bakış açısı
	Bilgi
	Motivasyon sürekliliği
	Özgüven
	Sertifika / Diploma
	Sosyallik

Eğitim: Çevrimiçi ortamda katıldıkları dersin iş / eğitim hayatlarına katkıları yönünden katılımcıların eğitime katkı hakkındaki ifadeleri başarı, bilgi edinme, bilgiye kolay ulaşım ve uygulamalı eğitim alt temalarında toplanmıştır. Katılımcılar aldıkları derste başarı istemektedirler. Bir ifade şöyledir: “Sınavdan yüksek almayı ve gündelik hayatta da kullanabilmeyi. (K299)”. Başka bir katılımcının ifadesi de şöyledir: “O alanda başarıyı yükseltebilmeyi. (K369)”. Bilgi edinme alt temasında toplanan ifadelerde katılımcılar aldıkları çevrimiçi dersin bilgi düzeylerini yükseltmesini, anlatılan konu hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olabilmeyi, anlatılan konuların iş hayatına yönelik olmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı: “O konudaki bilgi düzeyimin artmasını, eğer sonucunda bir sertifika veriliyorsa onun da iş hayatımda öneme sahip (değerli) olmasını beklerim. (K165)” şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bir katılımcı aldığı eğitimin yaşantısına katkısından söz etmiştir: “Aldığım eğitimlerin önce beni bilgilendirmesini isterim. Bazen farkına varmadan aldığım eğitimin yaşantıma bir

şekilde bir katkısı oluyor. (K6)”. Bilgiye kolay ulaşım çevrimiçi dersin katkılarından biri olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Daha hızlı veri paylaşılmasını, interaktif katılımı yerinde hemen karar vermeye katkı sunmasını beklerim. (K120)”. Bir katılımcı da her yerden ulaşılabilir olmasından söz etmiştir: “İnternet bağlantısı olan her yerde çalışma olanağı. (K84)”.

Katılımcıların bir beklentisi de teorik bilgi yanında uygulama da yapabilmektir. Uygulama yapabilecekleri bir ortam beklemektedirler. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Teorik bilginin de olması şart fakat teoriden çok deneyim ve el becerisi. (K98)”. Bir başka katılımcının görüşü şöyledir: “Deneyim getirmesini beklerim, fakat çevrimiçi olması bunu pek mümkün kılmıyor. (K179)”. Bir katılımcı da ortam beklentisinden söz etmiştir: “Teorik olarak öğrendiklerimi uygulayabileceğim bir ortam. (K393)”.

İş: Çevrimiçi dersin iş hayatına katkılarını içeren ifadeler iş teması altında bilgi üstünlüğü, iş bulma avantajı, kariyere katkı ve mesleki beceri alt temalarında toplanmıştır. Katılımcılar derste edinilen bilginin iş yaşamında başarılarına katkı sağlamasını, iş yaşamında farklılık yaratmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler bilgi üstünlüğü alt temasını oluşturmuştur. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Aldığım dersin benim iş hayatımda başarılı olmamda katkı sağlaması. (K48)”. Diğer bir katılımcının ifadesi şöyledir: “Güncel sorunlara çözüm bularak iş hayatımda işime yaraması. (K286)”.

İş bulma avantajı sağlaması beklentisi iş temasındaki alt temalardan birini oluşturmuştur. İlgili katılımcı ifadelerinden biri şöyledir: “Bana Olumlu anlamda katkı sağlamalı. Maddi manevi kazanç sağlamalı (iş). Ben de onu uygulayabilir olup öğretebilmeliyim (eğitim). (K278)”. Bir diğer ifade: “Maddi ve bilgi kazanımını sağlamasını isterim. (K288)” şeklindedir.

Gelecek planlarına katkı sağlaması, kariyer ile ilgili ifadeler kariyere katkı alt temasında toplanmıştır. İlgili ifadelerden biri şöyledir: “Geleceğime dair planlar yapmamı, net olmamı etkilemesi lazım...(K139)”. Diğer bir görüş de şöyle belirtilmiştir: “İleride çalışma hayatımı şekillendirecek, üzerine daha fazla araştırma isteği uyandıracak ve belki de hakkında raporlar, tez yazacak kadar ilgi uyandırmasını beklerim. (K491)”.

Bilgilerin nerede kullanılacağının öğretilmesi, bilgilerin iş hayatında yol gösterici olması, mesleki bilgilerin öğrenilmesi, mesleki becerileri geliştirmesi, öğrenileni uygulayabilmeyi sağlaması beklentilerini belirten katılımcıların ifadeleri mesleki beceri

alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcının görüşü şöyledir: “Bir meslek edinmek için katıldığımız bu derslerde bize anlatılanların nerelerde ve nasıl faydalanacağımızı bilmemiz gerektiğini düşünüyorum. Biz bunları bilmeden işliyoruz dersleri. (K133)”. Bir başka katılımcının ifadesi şöyledir: “Mesleki gelişimime ve kişisel gelişimime katkı sunmasını isterim. (K469)”.

Kişisel gelişim: Farklı bir bakış açısı kazandırması ifadeleri bakış açısı, kişisel gelişime katkı sağlayan bilgiler verilmesi beklentileri bilgi, motivasyonunu kaybetmeme beklentisi motivasyon sürekliliği, öz güven kazanma ifadeleri özgüven, sertifika ya da diploma verilmesinin sağlayacağı fayda ifadeleri sertifika / özgüven, sosyalleşmeye katkı beklentileri sosyallik alt temalarında toplanmıştır. Bu alt temalar kişisel gelişim temasında birleşmiştir. Farklı bir bakış açısı kazandırarak olaylara farklı yaklaşmayı sağlaması katılımcıların ifade ettiği beklentilerinden biridir. Bununla ilgili olarak bir ifade şöyledir: “Ufkumuzu açsın, bize yeni şeyler katsın, bilmediğimiz ama bilmemiz gereken şeyleri öğretsin. (K342)”. Başka bir katılımcının beklentisi: “Yeni bakış açıları kazandırmasını ve karşılaştığım sorunlara yönelik etkili çözümler üretebilmeme katkı sağlamasını. (K461)” şeklindedir. K487 katılımcısı da şöyle ifade etmiştir: “Öğrendiğim tüm bilgileri kullanamam bile olaylara farklı açıdan bakmayı, yeni bilgiler öğrenmeyi, yeniliklerden haberdar olmayı vs beklerim...”. K466 katılımcısının görüşü şöyledir:

“Öncelikle farklı bakış açısı katmasını beklerim. İçeriğin yeni bir durumu öğrenmek üzerine olması durumunda en kolay işime, eğitim hayatıma uyarlayabilmeyi beklerim, daha önceden de bildiğin bir durum hakkında ise bu durum ile ilgili yeni şeyleri bana katmasını beklerim.”.

Kişisel gelişime katkı sağlayan, iş ya da günlük yaşamda kullanılabilecek, genel kültürü artıran bilgi verilmesi ile ilgili beklentiler bilgi alt temasında toplanmıştır. Bir katılımcının beklentisi şöyledir: “İş/egitim hayatımıza yeni kazanımlar getirmesi ve gelişimimize katkı sağlaması. (K465)”. Bir başka görüş de şöyledir: “Günlük yaşamda karşılaştığım sorunlara da değinebilmesi ve hedefime giden yolda bana katkısının olması. (K293)”. Bir katılımcı motivasyonunu kaybetmemek beklentisindedir: “Öğrenme isteğinin devamını sağlamasını beklerim. (K458)”. Özgüven kazandırması da katılımcı beklentilerinden biridir. Bir ifade: “Öğrendiklerimi uygulayabilmeliyim. Öğrendiklerimle kendime güvenimi artırmalıyım. Yapabileceklerimle bana güvenmelerini sağlamalıyım. Bildiklerimle olumlu sonuçlar üretmeliyim. (K28)” şeklindedir. Bir diğer katılımcı da beklentisini şöyle ifade etmiştir: “Daha bilgi birikimli ve kendine güvenli bir hayat yaşamak. (K145)”.

Ders ya da kurs sonunda alınan sertifika veya diplomanın iş hayatında bir geçerliği olup katılımcıya fayda sağlaması da beklentiler arasındadır. Bir katılımcının ifadesi şöyledir: "...Ve tabii alacağım diploma veya sertifikanın beni diğer insanlardan bir adım öne çıkarması da beklentilerim arasında. (K45)". Bir diğer ifade: "O konudaki bilgi düzeyimin artmasını, eğer sonucunda bir sertifika veriliyorsa onunda iş hayatımda öneme sahip (değerli) olmasını beklerim. (K165)" şeklindedir. Bir katılımcının görüşü de şöyledir: "Kurstan sonra öğrendiğim bilgileri iş hayatımda aktif olarak kullanabilmeyi isterim. Kurstan sonra aldığım sertifika ve diplomanın iş hayatıma katkı sağlamasını beklerim. (K464)".

Katılımcılardan bazıları da çevrimiçi dersin sosyalleşme ve sosyal becerilere katkı sağlamasını beklediklerini belirtmiştir. Bir katılımcının beklentisi: "Akademik, sosyal, bireysel katkılar. (K502)" şeklindedir. Diğer bir katılımcının ifadesi de şöyledir: "Günlük hayatta bana fayda sağlaması, kişisel gelişime katkı sağlaması, sosyal becerileri geliştirmesi. (K471)".

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırma çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımını etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Çalışmada bir karma araştırma yöntemi olan eş zamanlı dönüşümsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 öğretim yılında, Türkiye’deki çeşitli devlet üniversitelerinde çevrimiçi öğrenme deneyimi yaşamış öğrenenlerin katılımı ile gerçekleşmiştir. Nicel kısımda 429 katılımcının, nitel kısımda 385 katılımcının verileri incelenmiştir. İstatistiksel yöntemler kullanılarak nicel verilerin, içerik analizi yapılarak nitel verilerin bulgularına ulaşılmıştır. Çevrimiçi derse katılım ile demografik özellikler, motivasyon ve eylem yeterliği ilişkisi incelenmiş, öğrenenlerin bakış açısıyla dersi bırakma ya da derse devam nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla katılımcılardan çevrimiçi derslere ya da kurslara devamı sağlayan, bırakmaya neden olabilen faktörleri, çekici kılan ve sıkıcı yapan özellikleri belirtmeleri istenmiştir. Motivasyon sürekliliğinin nelerden etkilendiği sorulmuştur. Katılımcıların çevrimiçi ders / kurslardan beklentilerini belirleyebilmek amacıyla ders içeriğinden ve öğretim elemanından ne bekledikleri ve iş / eğitim hayatına katkı beklentileri bilgisi alınmıştır.

