

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
UZAKTAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI (DİSİPLİNLERARASI)
UZAKTAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ (YL)

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA SOSYAL KAYGI, ÖZ YETERLİLİK
İNANCI VE BİLGİ PAYLAŞMA DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE HAZAL İLGAR

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZELİHA DEMİR KAYMAK

EYLÜL 2024

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
UZAKTAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI (DİSİPLİNLERARASI)
UZAKTAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ (YL) (TEZLİ)

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA SOSYAL KAYGI, ÖZ YETERLİLİK
İNANCI VE BİLGİ PAYLAŞMA DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE HAZAL İLGAR

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZELİHA DEMİR KAYMAK

EYLÜL 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Hatice Hazal İLGAR

İTHAF

Eğitim alanında kendimi geliştirmek ve hatta yapılan araştırmaların sonuçlarını öğrenmek öğretmenlik hayatım boyunca çokça severek yaptığım bir şeydir. Akademik anlamda bir adım atabilmek literatüre bir araştırma katabilmek benim için değerli ve önemli bir yere sahip olacak. Öncelikle bu araştırma sürecince bana destek veren, uzman görüşleriyle yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Zeliha DEMİR KAYMAK' a emeklerinden dolayı teşekkür ediyorum. Bu bölümü seçme sürecinde fikir sahibi edindiren ayrıca veri toplama sürecinde ve birçok konuda yardımını esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM' a teşekkür ederim. Tüm bölüm hocalarıma eğitimimiz boyunca verdikleri tüm bilgilerden dolayı da ayrıca tek tek teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca bana destek olan aileme, bana hayatı kolaylaştıran, her zaman yanımda olan, pes etmemeyi, sevgiyi, güçlü olmayı öğreten annem Filiz İLGAR' a teşekkür ederim. Ayrıca eğitim hayatım boyunca inancını ve desteğini eksik etmeyen şimdi kendi sürecinde sağlığına kavuşacağına sonuna kadar inandığım, istediği her anda yanında olacağım ve desteğimi her zaman göstereceğim teyzem Zeynep ASA' ya hayatıma kattığı anlam için teşekkür ederim.

Son olarak araştırma sürecim boyunca benimle sevinip, benimle üzülen her zaman yanımda olup beni cesaretlendiren çok değerli dostlarıma, teşekkür ederim.

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA SOSYAL KAYGI, ÖZ YETERLİLİK İNANCI VE BİLGİ PAYLAŞMA DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hatice Hazal İLGAR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Zeliha DEMİR KAYMAK

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı ve öz-yeterlilik inancının, bilgi paylaşma ile ilişkilerini incelemektir. Araştırma yöntemi olarak İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Sakarya Üniversitesi çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören 385 ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 256'sı kadın ve 129'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak Keskin, Şahin, Uluç ve Yurdugül tarafından (2020) e-öğrenme platformlarındaki öğrencilerin sosyal kaygılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen “E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Altunçekiç'in (2022) geliştirdiği “Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği” ve Avcı Yücel ile Ergün'ün (2015), Tseng ve Kuo (2014) tarafından geliştirilen “Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” Türkçeye uyarlayarak geliştirdikleri “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamındaki sosyal kaygı, uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik inancı ve bilgi paylaşma davranışları aralarında ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek kaygı yaşadığı görülmüştür. Yaş gruplarına göre incelendiğinde ise 31 yaş ve üzeri öğrencilerin daha düşük sosyal kaygıya sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre lisans öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik inancı, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. 20 yaş ve altındaki öğrenciler, 26-30 yaş ve 31 yaş üzeri öğrencilere göre daha düşük öz-yeterlilik inancına sahipken, yüksek lisans öğrencilerinin lisans ve ön lisans öğrencilerine göre daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre bilgi paylaşma düzeyi incelendiğinde, 31 yaş ve üzeri öğrencilerin daha fazla bilgi paylaşımı yaptığı, cinsiyet açısından ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, yüksek lisans öğrencilerinin lisans ve ön lisans öğrencilerine kıyasla daha fazla bilgi paylaşma davranışı sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bulguları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı, öz-yeterlilik ve bilgi paylaşma davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koymuş ve bu alanlarda yapılacak gelecekteki çalışmalara ışık tutacak öneriler sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kaygı, Uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancı, Bilgi paylaşma davranışı.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL ANXIETY, SELF-EFFICACY BELIEF, AND INFORMATION SHARING BEHAVIOR IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS

Hatice Hazal İLGAR, Master's Thesis

Supervisor: Assistant Professor Zeliha DEMİR KAYMAK

Sakarya University, 2024.

The purpose of this study is to examine the relationships between social anxiety and self-efficacy beliefs in relation to information sharing in online learning environments. The research method used is the correlational survey model. The study group consists of data collected from 385 associate, undergraduate, and graduate students enrolled in online learning environments at Sakarya University. Of these participants, 256 are female, and 129 are male.

As a data collection tool, the “Social Anxiety Scale for E-Learning Environments” developed by Keskin, Şahin, Uluç, and Yurdugül (2020) was used to assess the social anxiety of students in e-learning platforms. Additionally, the “Self-Efficacy Beliefs Scale for Distance Education,” developed by Altunçekiç (2022), was employed to determine the self-efficacy belief levels of university students toward distance education. The “Information Sharing Behavior Scale in Online Learning Environments,” adapted into Turkish by Avcı Yücel and Ergün (2015) from the scale originally developed by Tseng and Kuo (2014), was used to evaluate students’ information-sharing behaviors.

The results of the study found a relationship between social anxiety, self-efficacy beliefs toward distance education, and information-sharing behaviors in online learning environments. It was observed that social anxiety levels varied by gender, with females experiencing higher anxiety than males. When examined by age groups, students aged 31 and older were found to have lower social anxiety. In terms of educational status, undergraduate students were found to have higher levels of social anxiety compared to graduate students.

Self-efficacy beliefs toward distance education also differed by age and educational status. Students aged 20 and below had lower self-efficacy beliefs compared to those aged 26-30 and 31 and older. Graduate students were observed to have higher self-efficacy beliefs than undergraduate and associate degree students.

Regarding information-sharing behaviors, when examined by age groups, students aged 31 and older shared information more frequently, while no significant difference was found based on gender. Additionally, graduate students were found to engage in more information-sharing behaviors compared to undergraduate and associate degree students.

The findings of this study reveal the relationships between social anxiety, self-efficacy, and information-sharing behaviors in online learning environments and provide recommendations for future research in these areas.

Keywords: Social anxiety, Distance education self-efficacy belief, Knowledge sharing behavior.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖZET	iii
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA SOSYAL KAYGI, ÖZ YETERLİLİK İNANCI VE BİLGİ PAYLAŞMA DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER ve KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	4
1.3. Problem cümlesi	4
1.4. Alt problemler.....	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Uzaktan Eğitimin.....	7
2.1.1. Uzaktan Eğitim Tanımı	7

2.2. Çevrimiçi Öğrenme	8
2.2.1 Çevrimiçi Öğrenme Çeşitleri.....	9
2.2.2 Çevrimiçi Öğrenmenin Avantajları	10
2.2.3 Çevrimiçi Öğrenmenin Dezavantajları	11
2.2.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenen Özellikleri	12
2.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öz-Yeterlilik İnancı.....	14
2.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sosyal Kaygı.....	17
2.5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı	20
2.6. İlgili Araştırmalar	21
2.6.1. Sosyal Kaygı ile İlgili Araştırmalar.....	21
2.6.2. Öz-Yeterlilik İnancı ile İlgili Araştırmalar	22
2.6.3. Bilgi Paylaşma Davranışı ile İlgili Araştırmalar	24
BÖLÜM III	28
YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın yöntemi	28
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi	28
3.3. Veri toplama süreci.....	29
3.4. Veri toplama araçları	30
3.4.1. E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği (SASE)	30
3.4.2. Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği (UEÖYİÖ)	30
3.4.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği (ÇÖOBPDÖ)	31
3.4. Verilerin analizi	32
BÖLÜM IV.....	34
BULGULAR	34
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	34

4.1.1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeyleri ile bilgi paylaşma davranışı arasında ilişki var mıdır?.....	34
4.1.2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki bilgi paylaşma davranışı ile uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inancı davranışı arasında ilişki var mıdır?	34
4.1.3. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnanç düzeyleri arasında ilişki var mıdır?	35
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	35
4.2.1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı seviyeleri ne düzeydedir?.....	35
4.2.2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?	36
4.2.3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim öz-yeterlilik inanç değerleri ne düzeydedir?	39
4.2.4. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inanç düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?.....	40
4.2.3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma davranış değerleri ne düzeydedir?.....	43
4.2.9. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?.....	44
BÖLÜM V	47
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	47
5.1. Sonuç ve tartışma.....	47
5.2. Öneriler	50
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	50
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	51
KAYNAKLAR.....	52

TABLÖLAR

Tablo 1 Katılımcıların Öğrencilerin Demografik Dağılımları	29
Tablo 2 SASE, UEÖYİÖ ve ÇÖÖBDPDÖ' nin Çarpıklık, Basıklık Değerleri	32
Tablo 3 SASE, UEÖYİÖ ve ÇÖÖBDPDÖ' nin Kolmogorov-Simirnov Değerleri.....	32
Tablo 4 Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Bilgi Paylaşma Davranışı İle İlişki Analizi	34
Tablo 5 Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnancı İle Bilgi Paylaşma Davranışı Arasında İlişki Analizi.....	35
Tablo 6 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnancı Arasında İlişki Analizi	35
Tablo 7 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeyleri	36
Tablo 8 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet değişkenlerinin T-Test Sonuçları	37
Tablo 9 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeylerinin Yaş değişkenine göre ANOVA Sonuçları	37
Tablo 10 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeylerinin Öğrenim Durumu ANOVA Sonuçları	38
Tablo 11 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öz-yeterlilik İnanc Düzeyleri.....	39
Tablo 12 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uzaktan Eğitim Ortamlarındaki Öz-Yeterlilik İnanc Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni T- Test Sonuçları.....	40
Tablo 13 Uzaktan Eğitim Öz-yeterlilik İnanc Düzeylerinin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	41
Tablo 14 Uzaktan Eğitim Öz-yeterlilik İnanc Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Gruplar Arası ANOVA Sonuçları	42
Tablo 15 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Öğrencilerin Bilgi Paylaşma Davranış Düzeyleri	43

Tablo 16 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranış Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni T-Test Sonuçları.....	44
Tablo 17 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranış Düzeylerinin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları	44
Tablo 18 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranış Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni ANOVA Sonuçları.....	45



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 YÖK 2021-20222-2023 yılları Uzaktan Eğitime Kayıtlı Öğrenci Grafiği	1
Şekil 2 Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri etkileyen faktörler Kundu (2020).	16



SİMGELER ve KISALTMALAR

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

LLI: Öğrenen-öğrenen etkileşiminde sosyal kaygı

LII: Öğrenen-öğretmen etkileşiminde sosyal kaygı

SASE: E-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeği

ÇÖOBPDÖ: Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışı ölçeği

UEÖYİÖ: Uzaktan eğitimde öz-yeterlilik inanç ölçeği

SPSS: Sosyal bilimler için istatistik programı

AECT: Association for educational communications and technology (Eğitimsel iletişim ve teknoloji derneği)