4.2. Tartışma

Çevrimiçi derse katılımın demografik özellikler, motivasyon düzeyi ve eylem yeterliği ile ilişkisi ve motivasyon düzeyi ile eylem yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Nitel bulgular çevrimiçi öğrenmede katılıma yönelik kuram ve modellerle karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular alanyazındaki bulgularla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Çevrimiçi derse katılımın demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ders tamamlama ve ders bırakmada kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarla uyumludur (Arslan, 2018; Ağuş, 2019; Coleman, 2019). Göktaş ve ark.’nın (2020) çalışmasında ise KAÇD’leri tamamlama durumunda cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Choi ve Kim’in (2018) çalışmasında ders bırakanlar grubunda da ders tamamlayanlar grubunda

da kadınların oranı daha yüksek bulunmuştur. Moore ve Wang'ın (2021) çalışması ise başarıda kadınlar lehine fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders bırakmada eğitim durumu farkı bulunmamasına karşın ders tamamlamada istatistiksel olarak eğitim durumu farkı vardır. Lise ve altı eğitim durumu için tamamlama oranı arasında lise ve altı düzeyi lehine az bir fark olsa da lisans ve lisansüstü için oran farkı daha fazla görülmüştür. Göktaş ve ark.'nın (2020) çalışmasında bireylerin KAÇD'leri tamamlama durumları mezuniyet değişkenine göre incelendiğinde üniversite ve lisansüstü mezunlarının KAÇD'leri diğerlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek oranda tamamladıkları belirlenmiştir. Choi ve Kim'in (2018) çalışmasında eğitim düzeyine göre, okulu bırakan grupta tamamlayanlara göre daha fazla öğrencinin lise mezunu olduğu görülmüştür. Moore ve Wang'ın (2021) çalışmasında yüksek lisans derecesindeki öğrencilerin lisans derecesindekilere göre daha başarılı olduğu vurgulanmıştır. Yaş aralığı ve ders bırakma / tamamlama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç Ağuş'un (2019) çalışmasında bulunan yaş farklılıklarının okulu bırakmada etkili olmadığı sonucu ile uyumludur. Göktaş ve ark.'nın (2020) çalışmasında yaş değişkenine bakıldığında 25-34 ve 35-44 yaş aralığındaki bireylerin KAÇD'leri tamamlama oranlarının diğerlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Arslan'ın (2018) çalışmasında çevrimiçi eğitim programlarını tamamlamadan bırakan erkeklerin yaş ortalamaları kadınlardan anlamlı bir şekilde yüksektir. Choi ve Kim'in (2018) çalışmasında tamamlayan gruba göre bırakan grupta daha fazla öğrenci 30 yaşın altındadır. Coleman'ın (2019) çalışmasında yaş, bırakma durumunun önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Zhang ve ark.'nın (2019) çalışması katılımcının yaşının KAÇD tamamlama ile ilgili olduğunu ve daha büyük öğrencilerin (yaş > 50 yaş) gençlere kıyasla KAÇD tamamlama olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Çevrimiçi derse katılım ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ders bırakanlar ile bırakmayanların ortalama ÖMMA puanı arasında anlamlı fark olduğu ve farkın ders bırakmayanların lehine olduğu görülmüştür. Dikkat-uygunluk ve güven-tatmin boyutlarına bakıldığında da yine aynı yönde anlamlı farka ulaşılmıştır. Ders tamamlayanlar ile tamamlamayanlar arasında elde edilen ÖMMA ortalama puanlarında tamamlayanlar lehine anlamlı bir fark vardır. Dikkat-uygunluk için iki grup arasında anlamlı fark bulunamamışken güven-tatmin boyutunda ise anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon eksikliğinin derse katılımı olumsuz etkilediği

bulgusu Yılmaz (2020) ve Ağuş'un (2019) çalışması ile uyumludur. Choi ve Kim'in (2018) çalışmasında motivasyon dersten tatmin boyutunda ölçülmüş ve düşük düzeydeki tatminin dersten ayrılma olasılığını, yüksek düzeydeki tatminin de dersi tamamlama olasılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sujatha ve Kavitha'nın (2018) yaptığı çalışma yüksek motivasyonlu katılımcılar arasında öğrenen kalıcılığının yüksek olduğunu göstermiştir. Moore ve Wang'ın (2021) çalışması da motivasyonun öğrencilerin başarılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Çevrimiçi derse katılım ile eylem yeterliği puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ders bırakanlar ile bırakmayanların EYÖ ortalama puanlarında anlamlı bir fark bulunmuş ve farkın ders bırakmayanların lehine olduğu görülmüştür. Ortalama EYÖ puanları ölçeğin ortalama puanlarına göre orta düzeyin üstündedir. Bu sonuç, ders bırakmayanların, bırakanlara göre hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bulgu, Uçar ve ark. (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin ortalama olarak iyi seviyede olduğu bulgusuyla uyumludur. Eylem-planlama faktöründe iki grup arasında anlamlı fark bulunamazken eylem-kontrol puanlarında ders bırakmayanların lehine fark olduğu görülmüştür. Ders tamamlayanlar ile tamamlamayanlar arasında elde edilen EYÖ ortalama puanlarında anlamlı bir fark yoktur. Eylem-planlama ve eylem-kontrol için iki grubun arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Motivasyon ile eylem yeterliği ilişkisi incelenmiş ve ÖMMA ölçümleri ile EYÖ arasında pozitif büyük bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrenme motivasyonu yüksek olanların hedefe ulaşmak için daha fazla çaba harcadıkları ve eyleme geçtikleri; motivasyonu düşük olanların ise karşılaştıkları engeller karşısında hedeflerinden daha kolay vazgeçtikleri şeklinde yorumlanabilir. Sonuç ARCS-V modeli ile uyum göstermektedir.

Çevrimiçi derslere / kurslara devamı sağlayan etmenlere ilişkin katılımcı görüşleri “çevresel”, “kişisel”, “öğretim elemanına yönelik”, “öğretimsel”, “teknolojik” olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Aile baskısı ve pandemi çevresel ana temasındaki nedenler olmuştur. Pandemi çevrimiçi dersleri neredeyse zorunlu kılmıştır. Çevre etkisi ve aile-okul çatışması nedeniyle dersi bırakma bulgusu Aydın ve ark.'nın (2019) da bir bulgusu olup araştırma ile uyumludur. Yılmaz'ın (2020) açık ve uzaktan öğretime devam ya da bırakma nedenlerini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin bakış açısıyla eş ya da aile desteğinin kararda etkili olduğu bulgusuyla da bu sonuç

uyumludur. Aldowah ve ark. (2020) da sosyal destek olarak aile ve arkadaşlardan alınan desteğin çevrimiçi derse devamda temel faktörlerden olduğunu belirlemişlerdir. Bean ve Metzner'in (1985) Geleneksel Olmayan Öğrenci Devam Modeli'nde de çevresel etmenler ve ailesel sorumlulukların derse devamı etkileyen faktörler olduğu görülmektedir. Kember (1989) da Uzaktan Eğitim Okul Terki Modeli'nde kişisel özelliklere kattığı aileyi okula devam ya da terkte etmen olarak göstermektedir. Boyles (2000) da devlet üniversitelerinde devam için geliştirdiği modelinde aile sorumluluklarını çevresel değişkenler içine almıştır. Rovai (2003) Bileşik Devamlılık Modeli'nde ve Park (2007) Yenilenmiş Okul Terk Modeli'nde aile sorumlulukları / aile durumunu dışsal faktör olarak ele alınmıştır. Kişisel temasında ise başarı, kişisel gelişim, mesleki gelişim, maliyet avantajı devam nedeni olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlar Yılmaz'ın (2020) çalışmasında devam nedeni olarak belirtilen işe yararlık alt temasındaki görevde yükselme olanağı, kişisel ve mesleki gelişim bulgusu ile uyumludur. Mesleki gelişim bulgusu Seabra ve ark.'nın (2018) derste kalıcılığı etkileyen çalışma ortamı ile ilişki (uygulanabilirlik, istihdam edilebilirlik ve işte ilerleme veya geçiş fırsatları) bulgusu ile uyumludur. Başarının devam durumunu etkilediği sonucu kuramsal temellerle uyumludur (Tinto, 1975; Bean ve Metzner, 1985; Kember, 1989; Boyles, 2000; Rovai, 2003). Tinto'nun (1975) Öğrenci Uyum Modeli'ne göre sınıf performansını gösteren başarı (notlar) ve bireyin akademik sistemi değerlendirmesi olan zihinsel gelişim düzeyi akademik uyumu etkilemekte, akademik uyum da hedefe ve kuruma bağlılığı etkileyerek kişinin devam kararını etkilemektedir. Bean ve Metzner'in (1985) Geleneksel Olmayan Öğrenci Devam Modeli'nde başarının bırakma niyeti ve devam kararında doğrudan etkisi vardır. Kember'in (1989) Uzaktan Eğitimde Terk Modeli'nde başarı bir dışsal motivasyon bileşenidir ve okula devam kararında dolaylı etkisi vardır. Boyles'un (2000)'un modelinde de not akademik çıktı olarak yer almıştır ve devam kararında doğrudan etkilidir. Rovai'nin Bileşik Devamlılık Modeli'nde ise akademik başarı içsel faktör olarak kabul edilmiş ve devam kararını doğrudan etkilemiştir. Choi ve Kim'in (2018) çalışmasının sonucu, bir sonuç faktörü olarak, genel not ortalamasının yetişkin öğrencilerin bir siber üniversitenin çevrimiçi lisans programlarına devam etme veya bu programlardan ayrılma kararlarında kritik bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen başarı bulgusu ile uyumludur. Coleman (2019) da çalışmasında yüksek not ortalamasının devam etme olasılığını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Maddi kaygılar Aydın ve ark.'nın

(2019) çalışmasında da devamı etkileyen bir etmen olarak bulunmuştur. Katılımcıların ifade ettikleri öğrenme isteği, derse ilgi, belirlenen hedefler, bu hedeflere ulaşmak için çaba gösterme, mezuniyet belgesi ya da sertifika verilmesi gibi motivasyonu etkileyen faktörler “motivasyon” alt teması ile ilişkilendirilmiştir. Choi ve Kim’in (2018) çalışmasında yüksek düzeydeki motivasyonun (tatmin düzeyinde) çevrimiçi derse devam olasılığını artırdığı bulunmuştur. Derse devamı sağlayan etmen olarak mezuniyet belgesi ya da sertifika verilmesinin belirtilmesi, Aydın ve Yazıcı’nın (2020) çalışmalarındaki yönetsel öneri olarak sertifika verilmesi ile uyumludur. Aydın ve ark. (2019) kariyer hedefleri ile ilgili hedeflerle uyumsuzluk ve dış motivasyon kaybının derse devamı etkilediğini çalışmalarında bulmuşlardır. Moore ve Wang’ın (2021) çalışmasında da motivasyon başarıyı etkileyen bir etmen olarak bulunmuş ve içsel motivasyona sahip olanların daha başarılı olduğu görülmüştür. Seabra ve ark.’nın (2018) çalışmasında öğrenme zevki açık öğretimi seçmenin bir nedeni olarak bulunmuştur. Bean ve Metzner’in (1985) bir öğrencinin üniversite ortamında bir miktar deneyim kazandıktan sonra, üniversite eğitimi almaya verdiği kişisel önem miktarı olarak ifade ettiği hedefe bağlılık pek çok modelde de devam nedeni olarak görülmüştür. Tinto’nun (1975) modelinde doğrudan devamı etkilerken, Bean ve Metzner (1985) hedefe bağlılığı psikolojik çıktı olarak ele almıştır. Kember (1989) içsel ve dışsal motivasyonu hedef bağlılığı altında toplamıştır. Rovai (2003) de Bileşik Devamlılık Modeli’nde hedef bağlılığını içsel faktör olarak ele almıştır. Bazı katılımcılar çevrimiçi derslere sosyalleşme olanağı olduğu için katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Yılmaz’ın (2020) devam etme nedeni olarak sosyal entegrasyon altında öğrenci-öğrenci etkileşimi bulgusu ile uyumludur. Sujatha ve Kavitha’nın (2018) çevrimiçi dersin artıları olarak küresel katılım ve etkileşim bulgusu da sosyalleşme bulgusunu desteklemektedir. Öğrencilerle etkileşim ve öğretim elemanı ile etkileşim olarak sosyal uyum kuramlarda da devamı etkileyen unsur olarak ele alınmıştır (Tinto, 1975; Bean ve Metzner, 1985; Kember, 1989; Boyles, 2000; Rovai, 2003; Park, 2007). Çevrimiçi derslere katılımın kolay olması zaman değerlemesi sağlaması nedeniyle katılımı sağlayan etmen olarak belirtilmiştir. Aydın ve ark.’nın (2019) kişisel temasında zaman yönetiminin derse devamı etkilemesi bulgusu, araştırma sonucu ile uyumludur. Öğretim elemanına yönelik olarak iletişim ve etkileşimli ders yapılması katılımcılar için derse devamı etkileyen nedenlerdendir. Bu bulgu Aydın ve Yazıcı’nın (2020) çalışmasında öğrencilerin derse devam etmek için yaptıkları

öğrencilere zamanında geri bildirim verilmesi, öğrenen-eğitmen etkileşiminin artması önerileri ile uyumludur. Yılmaz (2020) da çalışmasında öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini devam nedeni olarak bulmuş ve sosyal entegrasyon temasına almıştır. Canlı ders oturumlarında, katılımcı sayısının çok olması veya öğretim elemanının sohbet ekranını kullanmaması nedeniyle öğrenciler sık sık öğretim elemanı ile etkileşim kuramadıklarını, sorularını yöneltemediklerini veya yöneltebildikleri zaman da öğretim elemanının sorularını yanıtlayamadığı veya yanıtlayamadığı zamanların çokluğundan şikâyet etmişlerdir (Arslan, 2018). Watts (2019) da çalışmasında öğrencilerin öğretim elemanından en sık beklediklerinin iletişim olduğunu bulmuştur; geri bildirim de beklentilerden biridir. Seabra ve ark.'nın (2018) çalışmasında da etkileşim devam nedeni bulgusudur. Choi ve Kim'in (2018) çalışmasında ise öğretim elemanı ile öğrenciler arasında az etkileşim olması öğrencilerin derse devam etmesine neden olmaktadır, bu, araştırma bulgusu ile uyumsuzdur. Öğretim elemanının anlatım şekli, konuyu basitleştirerek anlatması ya da dikkat çekici şekilde dersi sunması da katılımcıların istedikleri özelliklerdir. Bu bulgu Keller'ın (1983) ARCS-V motivasyon tasarımı modelindeki dikkat ilkesi ile uyumludur. Bu ilkeye göre herhangi bir öğrenmeden önce, öğrencinin dikkati öğrenme görevine odaklanmalı ve öğrenmenin devam etmesi için bu dikkat öğrenme süreci boyunca korunmalıdır. Öğretim elemanının uzmanlığı, konu hakkındaki bilgi birikimi, tecrübesi, öğrencilere güler yüzlü yaklaşımı da katılımcıların önemli bulduğu özelliklerdir. Bu sonuç, Yılmaz'ın (2020) çalışmasında öğrencilere göre öğretim elemanı ile ilgili devam nedenleri olarak mesleki deneyim ve tanınırlık, dersi önemseme durumu ve vizyon, pedagoji / androgoji bilgisi olması bulgusu ile uyumludur. Watts'ın (2019) çalışmasında öğretim elemanından beklenti olarak alan bilgisi bulgusu bu çalışmanın bulgusu ile uyumludur. Arslan'ın (2018) çalışmasında da öğrencilerle yapılan görüşmelerin incelenmesiyle bazı öğrencilerin danışman öğretim elemanından yeterli akademik destek alamadığı için eğitimine bir veya birkaç dönem ara vermek zorunda kaldığı bilgisine ulaşılmıştır. Öğretimsel teması altında devam zorunluluğu, içerik, ders işleniş şekli, konu ve zaman alt temaları toplanmıştır. Devam zorunluluğu bazı katılımcılar için devam etme nedeni iken bazıları da devam zorunluluğu olmamasını devam etme nedeni olarak görmüşlerdir. İçeriğin anlaşılır olması, iyi hazırlanan materyaller, dersin akıcı ve eğlenceli işleniş, dersin konusunun ilgi çekici ve günlük hayatla bağlantılı olması ve ders süresinin kısa olması ve dersin başlama zamanı bu temalarda vurgulanan özelliklerdir. İçerikle ilgili bu

bulgular Seabra ve ark.'nın (2018) çalışmasındaki derse devamı etkileyen etmen olarak müfredatın güncelliği ve uygunluğu bulgusu ile uyumludur. Dersin akıcı ve eğlenceli işlenmesi de Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışmasında derslerin daha ayrıntılı ve ilgi çekici olması gerektiği önerisi ile uyumludur. Teknolojik temasında ise alt yapı, yerden bağımsızlık, ses ve görsellik kalitesi, canlı derslerin kayıt altına alınmasıyla istenen zamanda izlenebilme özelliğini belirten zamandan bağımsızlık alt temaları toplanmıştır. Derse devamı sağlayan ses ve görsellik kalitesi, Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışmasında içerik tasarımına yönelik önerilerde ders videolarının daha etkili kullanılması ile benzerdir. İnternetin olup olmaması, hızı, derslerin izleneceği uygun cihaza sahip olma durumu alt yapı teması altındadır. Zamandan ve yerden bağımsızlık bulgusu, Sujatha ve Kavitha'nın (2018) çalışmasındaki öğrencilerin çevrimiçi dersin artıları olarak belirttiği zamanda esneklik ve erişim kolaylığı bulgusu ile uyumludur. Yine aynı bulgu Seabra ve ark.'nın (2018) çalışmasında açık öğretimi seçmenin ana nedeni olarak bulunmuştur; dolaylı olarak aynı zamanda devam nedeni de olmaktadır.

Çevrimiçi dersi / kursu bırakmaya neden olabilen faktörlere ait temalar da derse devamı sağlayan temalarla aynı olup alt temalarda farklılıklar vardır. Çevresel temasına alınan görüşler çevreden baskı görme, uygun çalışma veya ders izleme ortamı bulamama, pandemi koşulları gibi nedenlerden dolayı derslerin bırakılabileceğini belirten görüşlerdir. Kişisel temasındaki ailevi nedenlerde aile hayatındaki sorumluluklardan, günlük işlerden derslere ayıracak zaman kalmayabileceği endişeleri dile getirilmiştir. Bu sonuç Aydın ve Yazıcı'nın (2020) ders tamamlamama nedenlerinde ulaştığı kişisel nedenlerden öğrenenlerin çalışması, eğitim kurumuna devam etmesi veya aileleriyle vakit geçirmek zorunda olmaları ile uyumludur. Yılmaz (2020) da açık ve uzaktan eğitimi bırakmada dışsal nedenlerden aile hayatını bırakma nedeni olarak bulmuştur. Choi ve Kim'in (2018) çalışma sonucuna göre iş, aile ve / veya kişisel sorunlardan kaynaklanan fiziksel kısıtlamaları olan yetişkin öğrencilerin okulu bırakma olasılığı daha yüksektir. Aldowah ve ark.'nın (2020) çalışmasında aile / çalışma durumları faktörünün KAÇD'lerdeki okul bırakmada ikincil rol oynadığı bulunmuştur. Yeterli zaman bulamama Ağuş'un (2019) ve Aydın ve ark.'nın (2019) çalışmasında da bırakma nedeni olarak bulunmuştur. Arslan'ın (2018) çalışmasında hafta içi akşam saatlerinde canlı derslere katılmaları gereken öğrenciler, sosyal hayatlarını ders programlarına göre düzenlemenin zorluğunu ifade etmişlerdir. Arslan'ın (2018) çalışmasında bazı öğrenciler için dersin erken saatte başlaması, bazıları içinse