N: Frekans

SS: Standart sapma

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama

sd: Serbestlik derecesi

F: F değeri

t: t değeri

p: Anlamlılık düzeyi

ANOVA: Varyans analizi

G.İç= Gruplar içi

G.arası= Gruplar arası

KT= Kareler toplamı

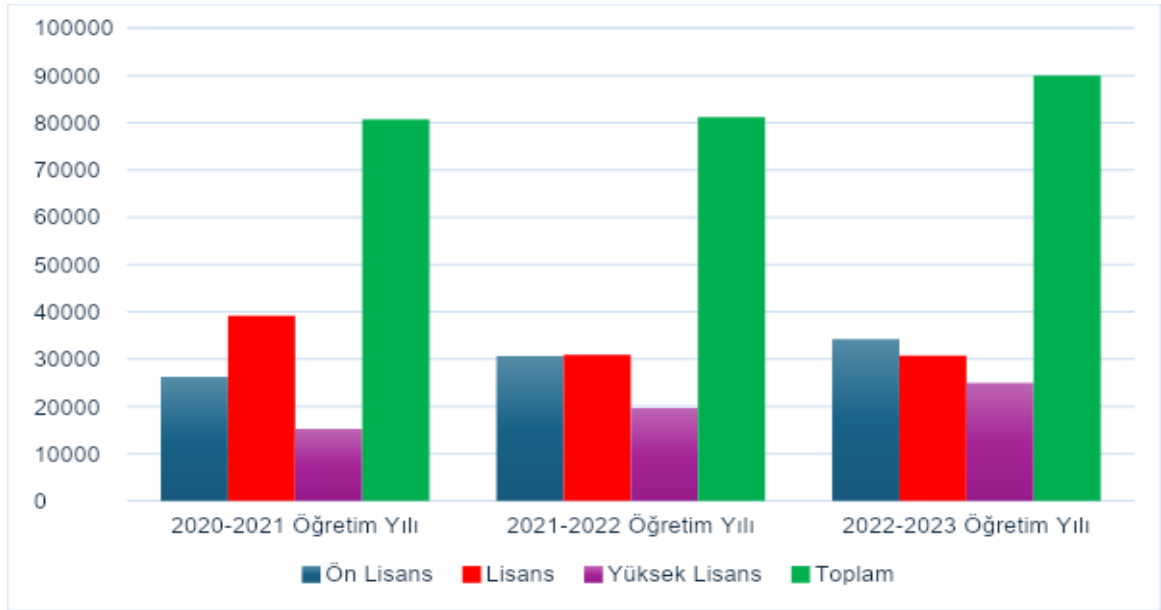
KO=Kareler ortalaması

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem durumu

İçinde bulunduğumuz modern çağda bilim ve teknolojinin gelişmesiyle, toplumun değişen ve gelişen koşullara uyum sağlaması zorunlu hale gelmiştir. Bu sebeple aranan insan profili, sürekli öğrenme ve gelişim üzerine kurulu olup, bireylerin kendi kendilerine öğrenebilen, teknoloji ve bilgi kullanımı yapabilen, yabancı dil yetkinliğine sahip, değişen koşullara uyum sağlayabilen, güncel bilgiye erişebilen bireyler etrafında şekillenmektedir (Fırat, 2016). Uzaktan eğitim faaliyetlerinin günümüz eğitim programlarının tamamında ve özel sektörde yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Allen ve Seaman, 2014). Bu ifadeye dayanarak toplumda nitelikli eleman ihtiyacının artması eğitim sistemi ve eğitim kurumlarında uzaktan eğitimin, önemli bir yerinin olduğunu ifade etmektedir. Hem yetişkin okuryazarlığı programlarına hem de hayat boyu öğrenmeye olan isteğin artması ile uzaktan eğitimin önemli bir büyüme gösterdiği görülmektedir (Cheng, 2012; Shannon ve Rice, 2017).



Şekil 1 YÖK 2021-2022-2023 yılları Uzaktan Eğitime Kayıtlı Öğrenci Grafiği

Ülkemizde bulunan üniversitelerde ise uzaktan eğitime kayıtlı yükseköğretim öğrencisi giderek artmaktadır. 2020-2021 öğretim yılında ön lisans programında 26264 öğrenci, lisans programında 39191 öğrenci ve yüksek lisans programında ise 15214 öğrenci olmak üzere toplam 80669 kayıtlı uzaktan eğitim öğrencisi olduğu ortaya konmuştur (YÖK, 2021). 2021-2022 öğretim yılına ait verilerde ön lisans programında 30661 öğrenci, lisans programında 30906 öğrenci ve yüksek lisans programında ise 19627 öğrenci olmak üzere 81194 kayıtlı uzaktan öğretim öğrencisi olduğu ifade edilmiştir (YÖK, 2022). 2022-2023 öğretim yılına ait verilerde ön lisans programında 34235 öğrenci, lisans programında 30752 öğrenci ve yüksek lisans programında ise 24963 öğrenci olmak üzere 89950 kayıtlı uzaktan öğretim öğrencisi olduğu ifade edilmiştir (YÖK, 2023). Veriler doğrultusunda yıldan yıla uzaktan eğitim ortamlarında farklı programlarda kayıtlı öğrenci sayısının arttığını söyleyebiliriz.

Bilgisayar ve internetin birlikte kullanıldığı çevrimiçi öğrenme ortamları, ihtiyaçları karşılamaya aday yeni bir eğitim akımı olarak dikkat çekmektedir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Çevrimiçi eğitim, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin, bilgisayar ağları üzerinden öğrenenlere iletilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Çalışkan, 2002). Öğrencilere esnek öğrenme fırsatı sunarak, herkese göre her zaman ve her yerde eğitim alabilmek uzaktan öğretimde öğrenim görenlerin artışına en çok katkıda bulunan yönlerden biri olarak ifade edilebilir (Cappel ve Hayen, 2004). Bireylerin gereksinimlerini karşılamak için sürekli, esnek ve kesintisiz eğitimlerin sunulabildiği çevrimiçi öğrenme ortamları mevcuttur.

Ancak çevrimiçi öğrenme ortamlarını etkileyen zorluklar bulunmaktadır. Karşılaşılan ana zorluklardan biri, bireyleri sosyal etkileşim ve katılım yoluyla bilgi paylaşmaya teşvik etmektir (Haythornthwaite, 2002).

Çevrimiçi öğrenme ortamının etkili kullanımı için çevrimiçi bilgi paylaşımının nasıl geliştirileceğini göstermek amacıyla birçok araştırma yapılmaktadır (Ma ve Yuen, 2011). Bilgi paylaşımı, öğrenme sürecinin gelişimi için önemlidir. Ancak bilgi paylaşımı, zaman ve çaba gerektiren ve öğrenenlerin etkileşime istekli olmalarını gerektiren zorlu bir süreçtir (Ghadirian, Mohd Ayub, Silong, Abu Bakar, Hossein Zadeh, 2014).

Çevrimiçi ortamlarındaki etkileşimi engelleyen etmenler arasında; teknik ve akademik beceriler, motivasyon, öğrenmeye hazır olma, düşük teknoloji okuryazarlığı ve iletişim becerileri (Muilenburg ve Berge, 2005), duygusal zeka, duyguları doğru bir şekilde ifade edebilme, duyguları düşünsel süreçlerle entegre edebilme, duyguları anlama ve duyguların

farklı durumlar üzerindeki etkilerini anlama yeteneği(Law, Wong ve Song, 2004) ve psikolojik unsurlar, öz düzenleme, öz-yeterlilik, sosyal kaygı, zaman kısıtlamaları ve teknofobi gibi etkenler gözlemlenmektedir (Hill ve Lambert, 2004).

Sosyal kaygı, öğrencileri önemli bir şekilde etkileşime girmekten uzak tutan bir kaygı türüdür (Ajmal ve Ahmad, 2019). Bu sebepten sosyal kaygı yaşayan bireyler grup içerisinde etkileşime girmekte ve bilgi paylaşımında bulunmakta çekimser davranabilirler. Çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin sınıf içi forumlarda veya video konferans araçlarıyla etkileşimde bulunması gerektiğinde sosyal kaygı, bilgi paylaşma davranışlarını olumsuz etkileyebilir. Sosyal kaygıya sahip öğrenciler, kendilerini ifade etmekten kaçınabilir veya daha az katkıda bulunabilirler (Bahçekapılı, 2021). Açık ve uzaktan eğitim platformlarında öğrenmeyi etkileyen faktörün fiziksel mesafedense iletişim olarak ifade edilmiştir (Moore, 1997). Sosyal kaygı, iletişim bozukluğuna sebep olan önemli bir faktördür (Öztürk, 2014).

Öz-yeterlilik algısı, bilgi paylaşımı için gerekli olan iç motivasyonu etkileyen önemli bir faktördür (Bock ve Kim, 2002). Buradan yola çıkarak kendine güvenen öğrenciler, daha aktif bir şekilde sorular sorabilir, görüşlerini paylaşabilir ve grup çalışmalarına katılabilirler. Öz-yeterlilik inancına sahip öğrencilerin bilgi paylaşma davranışı gösterme olasılıkları daha yüksektir (Akdemir ve Arda, 2022). Öz-yeterlilik, güven ve sonuç beklentisi gibi faktörlerin bilgi paylaşma davranışı ile ilişkisini inceleyen bir araştırmada, öz-yeterliliğin bilgi paylaşma davranışı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkili olduğu bulunmuştur (Hsu, Ju, Yen, Chang, 2007). Bu durum öz-yeterliliğin bireylerin davranışlarını ne yönde etkilediğini öngörmekte önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, bireylerin öz-yeterlilik algılarını etkileyen faktörlerin, bilgi paylaşımını da etkilediğini söyleyebiliriz.

Tüm bu incelemeler sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışı, öz-yeterlilik inancı ve sosyal kaygı faktörlerinin arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma görülmemiştir. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı ve öz-yeterlilik inancının bilgi paylaşma davranışı ile ilişki durumları ortaya konularak ilgili literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.2.Araştırmanın amacı ve önemi

Günümüzde çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Özellikle 2020-2021 öğretim yılından itibaren üniversitelerdeki uzaktan eğitim öğrenci sayısının sürekli olarak arttığı görülmektedir (YÖK, 2021-2023). Bu artış, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşim ve bilgi paylaşma süreçlerine dair kapsamlı bir inceleme yapmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bilgi paylaşma sürecini etkileyen faktörler arasında sosyal kaygı ve öz-yeterlik inanc düzeyleri yer almakta ve bu faktörlerin bireyler üzerinde nasıl etkiler yarattığı henüz tam anlamıyla araştırılmamıştır. Özellikle sosyal kaygının, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşımını engelleyen önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Ajmal ve Ahmad, 2019; Bahçekapılı, 2021). Sosyal kaygıya sahip öğrenciler, kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerinden, bilgi paylaşma davranışlarına daha az katılım gösterebilirler. Ayrıca, öz-yeterlik inancı, bilgi paylaşımında önemli bir motivasyon kaynağı olup, kendine güvenen bireylerin daha fazla etkileşime geçtiği ve bilgi paylaştığı ifade edilmektedir (Bock ve Kim, 2002; Akdemir ve Arda, 2022). Ancak bu iki önemli psikolojik faktörün birlikte ele alındığı çalışmalar sınırlıdır.

Bu bağlamda yapılan araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı ve öz-yeterlilik inancının, bilgi paylaşma ile ilişkisini ortaya koyarak benzer konularla ilgili yapılabilecek çalışmalara ışık tutacak bilimsel veriler elde edilmesi amaçlanmıştır.

1.3.Problem cümlesi

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı ile öz-yeterlilik inancının bilgi paylaşma davranışı ile ilişkisi nedir?

1.4.Alt problemler

Çevrimiçi olarak yürütülen eğitim ortamlarında:

- a) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeylerinin bilgi paylaşma davranışı arasında ilişki var mıdır?
- b) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeyleri ile uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancı arasında ilişki var mıdır?
- c) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma davranışı ile uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inançları arasında ilişki var mıdır?
- d) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygıları ne düzeydedir?
- e) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- f) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim öz-yeterlilik inançları ne düzeydedir?
- g) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inanç düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- h) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma davranışları ne düzeydedir?
- i) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma davranış düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.5.Varsayımlar

Bu araştırmada, katılımcı öğrencilerin anket sorularına tarafsız ve içten cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Çalışma 2023-2024 eğitim- öğretim yılında çevrimiçi öğrenim gören 385 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu araştırma, belirlenen E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği (SASE), Uzaktan Eğitim Öz-

Yeterlilik İnanç Ölçeği (UEÖYİÖ) ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği (ÇÖOBPDÖ) ölçekleri ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Uzaktan eğitim: Öğrencinin eğitmenden farklı bir mekândaiken, eğitim materyallerinin çeşitli iletişim yöntemleriyle öğrenenlere ulaştırılmasını esas alan planlı ve programlı bir öğrenme sistemidir (Peters, 1973; Holmberg, 1995; Moore, 1973; 1990)

Çevrimiçi öğrenme: Çeşitli çoklu ortam ve internet platformları ile uygulamalar aracılığıyla elektronik olarak sunulan öğretim modelidir (Maddison, Doi, Lucky ve Kumaran, 2017).

Sosyal kaygı: Bireyin sosyal etkileşim halindeyken başkaları tarafından olumsuz biçimde değerlendirileceği, aşağılandığı veya olumsuz izlenim bırakacağı korkusuyla yaşadığı rahatsızlık ve endişe hali olarak ifade edilmektedir. (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000). Ayrıca sosyal kaygı, bireyin toplumsal ortamlardaki performansından veya etkileşimlerinden duyduğu endişe ve korku ile de ifade edilmektedir (Safren, Heimberg, Horner, Juster, Schneier ve Liebowitz, 1999).

Öz-yeterlilik inancı: Bireylerin belirli bir performansa ulaşmalarını destekleyen eylemleri organize etme ve ortaya koyma yetenekleri ile ilgili kendilerini değerlendirmeleridir (Bandura, 1986)

Bilgi paylaşma davranışı: Çevrimiçi öğrenme ortamlarında insanların kendi deneyimlerini, becerilerini ve yeteneklerini aktararak birbirlerine destek olmaları ve soruları yanıtlamaları şeklinde tanımlanabilir (Bock, Zmud, Kim ve Lee, 2005).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Uzaktan Eğitimin

2.1.1. Uzaktan Eğitim Tanımı

Uzaktan eğitim kavramını Peters (1973), bilgi ve becerilerin edinildiği, iş bölümünün rasyonelleştirildiği, yüksek kaliteli öğretim materyallerinin sağlanması amacıyla teknik metotların kullanıldığı ve bu materyallerin mekândan bağımsız birçok öğrenciye iletildiği bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Moore (1973)' a göre uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artıran, çeşitli araçlar kullanılarak gerçekleştirilen öğretim yöntemleridir. Bu yöntemler, basılı, elektronik, mekanik ve diğer iletişim araçlarını kullanarak öğretim ve öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Holmberg (1995) ise uzaktan eğitimin, planlamanın, rehberliğin ve öğretimin yapıldığı, öğrencilerin ve öğretmenin mekândan bağımsız ve öğrencinin öğretmen kontrolü dışında çeşitli çalışma yöntemlerini içeren bir sistem olduğunu öne sürmektedir.

Uzaktan eğitim, eğitimcilerin ve öğrencilerin mekândan bağımsız olarak, özel ders planlamalarının ve öğretim tekniklerinin kullanılmasını ve çeşitli teknolojilerin entegrasyonunu gerektiren, planlı, kurumsal ve yönetsel bir yapıya sahiptir (Moore ve Kearsley, 2005).

Uzaktan eğitim kavramını İşman (2011);

“Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda olmak zorunda olmadan ve eğitim öğretim sürecinin potansiyel hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri ile gerçekleştirilen bir modeli” olarak ifade etmiştir.

Başka bir açıklamaya göre Alkan (1987)' de uzaktan eğitimi,

“Geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki engeller sebebi ile sınıf için de gerçekleştirilen faaliyetleri yürütülme olanağının sağlanmadığı durumlarda, belli bir merkezden eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlarla yürütülen öğretim yöntemidir” şeklinde tanımlamıştır.

Yükseköğretim Kurulu Eğitim Öğretim Daire Başkanlığı (2014) uzaktan eğitimi;

“Öğretim sürecinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak planladığı ve uyguladığı, öğretmen ve öğrenenin aralarında etkileşim kurmasına dayanarak derslerin öğretmenin aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmadan eş zamanlı bir şekilde verilen öğretim türü” olarak tanımlamıştır.

Uşun’ nın (2006) uzaktan eğitim tanımı;

“Kaynak ile alıcının öğrenme – öğretme faaliyetlerinin büyük bir kısmında birbirlerinden ayrı ortamlarda bulunan alıcılara öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi gibi açılardan “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” olanağı tanıyan, öğrenme – öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüz yüze eğitim gibi materyal, araç ve teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak” ifade edilmiştir.

Yukarıda ifade edilen tanımlara dayanarak uzaktan eğitim kavramını (Peters, 1973; Moore, 1973; Holmberg, 1995; Alkan, 1987; Uşun, 2006; İşman, 2011; Yükseköğretim Kurulu Eğitim Öğretim Daire Başkanlığı, 2014); eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenen bireyler ve öğretmenlerin zamana ve mekâna bağlı kalmayacak şekilde, bilişim teknolojilerini kullanarak yürütülen öğretim modeli olarak tanımlayabiliriz.

2.2. Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme, bilgisayar ağları aracılığıyla öğretme-öğrenmenin gerçekleştirildiği faaliyetlerin tümü olarak ifade edilmektedir (Kearsley, 1998). Long (2004), çevrimiçi öğrenmeyi elektronik ortamlarda uygulanan her türlü öğrenme olarak ifade etmektedir. Çevrimiçi öğrenme internet ortamında yapılan eğitim ve öğretim süreci olarak ifade edilebilir. İnternet tabanlı eğitim, e-öğrenme ve çevrimiçi öğrenme gibi terimler çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (İzmirli, Özdi, Yaşar ve Hacıömeroğlu, 2018). E-öğrenme kavramı elektronik platformlarla eğitim almayı ifade ederken, internet temelli internet ortamında ders alımını ifade etmektedir; temelde aynı kavramı farklı açılardan ifade etmektedir (Pala ve Erdem, 2015).

Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğretim materyallerini doğrudan sunabilen veya dersleri desteklemek için materyal olarak paylaşan bir sistemdir. Web teknolojileri kullanılarak tasarlanan bu ortamlarda hazırlanan resim, yazı, video, animasyon, gif ve ses gibi çeşitli çoklu ortam içerikleri etkileşimli olarak sunulmaktadır (İzmirli ve diğerleri, 2018). Sosyal ve ekonomik engelleri ortadan kaldırarak öğrenme deneyimlerine ulaşmayı kolaylaştıran bir öğrenme modelidir. Çevrimiçi öğrenme, çeşitli fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal

yeteneklere sahip öğrencilere öğrenme fırsatları sunarak yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektedir (Horzum, Güngören ve Demir Kaymak, 2017).

Ünlü (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çevrimiçi ortamlarının kalitesini artırmak için yapılan uluslararası çalışmaları incelemiştir. Yapılan literatür taramasının ardından, Avrupa Birliği ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalar, çevrimiçi öğrenmenin kalitesini artırmak için yeni dijital teknolojilerin kullanılması gerektiğini ve öğrencilerin kişisel özellikleri ile ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, kampüs temelli geleneksel öğretimin bilgiyi tek yönlü iletişim kanalı üzerinden aktarma temelli olmasından dolayı dijital boyutta yeniden tasarlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Sınıf yönetimi stratejilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkilerini inceleyen deneysel bir araştırmada geleneksel ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin başarıları ile derse karşı tutumları arasında doğru orantılı bir artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuç benzer çalışmalarda aynı şekilde elde edilmemiştir. Tüm gruplar arasında akademik başarının kalıcılığının benzer düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu diğer çalışmalarda da benzer şekilde rapor edilmemiştir (Polat ve Boydak Özan, 2019). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında; eş zamansız çevrimiçi öğrenme, açık ve uzaktan eğitimin köklü bir uygulaması haline gelmiştir. Fakat öğretim teknolojilerindeki ilerlemelerle birlikte eş zamanlı çevrimiçi öğrenme de yaygınlaşmıştır (Watts, 2016).

2.2.1 Çevrimiçi Öğrenme Çeşitleri

2.2.1.1 Eş zamansız (Asenkron) Çevrimiçi Öğrenme

Eş zamansız çevrimiçi öğrenme sürecinde, öğretmen video ve ses dosyaları, sunumlar ve ders notları gibi içerikleri öğrencileriyle öğrenme yönetim sistemi, bloglar ve web siteleri gibi platformlar aracılığıyla paylaşmaktadır. Öğrenciler, kendi hızlarında öğrenebilir ve kendi planlamaları çerçevesinde ders içerikleriyle çalışırken derin düşünme imkânı sağlamaktadır (Ogbonna, Ibezim ve Obi, 2019). Zaman ve ortamlarda esneklik sağladığı için en yaygın kullanılan açık ve uzaktan eğitim yöntemi olarak kabul edilen eş zamansız çevrimiçi öğrenme, öğrencilere tartışma panoları ve e-posta aracılığıyla öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim kurma imkânı sağlamaktadır. Bunun yanında, web tabanlı değerlendirme faaliyetlerine katılma, bağımsız ve esnek bir şekilde öğrenme fırsatı

vermektedir (Karaaslan, Kılıç, Güven-Yalçın ve Güllü, 2018). Eğitici, farklı zaman ve ortamlarda öğrencilerle etkileşimde bulunabilmektedir. Ayrıca, verilen ödevlerle ilgili iletişim platformları sayesinde öğrenciler, sormak istedikleri soruları yöneltebilir. Öğrenen bireyler için ödevlerini hazırlamak, soruları cevaplamak ve düşünmek için yeterli zaman bulunmaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmen, öğrencilere rehberlik ederek kolaylaştırıcı ve yol gösterici bir rol üstlenmektedir (Hrastinski, 2008). Öğrenci odaklı bir yöntem olan eş zamansız çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini oluşturmalarını ve bu süreçte diğer öğrenenlerle etkileşime girmelerini beklemektedir (Shahabadi ve Uplane, 2014). Geleneksel bir açık ve uzaktan öğrenme uygulaması olmasına rağmen, öğretim teknolojilerindeki gelişmelerle eş zamanlı çevrimiçi öğrenme daha yaygın hale gelmiştir (Watts, 2016).