gece 23:00 gibi geç saatlerde ders olması sorun olarak bildirilmiştir. Asosyallik bulgusu Aguş'un (2019) çalışmasındaki iletişim eksikliği bulgusu ile uyumludur. Öğrenme sorunları, başarısızlık korkusu, teknolojik bilgi yetersizliği gibi nedenler de kişisel temasının altında başarı alt temasında bırakma nedenleri olarak görülmüştür. Aydın ve Yazıcı (2020) da çalışmalarında dersi tamamlayacak teknolojik yeterliliğe sahip olmadıklarını düşünerek derslerini bırakanların olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz'ın (2020) çalışmasında da benzer sonuca ulaşılmış, akademik başarı, derslerin zorluğu akademik entegrasyon altında bırakma nedeni bulgusu olmuştur. Aguş'un (2019) çalışmasında da teknoloji erişimi ve yeterliliği dersi bırakmayı etkileyen nedenlerden olmuştur. Choi ve Kim'in (2018) çalışma bulgusu düşük not ortalamasına sahip yetişkin öğrencilerin, programlarını bırakma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Coleman'ın (2019) analizi daha yüksek genel not ortalamasının, okuldan ayrılma riskinin azalmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Beklentilerin karşılanmaması, mezuniyetten sonraki duruma ilişkin gelecek kaygısı, iş yükü dersi bırakmayı etkileyen kişisel temasındaki nedenlerdir. Beklentilerin karşılanmaması bulgusu Zhang ve ark.'nın (2019) akademik programın öğrencilerin ihtiyaçlarına uyumunun dersi tamamlamayı etkilediği bulgusu ile benzerdir. Aydın ve ark.'nın (2019) ulaştığı çalışma olanaklarının kısıtlı olması nedeniyle dersi bırakma bu çalışmadaki gelecek kaygısı nedeniyle dersi bırakma ile uyumludur. Aydın ve ark.'nın (2019) iş yükü nedeniyle dersi bırakma bulgusu bu çalışmada da bulunmuştur. İş yükü ve derse katılım için zaman bulamama, çevrimiçi dersin zamanının katılımcı için uygun olmaması, ders çalışma için çok zaman ayırma gerekliliği gibi zamansal sorunlar Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışmasındaki zaman yetersizliği nedeniyle dersi bırakma ile uyumludur. Sonuç Yılmaz'ın (2020) çalışmasında ulaşılan, iş hayatının yoğunluğu dersi bırakma nedeni olabileceği bulgusu ile uyumludur. Beklentilerin karşılanamaması bulgusu Aguş'un (2019) ve Arslan'ın (2018) çalışmalarındaki bulgu ile uyumludur. Arslan'a (2018) göre uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime dair karşılanamayan beklentileri onları sürecin dışına çıkmaya itmiştir. Beklentiler fayda, öğreticinin bilgi aktarımı, sürecin kolaylığı, teknik destekten oluşmaktadır. Aydın ve ark.'nın (2019) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir; programın uygun olmaması, programın beklentileri karşılamaması, kariyer hedefleri ile uyumsuzluk gibi nedenler dersi bırakma nedenleri olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin motivasyonunun düşmesi, motivasyonu düşüren eğitimci ya da eğitim kurumu dersi bıraktıran nedenlerdendir. Motivasyon Yılmaz (2020) ve Ağuş'un (2019) çalışmalarında da ders bırakmayı etkileyen neden olarak bulunmuştur. Aydın ve ark. (2019) da kariyer hedefleri teması altına aldıkları dış motivasyon kaybını eğitimi bıraktıran önemli bir neden olarak bulmuşlardır. Choi ve Kim'in (2018) çalışmasında düşük düzeydeki motivasyonun çevrimiçi eğitimin bırakma nedeni olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Aldowah ve ark.'nın (2020) çalışmasında motivasyon öğretimi bırakmada etkili ikincil etmen olarak bulunmuştur. Öz denetim yetersizliği, önyargı, derse odaklanamama, umutsuzluk, psikolojik sorunlar gibi psikolojik etkenler kişisel bırakma nedenleridir. Bu bulgu Yılmaz'ın (2020) çalışmasındaki kaygı düzeyi bulgusu ile uyumludur. Öz disiplin eksikliği Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışmasında da bulunmuştur. Sosyo-ekonomik durum nedeni, Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışmasındaki teknolojik ekipman eksikliği nedeniyle uyumludur. Yılmaz (2020), Ağuş (2019), Arslan (2018) ve Aydın ve ark. (2019) da maddi nedenlerin bırakmaya neden olabileceği bulgusuna ulaşmıştır. Sağlık sorunları, uyumsal sorunlar da dersi bırakmaya neden olabilen kişisel nedenler olarak bulunmuştur. Aydın ve ark. (2019) tarafından uzaktan eğitimde zorlanmak olarak bulunan sonuç bu araştırmadaki katılımcının sisteme alışkın olmaması gibi uyumsal sorunlarla benzerdir. Bu sonuç Yılmaz'ın (2020) bulgusu ile uyumludur. Ağuş'un (2019) çalışmasında da aile ve sağlık sorunları bırakma nedeni olarak bulunmuştur. Aydın ve ark.'nın (2019) çalışma bulgusunda da ders bırakma nedenlerinden biri sağlık sorunları olmuştur. Öğretim elemanına yönelik olan bırakma nedenlerinin sunum, eğitmenin yaklaşımı ve iletişimsel sorunlarla ilgili olduğu görülmüştür. İlgi çekici olmayan monoton bir anlatım ve öğretim elemanının derse hazırlıksız katılması sunum alt temasındaki nedenlerdendir. Öğretim elemanının öğrenciye karşı davranışları ve tutumuna ilişkin belirtilen bırakma nedenleri "yaklaşım" alt temasındadır. Çok ödev verilmesi, ders notlarının öğretim elemanı tarafından paylaşılmaması, öğrenci desteği eksikliği bırakma nedeni olarak belirtilen öğretim elemanı yaklaşımlarıdır. Derslerde verilen ödevlerin fazlalığı, yeterli eğitmen desteği görmeme Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışması ile de uyumludur. Öğretim elemanı ile olan iletişim yetersizliği, sorulara yanıt alamamak, katılımlı ders işlenmemesi öğretim elemanı ile ilgili iletişimsel sorunlardır. İçerik tasarımı kaynaklanan nedenlere ilişkin olarak ders öğretmenlerinden yeterli geri bildirim alamamak Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışmasında da bulunmuştur. Öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi, öğretim

elemanının ders işleme yöntemi, dersi önemseme durumunun ders bırakmada etkili olduğu Yılmaz'ın (2020) çalışmasındaki bulgulardır. Öğretim elemanı ile ilgili iletişimsel sorunlar bulgusu Ağuş'un (2019) bulgusu ile uyumludur. Arslan'ın (2018) çalışmasındaki sonuca göre de sınav programlarındaki değişikliklerin, haftalık ders programındaki anlık değişikliklerin öğrencilere zamanında iletilememesi, öğrencilerin günlük yaşantılarında aksamalara, iş yerleri ile sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Choi ve Kim'in (2018) çalışmasında ise öğretim elemanı ile öğrenciler arasında sık etkileşim olmasının öğrencileri bırakmaya yönelttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aldowah ve ark.'nın (2020) çalışmasında geri bildirim okulu bırakmayı etkileyen birincil faktörlerden olurken etkileşim ise ikincil faktör olmuştur.

Dersi bırakma nedenleri, öğretimle ilgili olarak devam zorunluğu, içerik, işleniş, materyaller, ortam, uygulama ve zaman alt temalarında toplanmıştır. Ders içeriğinin ilgi çekici gelmemesi, içeriğı yeterli bulmama, mesleki olarak fayda sağlamayacağını düşünmek içerikle ilişkilendirilen bırakma nedenlerindendir. Mesleki olarak fayda sağlamayacağı bulgusu Yılmaz'ın (2020) işe yararlık bulgusu ile benzerdir. Aydın ve ark.'nın (2019) dersin içeriğinin yoğun olması bulgusu ders içeriğı ile ilgili sorunlar yönünden araştırma bulgusu ile benzerdir. Dersin işleniş şekli ile ilgili olarak, verilen görevlerin ağır gelmesinin bırakma nedeni olması Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışmasındaki içerik tasarımıdan kaynaklanan nedenlerden derslerde verilen ödevlerin fazlalığı bulgusu ile uyumludur. Aldowah ve ark.'nın (2020) çalışmasında kurs tasarımı çevrimiçi kursu bırakmayı etkileyen temel nedenlerden olmuştur. Ders materyallerinin olmaması, materyallere ulaşımında sıkıntı yaşanması nedenleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu bulgu Yılmaz'ın (2020) çalışmasındaki kaynakların niteliğı ve yetersizliğı ile kaynakların erişilebilirliğı sonucu ile uyumludur. Uygulamalı derslerin çevrimiçi olmasının yaratacağı sıkıntı ifade edilmiştir. Aydın ve ark.'nın (2019) çalışma bulgusunda uygulamalı ders ihtiyacı dersi bırakma nedeni olarak yer almıştır. Zamanla ilgili olarak ders süresinin uzunluğı ve dersin zamanında başlamaması da iletilen bırakma nedenleri olmuştur. Bu nedenler Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışma bulgusu ile aynıdır. Yılmaz'ın (2020) bulgusunda da ani ders saat / gün değişiklikleri vardır. Bazı öğrenciler için dersin erken saatte başlaması, bazıları içinse gece 23:00 gibi geç saatlerde ders olması sorun olarak bildirilmiştir. Aldowah ve ark.'nın (2020) çalışmasında ders zamanı dersi bırakmayı etkileyen ikincil faktör olmuştur. Teknoloji ile ilgili olan dersi bırakma nedenleri öğrenenlerin dersi izleyecekleri bağlantı

cihazlarının olmaması, bağlantı sorunları, alt yapı kaynaklı teknik sorunlar ve teknolojik etkenler olarak belirtilmiştir. Bağlantı cihazlarının olmaması, Aydın ve Yazıcı'nın (2020) kişisel nedenlerde topladığı teknolojik ekipman eksikliği nedeni ile uyumludur. İnternet kesintisi, ses kalitesizliği, görüntü kalitesizliği gibi bağlantı sorunları Aydın ve Yazıcı'nın (2020) çalışmasında içerik tasarımında değerlendirilmiştir. Alt yapı kaynaklı teknik sorunlar ve teknolojik etkenler bulgusu Yılmaz'ın (2020) teknik altyapının niteliği / yeterliği bulgusu ile uyumludur. Arslan'ın (2018) çalışmasında da evinde veya iş yerinde internet bağlantısı ve bilgisayara erişimi olmayan ya da iş yeri politikaları gereği bilgisayar kullanamayan katılımcıların da eğitim sürecine dahil olamadıkları için eğitimlerini tamamlayamadıkları görülmüştür.

Çevrimiçi derslere ev ortamında katılabilme öğrenciler tarafından dersi çekici kılan bir özellik olmuştur. Kişisel temasında dersi çekici yapan özellikleri beklentiye karşılması, diploma / sertifika verilmesi, kişisel gelişim, mesleki gelişim sağlaması, sınavların zor olmadığı algısı, sosyalleşmeye olanak sağlaması olarak belirtilmiştir. Sosyalleşme bulgusu Sujatha ve Kavitha'nın (2018) çalışmasında çevrimiçi dersin artıları olarak küresel katılım ve etkileşim bulgusu ile uyumludur. Çevrimiçi eğitimlerin ücretsiz ya da düşük ücretli olması, ulaşım masrafı gerektirmemesi maliyet açısından uygunluk sağlamaktadır. Okula gitmek için zaman harcamamak da zaman kazandırmaktadır. Öğretim elemanına yönelik olarak iletişim, sunum, uzmanlık ve yaklaşımda istenen nitelikler olması çevrimiçi dersleri çekici kılmaktadır. Dersin işleniş temasında dersin akıcılığı, kullanılan materyaller, görsel ve işitsel öğeler, ödevler, örneklendirmeler, uygulamalar, dersin verimliliği dersin çekici özellikleri olarak belirtilmiştir. Ders süresinin kısa olması ve devam zorunluluğu olmaması, içeriğin anlaşılır ve ilgi çekici olması, materyallere kolay ulaşım gibi içerik alt temalı özellikler ve konuya duyulan ilgi de dersi çekici yapan özellikler olarak belirtilmiştir. İçerik temasına alınan, materyallere kolay ulaşım bulgusu Sujatha ve Kavitha'nın (2018) çalışmasındaki erişim kolaylığı bulgusu ile uyumludur. Zaman ve yerden bağımsızlık, dersin tekrar izlenebilmesi özellikleri teknolojik temasında toplanan özelliklerdir. Çekici bir özellik olarak belirtilen zamandan bağımsızlık bulgusu Sujatha ve Kavitha'nın (2018) çalışmasındaki artılardan zamanda esneklik bulgusu ile uyumludur.

Çevrimiçi dersleri sıkıcı yapan özellikler de diğerlerinde olduğu gibi çevresel, kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel ve teknolojik temalarında toplanmıştır.