2.2.1.2 Eşzamanlı (Senkron) Çevrimiçi Öğrenme

Eşzamanlı iletişim araçlarının geniş kullanımı, açık ve uzaktan eğitimde, geleneksel yüz yüze öğretimle benzer ortamların oluşturulmasına olanak sağlamaktadır (Giesbers, Rienties, Tempelaar ve Gijselaers, 2014). Öğrenim süreci boyunca öğrenciler, öğretmene sorular sorabilmek, canlı derslere katılabilmek, anlık dönütler alabilmek ve herhangi bir zamanda sınıf ortamındaymış gibi hissetmek gibi fırsatlar sunmaktadır (Riwayatiningasih ve Sulistyani, 2020). Öğretmenler, ekran paylaşımı yaparak teorik ve pratik bilgileri aktarabilir, ders belgelerini öğrencilerle paylaşabilirler. Ayrıca öğrenciler sesli ve görüntülü olarak derse katılım gösterebilmektedir (Mougiakou, Papadimitriou ve Virvou, 2020). Beyaz tahta kullanma, anket yapma ve anlık iletişim gibi derste yapılan faaliyetler, eş zamanlı çevrimiçi öğrenme platformlarında da gerçekleştirilmektedir (Dziubata, 2020). Canlı dersler kaydedilebilir ve öğrenciler derslerin ardından tekrar izleyebilmektedir.

Çevrimiçi öğrenme, zamandan ve mekândan bağımsız olarak esneklik, kolaylık, öğrencilerde öz-düzenleme yeteneği, işbirlikçi öğrenme ve öğrenme sürecinin öğrencinin kendi tarafından planlanması gibi avantajlar sunmaktadır (Alsancak Sarıkaya ve Yurdagül, 2016).

2.2.2 Çevrimiçi Öğrenmenin Avantajları

- Erişilebilirlik: Öğrenenler, mekândan bağımsız ve fiziki engeller olmaksızın öğrenme sürecine katılabilmektedir.

- Esneklik; Öğrenenlerin kendi hızlarında ve istedikleri zamanda öğrenme sürecine dâhil olabilmektedir.
- Uygun maliyet; Yüz yüze yapılan geleneksel eğitim modelinden daha ekonomik şartlarla yapılabilmektedir.
- Öğrenci Merkezli; Öğrenme sürecinde öğrenenler kendi öğrenme yöntem ve tekniklerini kendileri tercih ederek sürdürebilmektedir.
- Anında Dönüt, Düzeltme; Öğreneler yaptıkları bir hatada ya da sordukları bir soruda anında cevabını alabilir ve buna göre düzenlemelerini gerçekleştirebilmektedir.
- Sürdürülebilirlik; Kaynak ve enerji bakımından daha az tüketim gerçekleştirebilmektedir.
- Çeşitlilik; Farklı öğretim materyalleri, medya türleri ve etkileşimli öğrenme araçları kullanılarak öğrenme deneyimlerini arttırmaktadır. Öğrencilere çeşitli teknolojik materyalleri (metin, ses, video ve interaktif simülasyonlar vb.) kullanma fırsatı sunmaktadır.

Bunun yanında, çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı bazı zorluklar; ekipman eksikliği, internet bağlantı sorunları, teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili zorluklar, motivasyon eksikliği ve çalışma disiplini eksikliği gibi dezavantajlar bulunmaktadır (Lee, 2015).

2.2.3 Çevrimiçi Öğrenmenin Dezavantajları

- Teknoloji sorunları: İnternet altyapısının ve teknolojik cihazların yetersizliği durumunda ders erişiminin olmaması
- Sosyal izolasyon: Öğrencilerin akranlarıyla fazla etkileşim halinde olamaması
- Öğretmenle etkileşim eksikliği: Öğrenciler, öğretmenlerinden anında dönüt düzeltme alamaması
- Dikkat dağınıklar: çevrimiçi ortamda ya da derse katılım gösterdiği ortamda dikkat dağınık etmenlerin bulunması
- Tek düzelik: Derslerde yeterli materyal kullanılmaması durumunda derslerin daha monoton geçmesi
- Değerlendirme: Yapılan değerlendirme işlemlerinin çevrimiçi gerçekleşmesi ile kopya çekme faktörü doğabilir ve adaleti sağlamak için ek bir kontrol

gerekebilmesi gibi durumlar çevrimiçi öğrenmenin düzenlenmesi gereken dezavantajları olarak ifade edebiliriz.

Yukarıda sıralanan dezavantajlı başlıklar (Özdoğan ve Berkant, 2020) öğrencilerde akademik motivasyon, öz güven, öz-yeterlilik ve planlama gibi kavramlarda olumlu ya da olumsuz etkilere neden olmaktadır. Akademik başarı da bireylerin öz-yeterlilik algısına bağlıdır. Öz-yeterlilik algısının da motivasyonu etkilediği ve bu kavramların bir döngü oluşturduğu ifade edilmektedir (Özdirek ve Cicerali, 2021).

2.2.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenen Özellikleri

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının sürekli güncellenmesi, bilgi aktarım şeklinin farklı olması ve kullanılan teknolojinin sürekli gelişmesi öğrenen rollerini de etkilemektedir. Çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme stilleri farklılık gösterdiği için çevrimiçi öğrenenlerin rollerini tanımlamakta zorlaşmaktadır (Davisson ve diğerleri, 2006 aktaran Tekinarslan ve Gürer, 2021). Bireylerin uzaktan öğrenmenin yapıldığı şartlar kişilik özellikleri, kültür, amaç, kazanım ve teknoloji gibi faktörlerden etkilenmektedir (Büyükerşen, 1978). Uzaktan eğitimde öğrenen rolleri topluluk içerisindeki etkileşim, iş birliği ve aktiviteleri üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Çevrimiçi ortamlarında eğitim gören öğrencin yeterliliklerini;

1. Eylemsel yeterlik: Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenebilme, iletişim, iş birliği ve öz düzenleme için bu teknolojileri etkili kullanabilme becerisini ifade etmektedir.
2. İşbirlikçi yeterlik: Çevrimiçi öğrenme ortamlarında akranları ve öğretmeni ile verimli iletişim ve iş birliği içerisinde olabilmeyi ifade etmektedir.
3. Bilişsel yeterlik: Ders içeriğinin etkili öğrenmeyi, kendi bilgisini uygulamaya koyması ve gereken durumlarda yardım isteyebilmeyi ifade etmektedir.
4. Derse özel yeterlik; Derse, konuya, alana ve düzeye göre çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki süreci etkili kullanabilmeyi ifade etmektedir.
5. Öz düzenleme yeterliği; Çevrimiçi öğrenirken etkili öz yönetim, öz takip ve öz değerlendirme yapabilme becerisine sahip bireyler olarak ifade edilmektedir (Borges, 2008).

Bride ve Beers (2008), öğrenen rollerini öğrenme grubu üyesi ve bağımsız öğrenen birey olarak iki kategoriye ayırmıştır. Öğrenen grubu üyesi: "Öğrenciler çevrimiçi

gerçekleşen öğrenme sürecine etkin olarak katılmalı, tartışmalara katılmalı ve öğretmenleri ile iletişim halinde olmalıdır” şeklinde ifade edilmektedir. Kendi kendine öğrenen birey: “Öğrenenler araştırma ve öğrenme becerilerine sahip olmalı, yani eş zamanlı eğitimlerin dışında eş zamansız eğitimleri de etkili bir şekilde kullanmalı” olarak belirtilmektedir (Bride ve Beers, 2008’den aktaran Tekinarslan ve Gürer, 2021). Yüz yüze eğitim alan öğrenciler sınıf ortamında akademik başarıları yüksekken, çevrimiçi ortamda öğrenenlerin başarıları düşebilir (Colorado ve Eberle, 2010).

Bu sebeple çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin bu ortamlarda fayda sağlayabilmesi için;

- Etkileşim ve işbirlikçi öğrenmenin değerini bilen
- Kişiler arası iletişim ve iletişim kurma becerileri gösterebilen
- Kişisel güçlü akademik görüşe sahip
- Uzaktan öğrenmeyi içsel motivasyonlarla kontrol edebilen
- Öğrenme topluluğunun parçası olma ihtiyacı hissedebilen

bireysel öğrenme becerileri geliştirebilen karakteristik özelliklere sahip olması gerekmektedir (Dabbagh, 2007).

Bir başka deyişle uzaktan eğitim alan öğrenciler;

1. Öğrenim araçlarına ulaşabilen
2. Amaç ve hedefleri olan
3. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen
4. Çalışma prensibi ve alışkanlıkları olan
5. Kendine ait bir yaşam biçimi geliştirmiş bireyler olmalıdır (Shurum ve Hong, 2002).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının başarısı, öğrenenlerin, çevrimiçi öğrenme başarı becerileri (erişim, iletişim, sentez yapma, karşılaştırma, dosya indirme, arama, göz gezdirme) ve öğrenci başarı becerilerine (etkili okuma, bilgisini değerlendirme, not alma, çalışma alışkanlıkları, zaman yönetimi, eleştirel düşünme) sahip olmalı olarak ifade edilmektedir (Watkins, Leigh, Triner, 2004).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını daha etkin olarak kullanmaları ve adaptasyonlarını kolaylaştırmak için edinecekleri bu yeni roller onlara uyum sağlamak için yardımcı olacaktır (Bozart, Chapman ve LaMonica, 2004). Ayrıca öğrenenler yöneticileriyle, öğretmenleriyle ve akranlarıyla iletişim içinde olmalı ve ihtiyaç halinde

kendilerine erişim nedeniyle yeni kanallar oluşturma becerisine sahip bireyler olmalıdır (Garrison, Cleveland ve Fung, 2004).

Uzaktan eğitim programlarında, öğretmenler ve öğrencilerin coğrafi olarak ayrı oldukları durumları dikkate alarak, elektronik araçların veya yazılı ve basılı malzemelerin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (USDLA, 2012). Standart web teknolojilerini kullanan bir bilgisayar üzerinden içeriğin son kullanıcıya aktarıldığı çevrimiçi öğrenme sürecinde, Web TV, Palm Pilot gibi kişisel dijital yardımcılar ve cep telefonu gibi teknolojilerin de kullanılması gerekmektedir (Rosenberg, 2001). Buna dayanarak çevrimiçi öğrenmede, eğitim içeriklerine kolaylıkla ulaşabilmesi için öğrenenlerin hızlı internet alt yapısını destekleyen bilgisayar sistemine sahip olması gerekmektedir (Ergüney, 2015). Paulsen (2003), çevrimiçi öğrenmenin web tabanlı eğitim, bilgisayar destekli öğrenme, sanal sınıflar gibi çeşitli uygulamaları ve süreçleri içerisinde bulundurduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmenin içeriğini sunmak için internet, intranet, uydu yayını, etkileşimli TV ve CD, DVD gibi materyal teknolojileri kullanıldığını vurgulamıştır. Buna dayanarak öğrenenlerin teknik hazırbulunuşluklarını öğrenme faaliyetlerine katılabilmek için gerekli olacağını söyleyebiliriz.

2.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öz-Yeterlilik İnancı

Öz-yeterlilik, bir bireyin belirli bir durum karşısında hedeflenen sonuçları elde edebilmek için gereken edimleri beklenen neticede gerçekleştirebileceğine olan inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977, 1986). Bandura öz-yeterlilik kavramına verdiği önemle öz-yeterlilik kuramını ilk makalesinden (1977) bu güne kadar psikolojide önemli bir kavram olarak kalmasında önemli katkı sağlamıştır. Öz-yeterlilik; bir kişinin karşılaştığı zorluklarla, olayın üstesinden gelip gelmeyeceğine dair inancı ya da kendi hakkında yargısı olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2015).

Öz-yeterlilik inancı, genellikle psikolojik iyi olma durumu ile ilişkilendirilir. (Tong ve Shanggui, 2004). Bağlamsal veya işlevsel öz-yeterlilik inançları, genellikle davranışsal sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca davranışları doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, yetkinlik algıları bir bağlamı ne kadar spesifikleştirirse, o bağlamdaki edimsel sonuçların o kadar başarılı bir şekilde tahmin edilebileceği söylenebilir (Bandura, 1997). Bugün, Bandura'nın geliştirdiği öz-yeterlilik kavramından

türemiş birçok kavramla karşılaşmaktayız. Sosyal öz-yeterlilik (Anderson ve Betz, 2001: 98), mesleki öz-yeterlilik (Barlow, Wright, Cullen, 2002: 38), internet becerileri ve teknoloji kullanımı (Mayall, 2008: 145) gibi kavramlar da öne çıkmaktadır. Bunun yanında akademik öz-yeterlilik, psikolojik danışmanlık öz-yeterliliği, sosyal öz-yeterlilik, duygusal öz-yeterlilik, politik öz-yeterlilik gibi çeşitli başlıklar altında sıklıkla araştırmalara rastlanmaktadır (Yalnız, 2014: 95).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz-yeterlilik kavramı ile ilgili teorik çalışmalar (Zimmerman, 2000; Gist ve Mitchell, 1992; Pajares, 2009; Zulkosky, 2009; Stanger, Jhangiani ve Tarry, 2011; Redmond, 2015; Bandura, 1977; Bandura, 1989) genellikle dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda, öz-yeterlilik kavramı ve ilgili kavramlar, öz saygı, öz düzenleme, öz güven gibi terimlerle detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca bazı araştırmalarda öğrencilerin akademik başarıları ile üç farklı yeterlik türü arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu türler, öğrenci öz yeterliliği, öğretmen öz-yeterlilik algısı ve okulun genel yeterliliği olarak ifade edilmiştir. Araştırmacılar bu ilişkileri incelerken önemli sonuçlar elde etmiştir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Pajares, 1996; Ross, 1992, 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Özerkan, 2007).

Yapılan yirmi yıllık araştırmalar, yüksek düzeyde öz-yeterlilik inancının öğrenen bir bireyin üniversitedeki akademik başarısını tahmin etmekte faydalı olduğunu göstermektedir (Plotnik, 2009: 460). Bireyin kendine dair öz-yeterlilik algılarını değerlendirmek için dört önemli kavramla ifade edilir (Bandura, 1982).

- Bireyin kendi kendine deneyimlediği; geçmişte yaşadığı başarılar ve başarısızlıklar sonucunda oluşur.
- Dolaylı yoldan deneyimlediği; bireyin kendine benzeyen bireylerin gerçekleştirdikleri edimler sonucu başarı ve başarısızlıklara dayanarak yeteneklerini değerlendirmesidir.
- Sözel ikna; çevresindekilerin geri bildirimleri ve tavsiyeleri sonucunda kişinin öz-yeterlilik algısının etkilenmesidir.
- Psikolojik durum; kişinin içsel durumu ve bedensel tepkileri, öz-yeterlilik değerlendirmelerini etkilemektedir.

Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri etkileyen faktörler Kundu (2020) tarafından ortaya konulmuştur. Bu değerler aşağıdaki şekilde belirtilmektedir.



Şekil 2 Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri etkileyen faktörler Kundu (2020).

Kundu (2020) tarafından oluşturulan şemaya göre Şekil 2’de öğrencilerin öz-yeterliliğini olumlu yönde etkileyen faktörler arasında kendi kendine konuşma, resmi olmayan insan etkileşimleri ve canlandırıcı mesajlar gibi tutumlar önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin dönütleri ve diğer faaliyetlerin katılımcıların öz-yeterliliğini arttırdığı ortaya koymaktadır. Çevrimiçi kurslarda genellikle sözlü iletişim imkânı bulunmamaktadır. Fakat bu durumu telafi edebilmek için WhatsApp mesajları, telefon görüşmeleri veya Skype gibi iletişim teknolojileri kullanarak öğrencilere dönüt düzeltmelerinin iletebileceği öne sürmektedir. Kundu’ nun (2020) çalışması, öğrencilerin öz yeterliliğini artırmak için sözlü diyalogun öneminin üzerinde durmuştur. Öğrenenlerin kendi yapabilme becerilerine inanmaları, çevrimiçi görevlerin gerçekleştirme isteğinin artırılabilceğini ve bunun öğrenme sürecini pozitif yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Çevrimiçi öğrenme gibi diğerleriyle etkileşim fırsatlarının sınırlı olduğu ve sosyal çevreden uzaklaşmanın zorlu öğrenme ortamlarında bireylerin öz-yeterlilik sahibi olmalarının özellikle önemli bir faktörü olduğu belirtilmektedir (Yavuzalp ve Nahcivan, 2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin devam problemleri bulunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme

ortamlarında okula devam etmeme oranı, geleneksel öğrenme ortamlarına göre genellikle daha fazla görülmektedir. Bu artışın öz-yeterlilik eksikliği ile bağlantılı olabileceği ifade edilmektedir (Tsai, Cho, Marra ve Shen, 2020).

Avşar (2019) tarafından yapılan araştırmada, bilişsel davranışçı terapiyle uygulanan bireysel psikolojik danışmanlığın, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarının istatistiksel olarak azalmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sosyal kaygılarında gözlenen azalma, üç ay ve altı ay sonraki takip ölçümlerinde de devam etmiş ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yapılan psikolojik danışmanlığın öğrencilerin genel öz-yeterlilik inançlarının ve psikolojik iyilik durumlarının artmasında olumlu bir etki yarattığı gözlemlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında da bireylerin hissettikleri sosyal kaygılarla öz-yeterliliklerinin birbirleri üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir.

2.4. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sosyal Kaygı

Kaygı, insanların potansiyellerini kullanarak gelişmeler üretmelerini engelleyebilir ve hata yapma korkusuyla dolmalarına neden olabilir. Bu durum, insanları durmaya veya gerilemeye iter. Ayrıca, kaygı insanların yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Ancak, kaygı sadece mevcut durumu değil, geçmiş veya geleceği de etkileyebilir (Çakmak, 2018).

Kaygı, bir tehlike durumunda duyulan korkunun insanda yarattığı akıl dışı korku ya da tedirginlik durumu olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, belirli bir nesneye yönelik olmadığı için korku kavramından ayrılmaktadır. Korku, belirli bir insan ya da olay nesnesi varken, kaygının neye ya da kime olduğu belirsizdir (Budak, 2000). Bireyler, bir nesne ya da insanı tehdit olarak algıladıklarında korku meydana gelmektedir. Fakat benzer durumda gerçek dışı anlamlar yüklenmesi ile kaygı meydana çıkmaktadır. Sonuç olarak olay ve durumlara gerçekçi fiziksel tehditler sonucu korku yaşanırken, düşünce ürünü üretiliyorsa bu durum kaygı olarak ifade edilmektedir (Özer, 2008). Korku ve kaygı arasında üç temel ayrım bulunmaktadır. İlk olarak kaygının kaynağı belli değildir. Fakat korkunun kaynağı bellidir. İkincisi korku durumu kaygıdan daha şiddetli bir durumdur. Üçüncüsü ise korku kısa süreli iken kaygı uzun süre devam etmektedir. Kaygının ortaya çıkması için bazı etkiler bulunmaktadır. Alışılmış ortamın ortadan kalkması, olayların olumsuz sonuçlar doğurmasından duyulan endişe gibi etmenlerdir. Bunun yanında geleceğin yordanamaz

olması ve inandığı fikir ile yaptığı davranışın tezatlığı durumunda kaygı faktörünün ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 1991).

Modern risk toplumlarında yüksek can kaybı ve küresel korkunun kaygıya yol açtığı vurgulanmaktadır (Memiş Doğan ve Düzel, 2020). Covid-19 pandemisi fiziksel hasarların yanında psikolojik hasarlar da bırakmıştır. Bu dönemdeki yüksek can kayıplarının yaşanması, insanların kaygı düzeylerinin artmasına sebep olmuştur. Çünkü salgın hastalıkları genellikle insanların kaygı düzeylerini arttırmaktadır (Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong ve Zheng ,2020). Ayrıca, üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarını etkilediği gibi farklı türlerde kaygıların da ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Lee, 2020). Kaygı bozukluklarının genç yetişkinler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, kaygı ile ilişkili faktörleri anlamak ve yeni müdahaleler geliştirmek çok önemlidir. Bu, gelişimsel risk modellerini güçlendirmek için gereklidir (Vannucci, Flannery ve Ohannessian, 2017). Kaygı kavramının olumsuz yanları olsa da, bazı durumlarda kaygının pozitif etkilere yol açabileceği de görülmektedir. Pozitif kaygı, bireyleri toplum içinde daha yüksek konumlara gelmeye teşvik edebilir ve öğrenmeye karşı daha istekli hale getirebilir. Ancak, bu tür kaygı iyi bir şekilde yönetilmediğinde, birey ne kadar çabalarsa çabalasın başarısız olacağını düşünebilir ve kaygının etkisi altında kalarak gerçek potansiyelini ortaya koyamayabilir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Kaygının, sağlıklı bireyler arasındaki iletişimi nasıl etkilediği konusunda çok az bilgi bulunmaktadır. Fakat sosyal kaygı ile ilgili yapılan araştırmalarda çok sayıda nörolojik bulgular vardır (Jeong, Sugiura, Suzuki, Sassa, Hashizume ve Kawashima, 2016). Sosyal kaygı, bireyin mevcut ilişkilerini veya gelecekteki eylemleri sonucunda ortaya çıkabilecek, ya da katılacağı belirli bir etkinlik sırasında olabileceğini düşündüğü ilişkilere tepki olarak ortaya çıkan bir durumdur (Sübaşı, 2003). Ayrıca sosyal kaygı, başkaları tarafından izlenmesi durumunda, diğerleri tarafından eleştirilme, küçük düşürülme, alay edilme korkusu olarak da ifade edilmektedir (Yeniçikti, 2010). Sosyal kaygı kavramı, bireyin bir olay karşısında potansiyelini göstermesini ve kendini ifade etmesini engellemektedir. Bu durum sosyal ilişkileri ve etkileşimleri bozabilmektedir (Çankaya, 2007).

Farklı üniversitelerde öğrenim gören 443 öğrencinin katılımıyla kaygı düzeylerini etkileyen faktörler araştırılmıştır. Sonuç olarak erkeklerin, 30 yaş ve üzeri enstitü öğrencilerinin ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin kaygı seviyelerinin diğer katılımcılardan daha düşük seviyede olduğu bulunmuştur (Öz Ceviz, Tektaş, Basmacı ve Tektaş, 2020). Islam, Barna, Raihan, Khan ve Hossain (2020) tarafından yürütülen başka bir araştırmada

ise korona salgını esnasında Bangladeşli 476 üniversite öğrencisinin katılımıyla depresyon ve kaygı yaygınlığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin yüksek düzeyde depresyon ve kaygı yaşadıkları görülmüştür. Yaklaşık %15'inin orta derecede depresyona sahip olduğu, %18,1'inin ise ciddi derecede kaygı problemi olduğu ortaya konmuştur.

Sosyal kaygı, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki başarılarını da etkilemektedir (Ajmal ve Ahmad, 2019). Bireylerin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu nedeniyle abartılı sosyal durumlardan uzak durmalarına neden olmaktadır (Persons ve Tompkins, 2011). Çevrimiçi öğrenmede senkron (eş zamanlı etkileşim ve iletişim olması durumu) ve asenkron (eş zamansız etkileşim ve iletişimde olma durumu) olmak üzere iki çeşidi mevcuttur. Asenkron iletişim temelli etkileşimlerde, kimlik gizliliği daha fazla korunurken, senkron iletişim yöntemlerinde bireylerin gerçek karakterleri daha belirgindir. Bu sebeple, bireyler çevrimiçi senkron iletişim ortamlarında daha kontrollü olduklarından ve kaygı durumlarında artış göstermektedir (Amichai-Hamburger ve Furnham, 2007).