Öğrencilerin sıkıcı bulduğu özelliklerin onları dersi bırakmaya doğru götüreceği düşünülmektedir. Bu nedenle alan yazındaki çevrimiçi dersi bırakma nedenleri bulguları ile de bu araştırmadaki bulgular karşılaştırılmıştır. Çevresel temasında dersin izlendiği ortamın dikkat dağıtıcı unsurlarından söz edilmiştir. Kişisel temasının altında motivasyon düşürücü etkenler, psikolojik nedenler, sosyalleşememe ve zaman sorunları yer almaktadır. Psikolojik nedenlere alınan dikkatini verememek bulgusu Sujatha ve Kavitha'nın (2018) çalışmasındaki eksiler bulgularından kişisel dikkat eksikliği ile uyumludur. Öğretim elemanına yönelik olarak eğitmenin ders saatine uymaması, derslerde etkileşim olmadan yalnızca anlatım olması, öğretim elemanına ulaşmada zorluk, dersin yorumlara kapalı olarak işlenmesi katılımcıların sıkıcı bulduğu durumlar olmuştur. Arslan'ın (2018) çalışmasında canlı ders saatinin değişmesi, başka bir güne alınması veya yapılamayan dersler için planlanan telafi derslerinin duyurularını takip edemeyen veya bu duyurulara ulaşamayan öğrenciler, bu durumların tekrar etmesi nedeniyle derslerden soğuduklarını bildirmişlerdir; dersin yorumlara kapalı olarak işlenmesi bu çalışmada da sorun olarak bulunmuştur. Öğretim elemanının akıcı olmayan, anlaşılabilir, monoton bir anlatımla dersi sunması, konuya hâkim olmaması, ilgisizliği, öğrenciye yardım etmemesi, ders notlarını paylaşmaması da öğretim elemanı ile ilgili sıkıcılık nedenleri olmuştur. Arslan (2018) da çalışmasında plansız ve yeterli bilgilendirme yapılmadan gerçekleştirilen değişikliklerin öğrencilerin uzaktan öğretime olan bağlılıklarını ve bekledikleri verimi düşürdüğünü belirtmiştir. Katılımcıların sıkıcı olarak belirttikleri öğretim elemanına yönelik iletişim sorunları (ulaşmada zorluk ve derslerde etkileşim olmadan yalnızca anlatım olması, dersin yorumlara kapalı olarak işlenmesi) Sujatha ve Kavitha'nın (2018) çalışmasındaki eksilerden öğrenci-öğretim görevlisi ilişkisinin olmaması, gerçek zamanlı soru-cevap oturumlarının olmaması ile benzerdir. İçeriğin uzun ve ayrıntılı olması, dersin anlaşılabilmesi, çok ödev verilmesi, az görsel öğe kullanımı, gibi içerik alt temasında toplanan ifadeler verilmiştir. Bu sonuçlar Ağuş'un (2019) çalışmasındaki derslerin ve sınavların zor olması durumunun ders bırakmada orta derecede önemi olduğu bulgusu ile uyumludur. Bu araştırmada bırakma nedeni olmasa da sıkıcı bulunmuştur. İçerikle ilgili olarak uygulama olmaması, derslerin verimsizliği bulguları Sujatha ve Kavitha'nın (2018) çalışmasında eksi özelliklerden bulunan teoriye odaklanma ve etkisiz öğretim ile benzerdir. Tekdüze anlatımla dersin işlenmesi de yine Sujatha ve Kavitha'nın (2018) çalışmasındaki bulgulardan monotonluk ile uyumludur. Konunun ilgi çekici bulunmaması, ders

materyalinin yetersizliği de katılımcılar tarafından çevrimiçi dersi sıkıcı yapan durumlar olarak görölmüştür. Ders süresinin uzunluğu, dersin zamanında başlamaması da zaman alt temasında toplanan dersi sıkıcı yapan özellikler olmuştur. Çevrimiçi ders platformu ile ilgili aksaklıklar, bağlantı sorunları ve sesin kalitesizliği gibi sorunlar teknolojik temasındadır. Arslan'ın (2018) da çalışmasında ara sınav, ödev teslimi, öğretim elemanı ile iletişim, ders materyaline erişim, duyurulara erişim gibi işlemler sırasında, sistemden veya kullanıcının sahibi olduğu altyapıdan kaynaklı sorunlar yaşanması durumunda araştırmaya katılan öğrenciler teknik destek birimlerine ulaşmakta sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, motivasyonun sürekliliğinin, bulunulan ortamın ses ve ısısından, derse katılımın sürekliliğinden, günlük yaşamda karşılaşılan durumlardan, öğrenme isteği, derse duyulan ilgi, dersi anlamak, hedefler, kararlılık, başarma isteği, başarı ve tatmin gibi içsel nedenlerden, duygu durumu, öğrenme kaygısı ve ders çalışma stresi gibi psikolojik durumdan etkilendiğini belirtmişlerdir. Ağış'un (2019) çalışmasında derse olan ilginin kaybolması, öğrenme isteğinin kalmaması sonucunda motivasyon kaybının ders bırakmada en önemli iki faktörden biri olduğu sonucuna varılmıştır. Watted ve Barak'ın (2018) çevrimiçi kursu tamamlayanların görüşü ile yaptığı çalışmada da genel ilginin motivasyonel etmen olduğu belirlenmiştir. Sertifika ya da diploma verilmesi de motivasyonu etkileyen bir unsurdur. Bu bulgu Watted ve Barak'ın (2018) çalışma bulgusu ile uyumludur. Sosyalleşme, uyum ve zaman sorunları da motivasyonu etkilemektedir. Öğretim elemanı ile ilişkili olarak iletişim, sunum, uzmanlık ve yaklaşım da yine motivasyonu etkileyen ifadelerin alt temalarıdır. Bilginin kullanılabilirliği inancı, ders materyalleri, devam zorunluluğu, içerik, ders işleniş şekli, konusu ve ders süresi öğretimle ilgili motivasyonu etkileyen unsurlar olarak bulunmuştur. Bağlantı kalitesi, ses ve görüntü kalitesi ve zamandan bağımsızlık gibi teknoloji kaynaklı nedenler de motivasyonel etmenlerdir.

Çevrimiçi dersin içeriğinden beklentiler dersten beklentiler olarak kişisel, öğretim elemanına yönelik, öğretimsel ve teknolojik temalarında toplanmıştır. Başarı, hedeflere ulaşma, kişisel gelişim, mesleki gelişim, öğrenme, öz disiplini artırma, sertifika / diploma beklentileri kişisel temasını oluşturmuştur. Dersin etkileşimli olması, öğretim elemanının ders anlatımının yanı sıra sohbet etmesi, ders süresinin kısa, sunumun da akıcı ve eğlenceli olması, teorik bilgi yanında uygulama yapılması içerikle ilgili öğretim elemanından beklentileri oluşturmuştur. Öğretim elemanının motive edici yaklaşımı,

anlayışlı ve hoşgörülü olması da öğrencilerin beklentileridir. Öğretimsel temasında toplanan konuların ilgi çekici olması, günlük hayatta kullanılabilmesi gibi beklentiler bilgi; ders materyallerinin çeşitli olması ve kolay anlaşılabilir olması beklentileri materyal; ödevle ilgili beklentiler ödev temasını oluşturmuştur. Ses ve görüntü kalitesi ve teknolojiye yararlanma da teknolojik temasındadır.

Öğretim elemanının bakımlı olması, hitabet becerisi, iletişim becerisi, nezaket, özveri ve pozitifliği gibi niteliklere sahip olması beklenmektedir. Sunumu ile ilgili olarak akıcı ve eğlenceli, ilgi çekici bir anlatım tarzı, ders süresinin kısa olması, iletişimin sağlanabilmesi, canlı yayın uygulama bilgisi gibi teknik konularda bilgili olması katılımcıların öğretim elemanından bekledikleri olmuştur. Watts'ın (2019) çalışmasında da öğrencilerin öğretim elemanından beklentilerinde iletişim en sık alıntılanan konu olmuştur; öğretim elemanının anlaşılır bir ders yapısı oluşturma beklentisi de araştırma bulgusu ile uyumludur. Akademik başarısı olan, bilgili ve kendini güncelleyen öğretim elemanı beklentisi uzmanlığı ile ilgili beklentilerdir. Bu sonuç Watts'ın (2019) çalışmasındaki alan bilgisi beklentisi ile uyumludur. Öğretim elemanının öğrencilere yaklaşımı da katılımcılar için önemli bulunmaktadır. Yaklaşımı ile ilgili ifadeler anlayışlı olma, çözüm odaklılık, ders materyallerini paylaşma, öğretme çabası, öğrenciyi motive etme ve öğrenciye karşı tutum üzerinedir.

İş / eğitim hayatına katkı bakımından öğrenciler eğitim olarak başarı, bilgi edinme, bilgiye kolay ulaşım ve uygulamalı eğitim beklemektedir. Çevrimiçi dersin iş hayatına katkılarını içeren ifadeler bilgi üstünlüğü, iş bulma, kariyere katkı ve mesleki beceri ile ilgili olmuştur. Farklı bir bakış açısı kazandırması, kişisel gelişime katkı sağlayan bilgiler verilmesi, öz güven kazanma, sertifika ya da diploma verilmesi, sosyalleşme ise öğrencilerin kişisel gelişime katkı beklentileri olmuştur.

4.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak dersi bırakmanın azaltılması, derse devamın artırılması için öğretim tasarımcılarına, öğretim görevlileri ve yöneticilere uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur. Gelecekte araştırma konusunu temel alan, bu araştırmanın eksik taraflarını tamamlayan yeni araştırmalar yapılabilir. Aynı araştırma farklı araştırma gruplarıyla yapılarak farklı amaçlar için kullanılabilir. Bu nedenlerle gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler de verilmiştir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırma sonucuna göre motivasyon düzeyi ile ders bırakma arasında negatif bir ilişki vardır. Buna göre belli aralıklarla öğrenenlerin motivasyon düzeyi ölçülüp önceki ölçüme göre motivasyonu düşenlerle iletişime geçilip nedenleri araştırılabilir. Nedenlere göre öğretim tasarımı düzenlenerek öğrenenlerin ders bırakması azaltılabilir. Ölçülen motivasyon düzeyi arttıkça öğrencilerin dersi bırakma olasılıklarının azaldığı, tersi durumda arttığı düşünülebilir.
- Ders bırakmayanların bırakanlara göre hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterdikleri araştırmada ulaşılan bir bulgu olmuştur. Düzenli aralıklarla yapılan ölçümlerle eylem yeterliği düzeyleri düştüğü belirlendiğinde, öğretim görevlileri hedeflere ulaşmaları için öğrenenleri heveslendirici stratejiler geliştirebilir.
- Başarı, araştırmada derse devamı sağlayan, başarısızlık da dersi bırakmaya neden olabilen bir bulgu olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin başarıları izlenebilir; başarısız olan, başarı düzeyi düşen öğrencilerle iletişim kurularak nedenleri belirlenebilir. Başarı artırıcı çözümlerin öğrenci devamlılığını artıracığı düşünülmektedir.
- Öğretim elemanının etkileşimli ders yapması ve öğrencilerle iletişiminin derse devamı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin sorularının olabildiğince hızla yanıtlanması, ders anlatımında öğrenci katılımının sağlanması yönünde ders tasarımlarının yapılmasının derse katılımı artıracığı düşünülmektedir.
- Öğretim elemanının hitabet ve iletişim becerisi, öğrencilere karşı nezaketi, samimiyeti gibi özelliklerinin öğrencilerin öğretim elemanından beklentilerinden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle kurumların da bu özelliklere önem vermesi öğrenci devamlılığını artırmada etkili olabilecektir.
- Dersin ilgi çekici ve eğlenceli biçimde anlatılması öğrencilerin öğretim elemanından beklentilerinden olmuştur. Dersin dikkat çekici anlatımı öğrencilerin dersleri sıkılmadan izlemesini sağlayacağından derse devamı artıracığı düşünülmektedir.
- Ders saatlerinin düzenli olması, derse zamanında başlaması katılımcıların öğretim elemanından beklediklerinden olmuştur. Zorunlu olmadıkça ders saatlerinde değişiklikten kaçınılması derse devamı artırabilecektir.