Yapılan araştırmalar, genellikle öğrenci kaygısına odaklanan ve çoğunlukla asenkron öğrenme ortamlarında gerçekleştiği ortaya konmaktadır (Rapp-McCall ve Anyikwa, 2016; Reagan, 2018). Bu incelemeler, öğrencilerin sosyal kaygısının asenkron öğrenme ortamlarında yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha az olduğunu göstermektedir (Grieve, Kemp, Norris ve Padgett, 2017). Web ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, senkron uygulamaların gelişmesine yol açarak eş zamanlı öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Senkron öğrenme ortamlarının iletişim dinamikleri, öğrencilerin bu ortamda varlık hissini artırırken, sosyal olarak tehdit altında olduklarını düşündürmektedir (Gündüz, Aydemir ve Karaman, 2018). Buna dayanarak, senkron öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal iletişim endişelerini anlamak için yapılacak araştırmalar önem arz edecektir. Savcı (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada sosyal kaygının akran ilişkileri üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Buna dayanarak öğrenenlerin sosyal kaygı hissetmelerinin bilgi paylaşma davranışını etkileyebileceği öne sürülebilir. Yapılan bu araştırma sonucunda kesin bilgilerin elde edilmesi planlanmaktadır.

2.5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı

Levitt ve March (1988), bilgi paylaşımının başkalarından deneyim elde etmeyi amaçlayan bir süreç olduğunu, aynı zamanda örgütsel öğrenmeyi de artıracak olan "bilgi transferi" adı verilebileceğini ifade etmektedir. Szulanski, Cappete ve Jensen (2004), ise bilgi paylaşımının, bilgi alışverişi ve bilgi aktarımından farklı olduğu görüşündedir. Bilgi aktarımı, farklı birimler, bölümler veya organizasyonlar arasındaki bilgi hareketini tanımlarken, bilgi paylaşımı genellikle bireyler arasındaki bilgi hareketini tanımlamak için kullanılır (Szulanski ve diğerleri, 2004). Bilgi paylaşımı, başkalarına yardım etmek ve sorunlarını çözmek, politikaları uygulamak veya yeni fikirler geliştirmek için başkalarıyla işbirliği yapmak üzere görev ve teknik bilginin hazırlanmasını ifade eder (Pulakos, Dorsey ve Borman, 2003).

Bilgi paylaşmanın Peters ve Burbules' e (2004) göre tartışma ortamlarının uzlaşmaya varılması amacıyla ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. Bilgi bireylerin ne amaçla kullandığına ve hangi çerçeveden baktığına göre farklı olabilmektedir (Ma ve Yuen, 2011). Bu sebeple çevrimiçi öğrenme ortamları bilgi bakımından zengin bir potansiyele sahiptir (Pala ve Erdem, 2015). Bilgi edinmek için bilgi paylaşma davranışı sergilemek önemli bir yoldur. Bireylerin aktif öğrenme gerçekleştirebilmesi için bilgi paylaşma davranışını göstermesi gerekmektedir. Öğrenme faaliyetlerinin gelişen internet teknolojileri ve çevrimiçi materyallerle bilginin kolaylıkla paylaşılması ve edinilmesi ile her zaman ve her yerde bilgi erişimine fırsat sunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme, bilginin paylaşılması ve edinilmesi ile her zaman ve her yerde mümkün kılar. Bu şekilde, çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturulur ve hayat boyu öğrenme sürecinde bilgi paylaşımı önemli bir rol oynamaktadır (Wei ve Chen, 2006). Genellikle çevrimiçi öğrenme araştırmaları yapılandırmacı ve sosyal öğrenme kuramlarına dayanarak yapılmaktadır. Bu incelemeler çevrimiçi katılım kavramının diğer kavramlara kıyasla daha etkili olduğunu öne sürmektedir (Hrastinski, 2009). Çevrimiçi bilgi paylaşımı, iletişim, etkileşim, derse katılma bilgilerin tekrar düzenlenmesi, analitik düşünme yetisini geliştirme ve değişik pencerelerden bakabilme fırsatı sunarken; planlı ve programlı öğretim sunan öğrenme ortamlarının planlanması, öğrenmelerin kalıcılığı ve etkililiği açısından büyük sorun doğurmaktadır (Cheong ve Cheung, 2008).

Bilgi paylaşma davranışı gösterenler genellikle yeni bilgi edinme, daha kaliteli içeriklere erişme, paylaşımı artırma, problem çözme gibi ihtiyaçlara yönelik olmaktadır. Ayrıca

mesleki açıdan kendilerini daha donanımlı hale getirmek için geliştirmektedirler (Tseng ve Kuo, 2014).

Çevrimiçi öğrenme platformlarında öğrenenlerin bilgi paylaşımında bulunması, derse katılım göstermesi ve sosyal ortamlarda etkileşime girmesi önemli ve gereklidir. Fakat öğrenmelerin birbiriyle etkileşime girmeleri zaman isteyen, çaba gerektiren zor bir süreçtir (Ghadirian ve diğerleri, 2014).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Sosyal Kaygı ile İlgili Araştırmalar

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üzerinde Baltacı, İşleyen ve Özdemir (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada, sosyal paylaşım ağlarını arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullanan öğrencilerin, görüşmek için kullanmayanlara göre daha yüksek etkileşim kaygısı ve sosyal destek algısı düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, romantik ilişkisi olan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yüksek, etkileşim kaygılarının ise düşük olduğu bulunmuştur. Devam eden üyelik sürelerine göre incelendiğinde, 1-2 yıldır sosyal medyaya bağlı üye olan öğrencilerin etkileşim kaygılarının, 3 yıl ve üzeri süredir üye olanlardan anlamlı ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Zorbaz'ın (2013) yaptığı araştırmaya göre, Ankara'da bulunan 682 lise öğrencisi katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışmada, erkek problemlili internet kullanımının kadın öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Lise öğrencilerinin problemlili internet kullanımında ise sosyal kaygıya ilişkin alt boyutlardan "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu", "Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma" ve "Genel Durumlarda Huzursuzluk Duyuma" faktörlerinde önemli ölçüde etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Aktan (2018) sosyal medya kullanıcıları üzerinde sosyal kaygı durumlarını ölçmeye yönelik yürüttüğü çalışmada; Aksaray Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden yüz yüze anket kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada, katılımcıların sosyal medyada paylaşılan içerik, gizlilik endişesi ve öz değerlendirme kaygılarının yüksek olduğu ancak etkileşim kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sosyal medya kullanıcıları arasında sosyal kaygı ölçeğinin alt faktörleri arasında pozitif ve

anlamli ilifkiler olduğu gözlemlenmiştir. Kadınların sosyal medyada daha yüksek sosyal kaygıya sahip olduğu ortaya konmuştur.

Üniversite  ğrencilerinin internet üzerinden gerçekleştirilen canlı dersler esnasında hissedilen sosyal kaygıları, dijital okuryazarlık düzeyleri, cinsiyetleri, önceki uzaktan eğitim deneyimleri ve öğretmenle etkileşim şekillerini incelenmiştir. Veriler 167  niversite öğrencisinin araştırmaya katılımı ile elde edilmiştir. Öğrencilerin, dijital yetenekleri arttıkça eş zamanlı öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygılarının azaldığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu bulunmuştur. Ayrıca derse sürekli katılım göstermeyen ve canlı sohbet yoluyla öğretmenle iletişim kurmayan öğrencilerin daha fazla kaygılı olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal kaygının önceki uzaktan eğitim deneyimi ve derslerde mikrofon kullanmayla anlamli bir farklılığı olmadığı sonucuna varılmıştır (Bahçekapılı, 2021).

2020-2021 eğitim  ğretim yılında uzaktan eğitimle öğrenim gören 670  niversite öğrencisinden veri toplanarak öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada,  ğrencilerin en fazla kaygı yaşadığı sosyal durumların önceden hazırlıksız bir şekilde toplantılarda konuşmak, seyirci önünde performans sergilemek, dikkatleri üzerlerine çekmek ve gruba önceden hazırlanmış bir sunum yapmak olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, olumsuz değerlendirme korkusuyla baş etmek için  evrimi i öğrenme ortamlarını güvenli bir ortam olarak gördükleri sonucuna varılmıştır (Eskiyurt ve Alaca, 2021).

2.6.2.  z-Yeterlik  nancı ile  gili Araştırmalar

Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) tarafından uygulanan bir araştırmada, ilköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan değerlendirmelerde, kız öğrencilerin öz-yeterlilik seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kardeş sayısı iki olan öğrencilerin, dört ve üzeri sayıda kardeşi olanlardan,    kardeşi olan öğrencilerin ise beş ve üzeri kardeşe sahip olanlardan daha yüksek öz yeterliliğe sahip oldukları ortaya konmuştur. Buna dayanarak, bireylerin kardeş sayısının öz yeterlilik düzeylerine etkisi olduğu ortaya konmuştur ve ek olarak öz yeterlilik ile başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında puanları arasında pozitif ve anlamli bir ilişki olduğu g r lm ştir.

Benzer şekilde, 5. Sınıfa giden öğrencilerin matematik öz-yeterlilik düzeylerinin kız öğrencilerin olumlu yönde farklılaştığını ve matematik sınavından aldıkları puanların öz-yeterlilik düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca matematiğe ilişkin öz yeterlilik değişkeninin akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı, fakat matematik dersine karşı tutumun akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna varılmıştır (Abalı Öztürk ve Şahin, 2015). Akengin, Yıldırım, İbrahimoglu, Arslan (2014) tarafından takip edilen bir araştırmada lise öğrencilerinin coğrafya dersinde öz-yeterlilik algıları ile akademik başarıları arasında düşük seviyede ancak anlamlı bir ilişki olduğunu bulunmuştur.

Ak, Gökdaş, Öksüz ve Torun (2021) tarafından yapılan başka bir çalışmada, eğitimcilerin eğitimi programı ile çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Sonucunda uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarına etkisi araştırılmıştır. Eğitici eğitimi programına katılan 139 öğretim elemanından veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeği" ve "Uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi uygulana eğitici eğitimi programının, öğretim üyelerinin uzaktan eğitimle ilgili öz yeterlik ve yarar algılarını anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür.

Mollaoğlu ve Keser (2022) tarafından yapılan araştırmada, görsel sanatlar eğitimi veren öğretim elemanlarının Korona salgını sırasında uygulanan uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlilik ve yarar algıları düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretim elemanlarının 68'inin katılımıyla veriler toplanmıştır. "Veriler Kişisel Bilgi Formu (KBF)", "Uzaktan Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretim elemanları arasında uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik algısı ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeklerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ölçekler arası puan ortalamaları üniversitelere ve ana sanat dallarına göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada, öğretim üyeleri ile öğretim görevlileri arasında uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik algısında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiş, ancak öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği puan ortalamasının öğretim görevlilerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimle muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, öz-yeterlilik ve öz-motivasyonlarının memnuniyetlerine olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, en az bir dönem boyunca uzaktan eğitim yoluyla muhasebe eğitimi alan 393 üniversite öğrencisi katılmış ve

anketler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bireysel yenilikçilik boyutları arasında değişime karşı çıkan ve değişime açık olmanın, öz-yeterlilik ve öz-motivasyonun uzaktan eğitim memnuniyetini önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır (Atabay, 2022)

Bahar ve Koç (2023) tarafından yapılan araştırma, çevrimiçi eğitimdeki öz-yeterlilik algılarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya, 172 öğretim elemanı katılmış ve 25 maddelik bir taslak form kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu veriler analiz edildiğinde, 25 maddelik taslak formun 10 maddelik tek boyuttan oluşan bir forma dönüştürülmüştür. Elde edilen tek boyutlu ölçek, ölçülmek istenen özelliklerin %58.54'ünü ölçebilmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum kriterlerini karşıladığını ortaya konmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlılık katsayısı test-yeniden test yöntemiyle hesaplanmıştır. Bu amaçla, 3-4 hafta ve 3-4 aylık aralıklarla uygulamalar yapılmış, 3-4 haftalık aralıklar için 0.73, 3-4 aylık aralıklar için ise 0.70 korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Benzer ölçek geçerliliği için Uzaktan Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Algı Ölçeği kullanılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6.3. Bilgi Paylaşma Davranışı ile İlgili Araştırmalar

Bock, Zmud, Kim ve Lee (2005) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, bireylerin bilgi paylaşma davranışlarını olumlu ve olumsuz yönden etkileyen faktörler araştırılmıştır. Bireylerin bilgi paylaşma isteklerini etkilediğine düşünülen dış motivasyon, sosyal-psikolojik etkenler ve organizasyonel iklim faktörlerini içeren "reasoned action" (RA) teorisi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 27 Kore organizasyonundan 154 yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bilgi paylaşımına yönelik tutumlar ve kişisel beklentiler ve organizasyonel iklimin bireylerin bilgi paylaşma niyetlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bunun yanında beklenen karşılıklı ilişkilerin bireylerin bilgi paylaşma tutumlarını etkilediği, özsaygı duygusunun ve organizasyonel iklimin ise kişisel beklentileri etkilediği bulunmuştur. Ayrıca beklenenden farklı olarak dışsal ödüllerin bireylerin bilgi paylaşma tutumları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Çevrimiçi bilgi paylaşma çevrimiçi öğretimsel faaliyetler sırasında tartışma diyaloglarına katılma, bilgi aktarımı yapma olarak ifade edebiliriz. Bilgi paylaşımı ya da derse katılma öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılım göstermesi; öğretim memnuniyetlerine, öğrenme kalıcılığına olumlu yönde bir etki yaratmaktadır (Hrastinski, 2009).

Tseng ve Kuo (2014) tarafından düzenlenen Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği' ni Türkçeye uyarlamak amacıyla Yücel ve Ergün (2015) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Yapılan çalışmada doğrulayıcı faktör analizi yapılarak madde toplam korelasyonuna ve iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur. Oluşturulan ölçek bilgi alma ve bilgi verme olarak iki fõtrlõdõr. 10 madde olarak açımlayıcı faktör analizi yapılan ölçekte bir maddesi çıkarılarak 9 maddelik ölçeğe tekrar faktör analizi hesaplanmıştır. Sonucunda iki faktörlü 9 maddelik ölçeğin özgün ölçekle aynı dağılımı gösterdiği bulunmuştur. Buna dayanarak Türkçeleştirilmiş ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu ortaya konmuştur.

Sanal uygulama topluluklarına etkin rol alan bireylerin bilgi paylaşım süreçlerine katılma sebeplerini anlayanın, topluluk üyelerinin bilgi paylaşım davranışlarını desteklemek ve teşvik etmek açısından önemli olduğu öne sürõlmüştür. Ulusal kaynaklarda, kültürümüze uygun sanal uygulama topluluğu üyelerinin bilgi paylaşma davranışlarını etkileyen faktörleri ortaya koyabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple, sanal uygulama topluluğu üyelerinin bilgi paylaşma davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek için bir ölçek geliştirmeye karar verilmiştir. Araştırma sonucunda, bilgi paylaşma davranışlarını etkileyen etmenlerin bağlamsal ve kişisel faktörler olarak iki ana başlık altında toplanan, 21 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek beş faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Bu boyutları "Yardım etmekten mutluluk duymak", "Saygı", "Yararlılık/Uygunluk", "Güven" ve "Fedakârlık" olarak ifade etmişlerdir (Alakurt ve Keser, 2015).

Yapılan bir diğeri araştırmada ise üniversite öğrencilerinin e-öğrenme topluluğundaki bilgi paylaşım davranışları (KSB; Knowledge Sharing Behaviour), akademik öz-yeterlilik (ASE; Academic Self-Efficacy) ve topluluk hissi (SoC; Sense Of Community) arasındaki yapısal ilişkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, karma öğrenme yöntemiyle verilen Bilgisayar 1 dersi için oluşturulan Facebook'ta öğrenme topluluğuna katılan öğrencilerden oluşan 316 üniversite öğrencisinden veriler toplanmıştır. Veriler, KSB ölçeği, ASE ölçeği (alt ölçekler: 'toplumsal statü', 'zihinsel uygulamalar' ve 'teknik beceriler') ve sınıf topluluğu (CC; Classroom Community) ölçeği (alt ölçekler: 'bağlılık' ve 'öğrenme')

kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli (SEM; Structural Equation Modeling) kullanılarak yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin bilgi paylaşma davranışlarının e-öğrenme topluluğundaki akademik öz-yeterlilik ve topluluk hissi ile ilişkili olduğunu ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin akademik öz yeterlilik ve topluluk hissi bilgi paylaşma davranışlarını olumlu yönde etkilediğini gözlenmiştir. Topluluğa bağlılık, topluluk içinde öğrenme algısı, öğrencilerin derslerdeki zihinsel uygulamalara yönelik öz-yeterlilikleri ve topluluktaki sosyal statüleri, alt ölçekler açısından bilgi paylaşımını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak, öğrencilerin teknik becerilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının bilgi paylaşma davranışına etkisinin olmadığı fakat etki büyüklüğünün diğer alt ölçeklere kıyasla daha küçük olduğu bulunmuştur. (Yılmaz, R., 2016)

Sanal öğrenme topluluğu üyesi ve bilgisayar 1 dersini alan 393 üniversite öğrencisinin verdiği yanıtlarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Bilgi Paylaşma Davranışları Ölçeği ve kişisel bilgiler formundan toplanmıştır. Yapılan veri analizleri, öğrencilerin sanal topluluklardaki bilgi paylaşma davranışlarının, topluluk içinde bilgi arama sıklığı, paylaşımların diğer üyeler tarafından dikkate alınıp alınmaması, öğrencinin topluluk içinde göz önünde biri olma algısı, toplulukta özgür hissetme düzeyi ve niteliksiz bilgi paylaşımları açısından değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda, harmanlanmış öğrenme bağlamında yürütülen Bilgisayar 1 dersinde, sanal öğrenme topluluğuna üye olan öğrencilerin topluluktaki bilgi paylaşma davranışının fazla olduğu ortaya konmuştur.

Anadolu Üniversitesi'nin Açık öğretim Sisteminde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi alma ya da verme davranış düzeylerini araştırmak amacıyla yürütmüşlerdir. 2016- 2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden veriler toplanmıştır. Veriler Tseng ve Kuo (2014) tarafından geliştirilmiş olan ve Yücel ve Ergün (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, “Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin açımlayıcı faktör analizine göre Açık öğretim Sisteminde yer alan öğrenciler iki boyut altında toplanmışlardır. Bu faktörler incelendiğinde ilk faktör için öğrenciler çevrimiçi ortamlarda paylaşım değerlerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak ikinci faktör için öğrenciler çevrimiçi ortamlarda paylaşım yapmaktansa faydalanmaya eğilimli oldukları bulunmuştur (Er ve Saraç, 2017).

Yılmaz, İlgar, Ekinci ve Bağcı (2023) tarafından yürütülen araştırmada, Sakarya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki 2021- 2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde harmanlanmış öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme

ortamlarında algıladıkları sosyalleşme düzeylerinin, bilgi paylaşma davranışları ile ilişkisine bakılmıştır. 133 öğrenciden veriler toplanarak analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, çevrimiçi öğrenme ortamında algılanan sosyalleşme düzeyi ile bilgi paylaşma davranışı arasında ılımlı derecede anlamlı ve olumlu bir bağlantının olduğunu göstermektedir. Sonucunda, öğrencilerin çevrimiçi ortamda sosyal etkileşimde bulunmaları, bilgi paylaşma davranışlarının artmasına neden olduğu ortaya konulmuştur.

Literatür taraması sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancı, sosyal kaygı ve bilgi paylaşma davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak sosyal kaygıyı etkileyen sosyal medya kullanımı, problemlerli internet kullanımı ve sosyal medyada gizlilik gibi etmenlerle ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Öz-yeterlilik inancı üzerine yapılan araştırmalarda, bireylerin cinsiyet, kardeş sayısı ve eğitim deneyimleri gibi faktörler incelenirken, özellikle çevrimiçi eğitim ortamlarında öz-yeterlilik algısının, eğitim memnuniyeti ve akademik başarı üzerindeki etkisi üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bilgi paylaşma davranışı ile ilgili araştırmalarda, bireylerin çevrimiçi topluluklardaki sosyalleşme düzeyleri, topluluk hissi ile ilişkileri ve bilgi paylaşımının öğrenme süreçlerine katkıları üzerinde durulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı ve öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenip bilgi paylaşma davranışı ile arasındaki ilişkisini ortaya koymak amacıyla yürütülen bu araştırmada, araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ortaya koymayı amaçlayan yaklaşım olarak ifade edilmektedir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı, bu ilişkinin gücü ve yönü incelenerek değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve değişme varsa bu değişimin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Araştırma kapsamındaki birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve tarafsız bir şekilde tanımlanmaya çalışılmaktadır.

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Bu araştırmanın evreni Sakarya Üniversitesi'nde Çevrimiçi öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme ile Sakarya Üniversitesi çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitim gören 385 üniversite öğrencisinin gönüllü olarak katılımı ile veriler elde edilmiştir. Araştırmacı, örneklemini oluştururken, istenen büyüklükteki gruba ulaşana kadar en kolay ulaşılabilir olan katılımcılardan başlayabilir ve maliyet açısından en uygun olan örneklem üzerinde çalışır (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994; Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Uygun örnekleme yöntemi, bilgi toplamanın hızlı olmasını sağlayan bir yöntemdir ve katılımcıların ulaşılabilirlik ve elverişlilik açısından seçilmesini sağlar (Berg, 2001).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören 385 öğrencinin demografik dağılımı, Tablo 1'de frekans ve yüzdelik değerleri verilerek belirtilmiştir

Tablo 1 Katılımcıların Öğrencilerin Demografik Dağılımları

		F	%
Cinsiyet	Kadın	256	66,5
	Erkek	129	33,5
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	40	10,4
	Lisans	271	70,4
	Yüksek Lisans	74	19,2
Yaş	21 Yaş ve Altı	88	22,9
	21-25 Yaş Arası	153	39,7
	26-30 Yaş Arası	65	16,9
	31 Yaş ve Üzeri	79	20,5
Toplam		385	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan 385 kişinin 256'sı (%66,5) kadın, 129'u (%33,5) erkek olduğu ortaya konmuştur. Yaş aralıklarına göre 21 yaş ve altı 88 (%22,9), 21-25 yaş arasında 153 (%39,7), 26-30 yaş arasında 65 (%16,9), 31 yaş ve üzeri 79 (%20,5) kişi olduğu bulunmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerden 40'ı (%10,4) Ön lisans, 271'i (%70,4) Lisans ve 73'ü (%19,2) Yüksek lisans öğrencisi olduğu ortaya konmuştur.