- Teknolojik bilgi yetersizliği çevrimiçi dersi bırakma nedenlerinden biri olarak belirtilmiştir. Dileyen öğrencilere sistemi kullanma bilgisini içeren görselli ders verilerek teknolojik bilgi yetersizliği nedeniyle dersi bırakma önlenabilir.
- Çevrimiçi derse katılımı sağlayan bilgisayar gibi bir cihaza sahip olamamak ya da internet erişimine ulaşamamak gibi ekonomik duruma dayalı nedenler çevrimiçi dersin bırakılmasına neden olabilmektedir. Yardım gereksinimi olan öğrencilerin belirlenip destek sağlanması bu nedenlerle olan ders bırakmaları engelleyebilir.

4.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Pandemiden dolayı araştırmada sorular çevrimiçi ortamda sorulmuştur. Pandemi ortamı sona erdiğinde araştırmanın nitel kısmı daha az kişi ile yüzyüze yapı yapılandırılmış görüşme ile yapılarak daha derinlemesine bilgi elde edilebilir.
- Araştırma yalnızca öğrencilerin görüşleri alınarak yapılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin katılımında öğretim görevlilerin de görüşleri alınarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
- Araştırma bıraktığı dersi olmayan, tamamladığı dersi olan başarılı öğrencilerle yapılarak onların gözüyle derse devamı etkileyen etmenler belirlenebilir.
- Araştırma tamamladığı dersi olmayan, bıraktığı dersi olan başarısız öğrencilerle yapılarak dersi bırakmaya neden olan etmenler belirlenebilir.
- Bırakma nedenleri temel alınarak dersi bırakma olasılığı yüksek öğrencileri belirleyebilecek bir model geliştirilebilir.
- Ders bırakmanın ders döneminin belli bir aşamasında yoğunlaşıp yoğunlaşmadığı ve nedenleri belirlenerek ona göre önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Aguş, F.S. (2019). *Açık ve uzaktan eğitimde öğrencilerin okulu bırakma nedenleri: Anadolu Üniversitesi açıköğretim sistemi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aldowah, H., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. I. Ve Alalwan, N. (2020). Factors affecting student dropout in MOOCs: a cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education*, 32 (2), 429-454.
- Ali, A., ve Ahmad, I. (2011). Key factors for determining students' satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University. *Contemporary Educational Technology*, 2 (2), 118-134.
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf> (Erişim tarihi: 03.11.2020).
- Alraimi, K. M., Zo, H. ve Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80, 28-38.
- Anders, A. (2015). Theories and applications of massive online open courses (MOOCs): the case for hybrid design. *The International Review of Research in Open And Distributed Learning*, 16 (6), 39-61.
- Arslan, Ö. (2018). *Çevrimiçi uzaktan eğitim öğrencilerinin programları terk etme nedenlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Artsın. M. (2018). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Artsın, M. (2019). Kitlemel açık çevrimiçi derslerde öğrenen davranışları ve öğrenen-içerik etkileşimi: bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 70-86.
- Astin, A. (1970). The methodology of research on college impact (II). *Sociology of Education*, 43 (4), 437-450.
- Avcı, D. (2019). *Üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yönelik geliştirilen üniversite uyum programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, I. E., ve Yazıcı, M. (2020). Drop-Out in MOOCs. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19 (3), 9-17.
- Aydın, S., Öztürk, A., Büyükköse, G. T., Er, F. ve Sönmez, H. (2019). An Investigation of Drop-Out in Open and Distance Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 40-57.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11 (42), 1-21.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barak, M., Watted, A. ve Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 35-64.
- Bean, J. P. ve Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*. 55 (4), 485-540.

- Belair, M. (2012). The investigation of virtual school communications. *Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 56 (4), 26-33. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-012-0584-2>
- Bezerra, L. ve Silva, M. (2017). A review of literature on the reasons that cause the high dropout rates in the MOOCS. *Revista Espacios*, 38 (5), 11.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1 (2), 80-87.
- Bolliger, D. U. ve Halupa, C. (2012). Student perceptions of satisfaction and anxiety in an online doctoral program. *Distance Education*, 33 (1), 81-98. doi:10.1080/01587919.2012.667961
- Bouhnik, D. ve Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society Information Science and Technology*, 57 (3), 299-305.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult education*, 23 (4), 255-282.
- Boyles, L.W. (2000). *Exploration of a retention model for community college student*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Greensboro: The University of North Caroline.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, A. ve Aydın, C. H. (2015). Satisfaction, preferences and problems of a MOOC participants. *The Association for Educational Communications and Technology (AECT) 2015 International Convention*, Indianapolis, Indiana, USA, 3-7 November 2015, pp. 35-41.
- Braxton, J. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

- Brown, K.M. (1996). The role of internal and external factors in the discontinuation of off-campus students. *Distance Education*, 17(1), 44-71. <https://doi.org/10.1080/0158791960170105>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 81-105.
- Capper, J. (2001). *E-learning growth and promise for the developing world*. TechKnowLogia, Erişim adresi <http://www.techknowlogia.org>.
- Carreño, I. D. V. G. (2014). Massive Open Online Courses (MOOCs) and the emerged theory of connectivity faced with education. *1st International Conference "MOOCs: Present and Future. International Perspectives" (miembro)*, Madrid, Spain.
- Carliner, S. (2004). *An overview of online learning* (2nd ed.). Armherst, MA: Human Resource Development Press.
- Chen, L. C. ve Lien, Y. H. (2011). Using author co-citation analysis to examine the intellectual structure of e-learning: A MIS perspective. *Scientometrics*, 89 (3), 867-886. <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-011-0458-y>
- Cheung, L. L. W. ve Kan, A. C. N. (2002). Evaluation of factors related to student performance in a distance-learning business communication course. *Journal of Education for Business*, 77 (5), 257-263. doi:10.1080/08832320209599674
- Choi, H. J. (2016). *Theoretical framework for adult dropout in a cyber university* . Paper presented at the conference session of Online Learning Consortium (OLC), Orlando , FL.
- Choi, H. J. ve Kim, B. U. (2018). Factors affecting adult student dropout rates in the Korean cyber-university degree programs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66 (1), 1-12.

- Chu, Y. (2017). Instructional design of online pre-class tasks of the flipped classroom on the basis of ARCS Model. *Proceedings of the 3rd International Conference on Social Science and Management (ICSSM 2017)*, 88-90. <https://doi.org/10.12783/dtssehs/icssm2017/10310>
- Chyung, Y. (2001). Systematic and systematic approaches to reducing attrition rates in online higher education. *The American Journal of Distance Education*, 15 (3), 36-49.
- Chyung, Y., Winiecki, D. J. ve Fenner, J. A. (1998). *A case study: Increase enrollment by reducing dropout rates in adult distance education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 422 848).
- Clark, R.C.; Mayer ve R.E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*; Hoboken, NJ, USA: JohnWiley & Sons.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, R. A. (Ed.) (2000). *Issues in web-based pedagogy: A critical primer*. London: Greenwood Press.
- Coleman, S. L. (2019). *Predicting Student Dropout Risk in Online Graduate Programs: A Survival Analysis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Buffalo: State University of New York.
- Conole, G. (2015). *What is innovative teaching?* Invited talk. Royal Holloway, London.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*, (Chapter 1). Erişim adresi http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.

- da Silva, W. B., Amaro, R. ve Mattar, J. (2019). Distance education and the open university of brazil: history, structure, and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (4), 99-115.
- De Freitas, S. I., Morgan, J. ve Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology*, 46, 455-471. <https://doi.org/10.1111/bjet.12268>
- De Paepe, L., Zhu, C. Ve Depryck, K. (2018). Online Dutch L2 learning in adult education: Educators' and providers' viewpoints on needs, advantages and disadvantages. *Open Learning*, 33 (1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1414586>.
- Deulen, A. A. (2013). Social constructivism and online learning environments: Toward a theological model for Christian educators. *Christian Education Journal*, 10 (1), 90-98.
- Dewitte, S. ve Lens, W. (1999). Volition: Use with measure. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 321-333. [https://doi.org/10.1016/s1041-6080\(99\)80006-5](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(99)80006-5).
- Dong, Q., Cun, X. Ve Ren, J. (2019). The role of perceived teacher support, motivation, learning strategy in studying on SPOC. *3rd international conference on culture, education and economic development of modern society (ICCESE 2019)*, 01-03 March, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Moscow, Russia. 310, 1360-1363.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Pearson.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Filkins, J. W., Kehoe, L. E. ve McLaughlin, G. W. (2001). Retention Research: Issues in Comparative Analysis. *AIR 2001 Annual Forum Paper*, Long Beach, CA, June 3-6 Ocak 2001, s.25.
- Garrison, D. R. (1987). Researching dropout in distance education. *Distance Education*, 8 (1), 95-101. doi:10.1080/0158791870080107

- García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., & Sein-Echaluce, M. L. (2018). An adaptive hybrid MOOC model: Disrupting the MOOC concept in higher education. *Telematics and Informatics*, 35 (4), 1018-1030.
- Giasiranis, S. ve Sofos, L. (2020). The effect of self-regulation in a MOOC environment on the completion and performance of learners. *Open Journal of Social Sciences*, 8 (10), 127.
- Göktaş, M., Aslan, A., ve Atıcı, B. (2020). Kitlemel açık çevrimiçi derslere katılan bireylerin dersleri tamamlama durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 386-401.
- Grow, G. O. (1996). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
- Gürol, M. ve Demirli, C. (2006). E-portfolio sürecinde öğrenci motivasyonu. VI. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi, s.775.
- Heckhausen, J. (2007). The motivation-volition divide and its resolution in action-phase models of developmental regulation. *Research in Human Development*, 4 (3-4), 163-180.
- Horton, W. (2006). *E-learning by design*. Hoboken, NJ: Wiley Publishing, Inc.
- Hoy, M. B. (2014). MOOCs 101: An Introduction to Massive Open Online Courses. *Medical Reference Services Quarterly*, 33, 85-91. <https://doi.org/10.1080/02763869.2014.866490>
- Hrastinski, S. ve Jaldemark, J. (2012). How and why do students of higher education participate in online seminars? *Education and Information Technologies*, 17 (3), 253-271. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-011-9155-y>
- Hollands, F. M. ve Tirthali, D. (2014). MOOCs: Expectations and reality. *Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University*, 138. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf> (Erişim Tarihi: 01.03.2022)

- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6. Baskı). Boston, MA: Pearson Education.
- İlgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (26), 187-201.
- Inan, F., Yukselturk, E., Kurucay, M. ve Flores, R. (2017). The impact of self-regulation strategies on student success and satisfaction in an online course. *International Journal on E-Learning*, 16 (1), 23-32.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (3), 341-358.
- Jun, J. (2005). *Understanding dropout of adult learners in e-learning*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Athens, Georgia: University of Georgia.
- Kaliski, J., Booker, Q. E. ve Schumann, P. (2012). An architecture for dynamic e-learning environments based on student activity and learning styles. *Business Education & Accreditation*, 4 (2), 113-124.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M. ve Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 331-343. doi:10.1080/00220671.1997.10544591
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20.bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karnouskos, S. ve Holmlund, M. (2014). *Impact of Massive Open Online Courses (MOOCs) on Employee Competencies and Innovation*. Blekinge: Blekinge Institute of Technology.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* içinde (s.383-434). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Keller, J. M. (1987a). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2-10. doi:10.1007/BF02905780
- Keller, J. M. (1987b). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, 26 (8), 1-7. doi:10.1002/pfi.4160260802
- Keller, J. M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *Conference proceedings*, VII Semanario, Santiago, Cuba, pp.1-13.
- Keller, J.M. (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185. doi: 10.1080/01587910802154970
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research*, 3 (2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>
- Keller, J.M. ve Kopp, T.W. (1987). An Application of the Arcs Model of Motivational Design, C. M. Reigeluth (Editör), *Instructional Theories in Action. Lessons Illustrating Selected Theories and Models içinde* (s. 289-320). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, J. M., Uçar, H., ve Kumtepe, A. T. (2020). Development and validation of a scale to measure volition for learning. *Open Praxis*, 12 (2), 161.
- Kember. D. (1989). A longitudinal-process model of dropout from distance education. *Journal of Higher Education*, 60 (3), 278-301.
- Kerka, S. (1996). *Distance learning, the internet and the world wide web*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED395214). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395214.pdf> (Erişim Tarihi: 04.03.2022)
- Khan, I. U., Hameed, Z., Yu, Y., Islam, T., Sheikh, Z. ve Khan, S. U. (2018). Predicting the acceptance of MOOCs in a developing country: Application of task-technology fit model, social motivation, Kimand self-determination theory. *Telematics and Informatics*, 35 (4), 964-978. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.009>

- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi / Marmara University Journal of Communication*, (21), 73-94.
- Kim, K. ve Frick, T. W. (2011). Changes in Student Motivation during Online Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44 (1), 1-23. doi:10.2190/EC.44.1.a
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 292-312.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Lei, S. A. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Evaluating benefits and drawbacks from college instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (2), 153-160.
- Lei, S. A. ve Gupta, R. K. (2010). College distance education courses: Evaluating benefits and costs from institutional, faculty and students' perspectives. *Education*, 130 (4), 616-631.
- Li, K. C. ve Wong, B. T. M. (2019). Factors related to student persistence in open universities: Changes over the years. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4), 132-151.
- Libao, N. J. P, Sagun, J. J. B., Tamangan, E. A., Pattalitan, A. P., Dupa, M. E. D. ve Bautista, R. G. (2016). Science learning motivation as correlate of students' academic performances. *Journal of Technology and Science Education*, 6 (3), 209. <https://doi.org/10.3926/jotse.231>
- Lincoln Y. S. ve Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lowenthal, P. ve Wilson, B. G. (2010). Labels do matter! A critique of AECT's redefinition of the field. *TechTrends*, 54 (1), 38-46. doi:10.1007/s11528-009-0362-y

- Martindale, T., Meiners-Lovell, L. ve Irwin, R. (2013). Strategies for Increasing Engagement and Information Seeking in a Multi-Section Online Course: Scaffolding Student Success through the ARCS-V Model Julia B. Zammit University of Memphis. *Thannual*, 285-291. https://members.aect.org/pdf/Proceedings/proceedings13/2013/13_38.pdf (Erişim Tarihi: 05.03.2022)
- Maya-Jariego, I., Holgado, D., González-Tinoco, E., Castaño-Muñoz, J. ve Punie, Y. (2020). Typology of motivation and learning intentions of users in MOOCs: The MOOCKNOWLEDGE study. *Educational Technology Research and Development*, 68 (1), 203-224. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09682-3>.
- Menager-Beeley, R. (2004). Web-based distance learning in a community college: The influence of task values on task choice, retention and commitment. (Doctoral Dissertation, University of Southern California). *Dissertation Abstracts International*, 64 (9-A), 3191.
- Mertens, A., Stöter, J. ve Zawacki-Richter, O. (2014). Predictors of perceived importance and acceptance of digital delivery modes in higher education. *Research in Learning Technology*, 22. [doi:http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.23342](http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.23342)
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An sourcebook of new methods* (2.baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milligan, C. ve Littlejohn, A. (2017). Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (2), 92-102. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3033>
- Moore, M.G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: a systems view of online learning (what's new in education)*. (3. baskı). Boston, MA: Wodsworth Publishing.
- Moore, R. L. ve Wang, C. (2021). Influence of learner motivational dispositions on MOOC completion. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), 121-134.

- Muljana, P. S. ve Luo, T. (2019). Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: A systematic literature review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18 (1), 19-57.
- Napoli, A. R. ve Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, 39 (4), 419-455.
- Oblinger, D. G. ve Oblinger, J. L. (2005). Educating the net generation. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.pdf> (Erişim tarihi: 10.11.2021).
- Okur, M. R., Paşaoğlu Baş, D. ve Uça Güneş, E. P. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenimi bırakma sebeplerinin incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9 (2), 225-235.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 376-394.
- Pappano, L. (2012). The year of the MOOC. *The New York Times*, 2 (12). <https://www.lernspielwiese.com/cms/lib07/MN01909547/Centricity/Domain/27/2/The%20Year%20of%20the%20MOOC%20NY%20Times.pdf> (Erişim Tarihi: 01.03.2022)
- Park, J. H. (2007). Factors Related to Learner Dropout in Online Learning. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504556.pdf> (Erişim Tarihi: 04.03.2022)
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50 (4), 545-595.
- Pascarella, E. T. ve Chapman, D. W. (1983). A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20 (1), 87-102.
- Peltier, J. W., Drago, W. ve Schibrowsky, J. A. (2003). Virtual communities and the assessment of online marketing education. *Journal of Marketing Education*, 25(3), 260-276.

- Peter, S. ve Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5 (1), 7-14.
- Powell, R., Conway, C. ve Ross, L. (1990). Effects of student predisposing characteristics on student success. *Journal of Distance Education*, 5 (1), 20-37.
- Price, C. (2000). Self directed learning in first year physiotherapy students: Reflections. In *Flexible futures in tertiary teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum*, (s. 2-4). 2-4 Şubat 2000, Perth: Curtin University of Technology <http://cea.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/price.html> (Erişim Tarihi: 04.03.2022)
- Radloff, A. Ve de la Herpe, B. (1999). *Characteristics of self directed learners in the context of the self directed learning project (Self Directed Learning Workshop)*. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology.
- Rekkedal, T. (1972). Correspondence Studies-Recruitment, Achievement, and Discontinuation. *Epistolodidaktika*, 2, 3-38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED154115.pdf> (Erişim Tarihi: 04.03.2022)
- Rice, J. (2013). What I learned in MOOC. *College Composition and Communication*, 64 (4), 695-703.
- Rosli, N. ve Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41 (1), 257-274.
- Rovai, A. P. (2001). Building classroom community at a distance: a case study. *Educational Technology Research and Development Journal*, 49 (4), 35-50.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6 (1), 1-16.
- Rowntree, D. (1995). Teaching and learning online. A correspondence education for the 21st century? *British Journal of Educational Technology*, 26 (3), 205-215.
- Sanchez-Gordon, S., ve Luján-Mora, S. (2014). KAÇDs gone wild. In *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference*

(*INTED 2014*) (pp. 1449-1458). Valencia (Spain), March 10-12 2014. ISBN: 978-84-616-8412-0. ISSN: 2340-1079.

Schlosser, C. A. ve Anderson, M. L. (1994). *Distance education: review of the literature*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Seabra, F., Henriques, S., Cardoso, T., Barros, D. ve Goulão, M. D. F. (2018). E-learning in higher education: Academic factors for student permanence. Azeiteiro U. M., Filho W. L., Aires L. (Editörler), *Climate Literacy and Innovations in Climate Change Education* içinde (s. 359-373). Cham: Springer.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. ve Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51 (2), 663-671.

Siemens, G. (2013). Massive open online courses: innovation in education. Open educational resources: innovation. *Research and Practice*, 5, 5-15.

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2. Baskı). London: Sage.

Simonson, M. (2002). In case you're asked the effectiveness of distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3 (4), 1-9.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2003). *Teaching And Learning At A Distance*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. (3. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance* (6. Baskı). Charlotte, NC: Information Age Pub.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-65.

- Stahl, V. ve Pavel, M. (1992). Assessing the Bean and Metzner model with community college student data. Dissertation presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*'ın yıllık toplantısında sunulan tez. San Francisco, CA: American Educational Research Association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344639.pdf> (Erişim Tarihi: 03.03.2022)
- Sujatha, R. ve Kavitha, D. (2018). Learner retention in MOOC environment: Analyzing the role of motivation, self-efficacy and perceived effectiveness. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 14(2), 62-74.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183-1202.
- Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 181-200.
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education*, 7 (2), 201-213.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tosun, M. (2016). *Açık Öğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 125-144.

- Uçar, H., Bozkurt, A., Öztürk, A. ve Kumtepe, A. T. (2020). Uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (1), 303-323. DOI: 10.18039/ajes.682037
- Uçar, H. ve Kumtepe, A. T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 37-54.
- Venter, K. (2003). Coping with isolation: The role of culture in adult distance learners' use of surrogates. *Open Learning*, 18 (3), 271-287. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051032000131035>.
- Waite, M., Mackness, J., Roberts, G. ve Lovegrove, E. (2013). Liminal participants and skilled orienteers: Learner participation in a MOOC for new lecturers. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9 (2), 200.
- Watted, A., ve Barak, M. (2018). Motivating factors of MOOC completers: Comparing between university-affiliated students and general participants. *The Internet and Higher Education*, 37, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.12.001>
- Watts, J. (2019). Assessing an online student orientation: Impacts on retention, satisfaction, and student learning. *Technical Communication Quarterly*, 28 (3), 254-270.
- Webb, M. (1989). A theoretical model of community college student degree persistence. *Community College Review*. 16 (4), 42-49.
- Weiler, A. (2005). Information-seeking behavior in generation Y students: Motivation, critical thinking, and learning theory. *The Journal of Academic Librarianship*. 31 (1) 46-53.
- Willging, P.A. ve Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 8 (4), 105-118.
- Woodley, A. ve M. Parlett (1983). Student Drop-out. *Teaching at a Distance*, 24, 2-23.

- Woodyard, L. ve Larson, E. (2017). 2017 Distance Education Report, California Community Colleges Chancellor's Office. <https://www.cccco.edu/-/media/CCCCO-Website/About-Us/Reports/Files/2017-DE-Report-Final-ADA.pdf> (Erişim Tarihi: 02.03.2022)
- Workman, J. J. ve Stenard, R. A. (1996). Student support services for distance learners. DEOSNEWS, 6 (3). *Distance Education Online Symposium Website*: https://www.learningdesign.psu.edu/assets/uploads/deos/deosnews6_3.pdf (Erişim Tarihi: 04.03.2022)
- Xing, W., ve Du, D. (2018). Dropout prediction in MOOCs: Using deep learning for personalized intervention. *Journal of Educational Computing Research*, 57 (3), 547-570.
- Yıldırım A. ve şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz A. (2020). *Açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenimi bırakma ve öğrenime devam nedenlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yuan, L. ve Powell, S. (2013). *MOOCs and open education: Implication for higher education*. Centre for Educational Technology Interoperability and Standards, White Paper. Bolton, UK: JISC CETIS. **Error! Hyperlink reference not valid.** (Erişim Tarihi: 01.03.2022)
- Yükseltürk, E. ve İnan, F. A. (2006). Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7 (3), 76-88.
- Zang, D.; Zhao, J. L.; Zhou, L.; Nunamaker, J. F. (2004). Can e-learning replace classroom learning? *Commun. ACM*, 47, 75-79.
- Zhang, Q., Bonafini, F. C., Lockee, B. B., Jablokow, K. W. ve Hu, X. (2019). Exploring demographics and students' motivation as predictors of completion of a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.3730>

Zielinski, D. (2000). Can you keep learners online? *Training*, 37 (3), 64-71.

Zuhairi, A., Wahyono, E., ve Suratinah, S. (2006). The historical context, current development, and future challenges of distance education in Indonesia. *Quarterly Review of Distance Education*, 7 (1), 95-101.

http-1: <https://istatistik.yok.gov.tr> (Erişim tarihi: 23.9.2021)

http-2: <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2020-2021/kasim-2020> (Erişim tarihi: 10.1.2021)

http-3: <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari> (Erişim tarihi: 10.1.2021)

EKLER

EK-1. Yayın Etiği Kurulu Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 12.02.2021

Protokol No: 24544

Tarih: 03.03.2021



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenen Katılımını Etkileyen Etmenler
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Özcan Özgür DURSUN
TEZ YAZARI:	Yasemin KURTOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Araştırmaya Katılım Formu

Sayın katılımcı,

Bu çalışma, “Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımını etkileyen etmenler” başlıklı bir araştırma çalışması olup çevrimiçi öğrenme ortamlarında derse devam / dersi bırakma nedenlerini belirleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Yasemin Kurtoğlu tarafından yürütülmekte olup, katılım etmenleri, sistemlerin öğretim tasarımı ve katılımcılara desteklerin belirlenmesine ışık tutacaktır. Bu veri toplama aracı kişisel bilgi formu, 24 soru içeren Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA), 13 soru içeren Eylem Yeterliği Ölçeği (bu kısmı doldurma süresi yaklaşık 7 dakikadır) ve sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sizden, soruları içtenlikle ve samimi bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, demografik bilgi formu, anket, ölçek ve sorular ile sizden veriler toplanacaktır. Kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünden Doç.Dr. Özcan Özgür Dursun’a ya da Yasemin Kurtoğlu’na yöneltebilirsiniz.

Doç. Dr. Özcan Özgür Dursun

Yasemin Kurtoğlu

EK-3. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

1. Yaşınız?

2. Cinsiyetiniz?

Kadın () Erkek ()

3. En son mezun olduğunuz okul?

İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Önlisans ()
Lisans ()
Yüksek Lisans ()
Doktora / Sanatta yeterlik ()

4. Şu anda e-öğrenme ortamlarından hangi derslere/kurslara kayıtlısınız?

.....
.....

5. Şimdiye kadar çevrimiçi aldığınız ders/kurslardan tamamlamadan bıraktığınız oldu mu? Yanıtınız “Evet” ise lütfen hangisi/hangileri olduğunu belirtiniz

.....
.....

6. Şimdiye kadar çevrimiçi ders/kurs tamamladınız mı? Yanıtınız “Evet” ise lütfen hangisi/hangileri olduğunu belirtiniz.

.....
.....

EK-4. Ölçek Kullanım İzni ve ÖMMA

Gönderen:

Gönderildi: 12 Kasım 2020 Perşembe 09:42

Kime: Yasemin KURTOĞLU

Bilgi:

Konu: Re: Ölçek Kullanma İzni

Merhaba Sayın Yasemin Kurtoğlu,
"Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi"ni araştırmalarınızda bilimsel etik ilkelere uygun olarak atıfta bulunarak kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Selam ve sevgilerimle

Kimden: "Yasemin KURTOĞLU"

Kime:

Gönderilenler: 12 Kasım Perşembe 2020 12:08:42

Konu: Ölçek Kullanma İzni

Sayın Hocam,
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Danışman hocam Doç. Dr. Özcan Özgür DURSUN ile "Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımını etkileyen etmenler" konulu tez çalışmasında eğer izin verirsiniz Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi"ni kullanmak istiyoruz. İzin vermeniz çalışmamıza katkı sağlayacaktır.

İyi çalışmalar dilerim.

Yasemin KURTOĞLU

Gönderen: >
Gönderildi: 12 Kasım 2020 Perşembe 05:26
Kime: Yasemin KURTOĞLU
Konu: Re: Ölçek kullanma izni

Merhaba Yasemin,

Sayın hocam ile Türkçeye uyarlamış olduğumuz anketi etik kurallar çerçevesinde çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Kimden: "Yasemin KURTOĞLU"
Kime:
Gönderilenler: 12 Kasım Perşembe 2020 12:18:20
Konu: Ölçek kullanma izni

Sayın Hocam,
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Danışman hocam Doç. Dr. Özcan Özgür DURSUN ile "Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımını etkileyen etmenler" konulu tez çalışmasında eğer izin verirseniz Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi"ni kullanmak istiyoruz. İzin vermeniz çalışmamıza katkı sağlayacaktır.

İyi çalışmalar dilerim.

Yasemin KURTOĞLU

Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA)

		Tamamen katılıyorum (5)	Çok katılıyorum (4)	Orta derecede katılıyorum (3)	Az katılıyorum (2)	Hiç katılmıyorum (1)
1	İçeriğini ilk öğrendiğimde, bu derste dikkatimi çeken ilginç bazı şeylerin olduğunu gördüm.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Dersin işleniş şekli ve derste kullanılan materyaller dikkat çekiciydi.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Derste kullanılan materyallerde yeterli bilgi yoktu.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Derste kullanılan materyallerde bilgilerin işleniş şekli dikkat çekiciydi.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Bu derste dikkat çekici şeyler vardı.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Derste bazı dikkat çekici yeni bilgiler öğrendim	☐	☐	☐	☐	☐
7	Alıştırmaların, materyallerin, sunumların çeşitliliği dikkatimi derse vermeme yardımcı oldu.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Derste kullanılan materyallerde işlenen konunun önemini gösteren hikâyeler, resimler ve örnekler vardı.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Derste kullanılan materyaller benim için uygundu.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Derste öğrendiğimiz bilgilerin nasıl uygulamaya yansıtılabileceğine dair açıklama ve örnekler vardı.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Derste kullanılan materyallerin gerek içeriği gerek sunumu konularının öğrenilmeye değer olduğu izlenimini uyandırıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Dersi anlamak beklediğimden daha zor oldu.	☐	☐	☐	☐	☐
13	İçeriğini ilk incelediğimde, bu ders kapsamında neler öğreneceğimi anladım.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Derste kullanılan materyallerde çok fazla bilgi verildiğinden nelerin önemli olduğunu ayırt edemedim.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Verilen ödevleri yaptıkça konuları öğrenebileceğime dair kendime güvenim arttı.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Dersteeki alıştırma ve uygulamalar oldukça zordu.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Ders konularını çalıştıktan sonra, bu dersten geçebileceğime dair güvenim arttı.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Ders kapsamındaki konuların birçoğunu tam olarak anlayamadım.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Dersteeki konu diziliminin iyi olması dersi öğrenebileceğime dair güvenimi artırdı.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Dersteeki uygulamaları/alıştırmaları tamamlamak bende başarı hissi uyandırdı.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Dersten zevk aldığım için, dersteeki konular hakkında daha çok şey öğrenmek istiyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Derse zevk alarak çalıştım.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Ödev sonrasındaki dönütler ve dersteeki diğer yorumlar emeğimin karşılığını aldığım hissini verdi.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Dersi başarıyla tamamlamaktan mutluluk duydum.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-5. Ölçek Kullanım İzni ve EYÖ

Gönderen:

Gönderildi: 18 Kasım 2020 Çarşamba 01:27

Kime: Yasemin KURTOĞLU

Bilgi:

Konu: Ynt: Ölçek kullanım izni

Yasemin hocam merhaba,

Tabi ki kullanabilirsiniz. Araştırma sonuçlarınızı bizimle paylaşırsanız memnun oluruz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

İyi günler.

Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi

Gönderen: Yasemin KURTOĞLU

Gönderildi: 18 Kasım 2020 Çarşamba 07:41:32

Kime:

Bilgi:

Konu: Ölçek kullanım izni

Sayın Hocam,

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Danışman hocam Doç. Dr. Özcan Özgür DURSUN ile "Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımını etkileyen etmenler" konulu tez çalışmasında eğer izin verirsiniz Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "Eylem Yeterliği Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. İzin vermeniz çalışmamıza katkı sağlayacaktır.

İzin vermeniz durumunda ölçek ve değerlendirme sistemini de gönderirseniz çok sevinirim.

İyi çalışmalar dilerim.

Yasemin KURTOĞLU

Eylem Yeterliği Ölçeği (EYÖ)

		Tamamen katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle katılmıyorum (1)
1	Diğer derslerimle karşılaştırdığımda hedeflerime ulaşacağıma inanıyordum.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Dönem sonunda derste ulaşmak istediğim öğrenme hedeflerimi belirledim.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Karşılaşabileceğim bilişsel sorunları aşabileceğime inanıyordum.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Diğer derslerime kıyasla hedeflerime ulaşmak için çok çalışmaya hazırdım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Somut adımlar içeren detaylı bir çalışma planım vardı.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Çalışırken dikkatimi dağıtabilecek duygularımı kontrol edebildim.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Dikkatim dağılmaya başladığında daha fazla çaba gösterdim.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Beni hedeflerimden uzaklaştıracak durumlardan kaçınabildim.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Dikkatimi dağıtabilecek durumlardan uzak bir çalışma ortamı oluşturabildim.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Sınavlara hazırlanırken çalışmayı nerede bitireceğimi biliyordum.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Çevre baskılarının performansımı etkilemesine izin vermedim.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Derslerden geri kalmama sebep olabilecek kişisel ya da sosyal olaylardan uzak durdum.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Motivasyonum düştüğünde, motivasyonumu artıracak bir şeyler bulabildim.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-6. Görüşme Soruları

Görüşme Soruları

1. Sizce çevrimiçi derslere/kurslara devamı sağlayan etmenler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Sizce çevrimiçi dersleri/kursları bırakmaya neden olabilen faktörler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Sizce çevrimiçi dersleri/kursları çekici kılan özellikleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Çevrimiçi dersleri/kursları sıkıcı yapan özellikleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Bir çevrimiçi derste/kursta motivasyonunuzun sürekliliği nelerden etkilenir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Çevrimiçi ortamda katıldığınız bir dersin/kursun içeriğinden beklentileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Çevrimiçi ortamda katıldığınız bir dersin/kursun öğretim elemanından beklentileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Çevrimiçi ortamda katıldığınız bir dersin/kursun iş/eğitim hayatınıza hangi katkıları getirmesini beklersiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Yasemin KURTOĞLU
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı :
E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2021, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ABD (Yüksek Lisans)
- 1987-2009 Sistem Analist ve Programcı, Mako Elektrik Sanayii ve Tic. A.Ş.
- 1987, Hacettepe Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Bilimleri Mühendisliği Bölümü