3.3. Veri toplama süreci

Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'ndan izin 19.10.2023 tarihinde verilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için 14.03.2024'te Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencilerine e-posta yoluyla duyurulması kararlaştırılmıştır. Veriler Google Forms ile öğrencilerin maillerine gönderilmek üzere

İletişim Koordinatörlüğü ile iletişime geçilerek öğrencilerle paylaşılmıştır. Belirli aralıklarla öğrencilere formlar tekrar yollanarak 385 öğrenciden veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.4. Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği (SASE), Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği (UEÖYİÖ) ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği (ÇÖOBPDÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır.

3.4.1. E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği (SASE)

Keskin, Şahin, Uluç ve Yurdugül tarafından (2020) e-öğrenme platformlarındaki öğrencilerin sosyal kaygılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğrenen-öğrenen etkileşiminde (LLI) sosyal kaygı ve öğrenen-öğretmen etkileşiminde (LII) sosyal kaygı SASE ile değerlendirilebilir. Bu ölçek 23 maddeden (örneğin, e-öğrenme ortamlarında tartışma forumlarında eleştirilmekten korkuyorum) ve “Beni hiçbir zaman tanımlamaz” (1) ile “Beni tamamen tanımlar” (7) arasında değişen yedili likert tipi ölçektir. LLI ve LII puanları 23 ile 161 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar e-öğrenme ortamında sosyal kaygının yüksek olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmanın verileri LLI'nin ($\alpha = 0,96$, $\omega = 0,96$) ve LII' nin ($\alpha = 0,97$, $\omega = 0,97$) iç güvenilirliğinin iyi olduğunu göstermiştir (Keskin ve diğerleri, 2020). Ölçeğin 3 alt faktörleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Olumsuz değerlendirilme
- Somatik/Bedensel Değerlendirilme
- Etkileşimden Kaçınma' dır.

3.4.2. Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği (UEÖYİÖ)

Altunçekiç'in 2022 yılında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla uzaktan eğitim öz-yeterlilik inanç ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek 19 maddeden (Uzaktan eğitimde ders esnasında bir sorunla

karşılaştığımda kendim çözerim) ve “Her zaman katılıyorum”(5) ile “Hiçbir zaman katılmıyorum”(1) arasında değişen 5’li likert tipi ölçektir. Oluşturulan ölçeğin açımlayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı, geliştirilen ölçeğin ölçüm sürecini tutarlı bir şekilde ölçebildiğini kanıtlamaktadır. Ayrıca maddelerin toplam korelasyon değerlerine ilişkin ölçek maddelerinin .45 ile .71 arasında değerlere sahip olması, ölçeğin ölçülmek istenen özellikleri ölçebilme yeteneğine sahip olduğunun göstermektedir. Ölçekten elde edilen bulgular, ölçeğin uzaktan eğitim öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir (Altunçekiç, 2022). Ölçeğin 3 alt faktörleri bulunmaktadır.

Bunlar;

- Uzaktan Eğitim Uygulama Becerileri
- Uzaktan Eğitim Eğitimlerinde Alan Bilgisi
- Uzaktan Eğitimde Etkileşim’ dir.

3.4.3. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği (ÇÖOBPDÖ)

Avcı Yücel ve Ergün (2015) yılında yaptıkları araştırmada, Tseng ve Kuo (2014) tarafından geliştirilen Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği’ ni Türkçeye uyarlayarak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarını ortaya koymuştur. Öncelikle, 10 maddelik ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktör yükleri incelenerek bir madde çıkarılmıştır. Ardından, 9 maddelik ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz, modelin iyi bir uyum gösterdiğini göstermiştir. Ölçeğin faktörlerinin iç tutarlılık katsayıları, %91 ile %87 arasında değişmektedir. Ayrıca, ölçeğin maddeler arasındaki toplam korelasyonları, %58.7 ile %75.1 arasında bulunmuştur. Yapılan analizler, iki faktör altında yer alan 9 maddenin özgün formdaki faktörlerle aynı dağılımı gösterdiğini ortaya koymuştur. Analizler ölçeğin Türkçe formunun da geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ispatlanmıştır (Avcı Yücel ve Ergün, 2015). Ölçekte maddeler (Çevrimiçi ortamlarda diğer üyelerin gönderilerini okurum) “Tamamen katılıyorum”(7) ile “Kesinlikle katılıyorum”(1) arasında değişen 7’li likert tipi ölçektir. Ölçeğin 2 alt faktörü bulunmaktadır.

Bunlar;

- Bilgi alma

- Bilgi verme' dir.

3.4. Verilerin analizi

SASE (E-Öğrenme Ortamlarında Sosyal Kaygı Ölçeği), UEÖYİÖ (Uzaktan Eğitimde Öz-Yeterlilik Ölçeği) ve ÇÖOBPDÖ (Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği) puanlarının dağılımını belirlemek için betimsel istatistik kullanılmıştır. Verilerin analizi için kullanılacak testlerin belirlenmesi için katılımcıların ölçeklere verdikleri cevapların puanları hesaplanarak bağımsız değişkenlere göre çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. Öğrencilerin SASE, UEÖYİÖ ve ÇÖOBPDÖ puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2' de belirtilmiştir.

Tablo 2 SASE, UEÖYİÖ ve ÇÖOBPDÖ' nin Çarpıklık, Basıklık Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık	ss	Basıklık	ss
SASE	-,673	,248	,006	,124
UEÖYİÖ	-,330	,248	-0,58	,124
ÇÖOBPDÖ	,336	,248	-,188	,124

Verilen normal dağılım gösterip göstermediğini basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olması ile değerlendirebiliriz (Tabachnick ve Fidel, 2013). Tabloyu incelediğimizde verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade edebiliriz.

Normallik dağılımının analizi için yapılan diğer bir Kolmogorov- Smirnov- Kolmogorov-Smirnov analizinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 SASE, UEÖYİÖ ve ÇÖOBPDÖ' nin Kolmogorov-Smirnov Değerleri

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik	sd	p
SASE	,039	385	,193
UEÖYİÖ	,044	385	,068

ÇÖOBPDÖ	,038	385	,200
---------	------	-----	------

Ayrıca Kolmogorov-Smirnov değerleri incelediğimizde de SASE, UEÖYİÖ ve ÇÖOBPDÖ' den elde edilen puanlarla normal dağılım gösterdiklerini gözlemleyebiliriz ($p>0,05$).

Verilerin incelenmesi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılarak T-testi ve One Way ANAVO testi ile betimsel analizleri yapılmıştır. ANOVA sonucunda bulunan farklılıklar Tukey ile elde edilmiştir.

Yapılan doğrusal korelasyonun hesaplamasında Pearson korelasyonu kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

4.1.1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeyleri ile bilgi paylaşma davranışı arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeylerinin bilgi paylaşma davranışı ile ilişkisinin analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Bilgi Paylaşma Davranışı İle İlişki Analizi

	N	p	r
SASE Puanı* ÇÖOBPDÖ Puanı	385	,002*	-,161

Tablo incelendiğinde 385 kişiden toplanan verilere bakılarak e-öğrenme ortamlarında algılanan sosyal kaygı ile çevrimiçi öğrenme ortamlarında algılanan uzaktan eğitime yönelik inançları arasında anlamlı ($p<0,05$) ve negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

4.1.2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki bilgi paylaşma davranışı ile uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inancı davranışı arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma davranışı ile uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişkisinin analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5 Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnancı İle Bilgi Paylaşma Davranışı Arasında İlişki Analizi

	N	p	r
UEÖYİÖ Puanı* ÇÖOBPDÖ Puanı	385	,000*	,605

Tablo incelendiğinde 385 kişiden toplanan verilere bakılarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında algılanan uzaktan eğitime yönelik inançları ile bilgi paylaşma davranışı arasında anlamlı ($p<0,05$) ve pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

4.1.3. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnanç düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı düzeyi ile uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişkisinin analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 6’de verilmiştir

Tablo 6 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlilik İnancı Arasında İlişki Analizi

	N	p	r
UEÖYİÖ Puanı* SASE Puanı	385	,000*	-,178

Tablo incelendiğinde 385 kişiden toplanan verilere bakılarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında algılanan uzaktan eğitime yönelik inançları ile bilgi paylaşma davranışı arasında anlamlı ($p<0,05$) ve negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı seviyeleri ne düzeydedir?

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sosyal kaygı düzeyleri Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SS.	MİN.	MAX.
SASE Toplam	385	3,78	1,39	1,00	6,90
Olumsuz Değerlendirilme	385	3,99	1,43	1,00	7,00
Somatik/Bedensel Değerlendirilme	385	3,35	1,57	1,00	7,00
Etkileşimden Kaçınma	385	3,67	1,52	1,00	7,00

Ölçekte öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek için; Beni; hiç tanımlamıyor, tanımlamıyor, pek tanımlamıyor, Karasızım, biraz tanımlıyor, tanımlıyor, kesinlikle tanımlıyor şeklinde 7’li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Beni hiç tanımlamıyor 1 puan, beni kesinlikle tanımlıyor 7 puan şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı düzeyi ortalama 3,78 olarak bulunmuştur. Keskin ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen ölçekte 3 “ Beni pek tanımlamıyor” seçeneğine denk gelmektedir. Buna dayanarak öğrencilerin sosyal kaygılarının orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Ölçeğin alt faktörlerinden öğrencilerin olumsuz değerlendirme ortalamaları 3,99 ’dur. Ölçekte 3 “ Beni pek tanımlamıyor” ve “Karasızım” arasında bir değer olup öğrencilerin “Beni pek tanımlamıyor” seçeneğini sıklıkla tercih etmiş olduklarını ortaya konmuştur. Diğer bir alt faktör olan Somatik/Bedensel Değerlendirme faktöründe ise ortalama değeri 3,35’dir. Bedensel değerlendirme konusunda yaşadıkları kaygının katılan öğrencileri pek tanımlamadığı ortaya konmuştur. Son alt faktör olan etkileşimden kaçınma faktöründe ise ortalama 3,67 bulunmuştur. Buna dayanarak öğrenciler, sosyal kaygılarını kendilerini pek tanımlamadığını ifade etmiştir.

4.2.2. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sosyal kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre T- Test sonuçları Tablo 8’ de belirtilmiştir.

Tablo 8 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet değişkenlerinin T-Test Sonuçları

Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Anlamlı fark
SASE	Kadın	256	3,98	1,39	383	4,181	,000*	VAR
	Erkek	129	3,37	1,28				

SASE ‘nin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre t-testi verilerine bakarak SASE puan ortalamalarının [$t(383)=4,181$, $p<0,05$] öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Kadın öğrencilerin verilerine göre sosyal kaygı ölçeğine verdikleri yanıtlara bakara ortalama 3,98, erkek öğrencilerin ortalaması ise 3,37 bulunmuştur. Buna dayanarak kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla sosyal kaygı düzeyine sahip olduğu ve “Beni pek tanımlamıyor” seçeneğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Erkek öğrencilerin de sosyal kaygı ölçeğine verdikleri yanıtların genellikle “Beni pek tanımlamıyor” olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sosyal kaygı düzeyleri yaş değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları Tablo 9’ de belirtilmiştir.

Tablo 9 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeylerinin Yaş değişkenine göre ANOVA Sonuçları

DEĞİŞKEN		ANOVA SONUÇLARI							
		N	$\bar{X}$	SS.		KT	sd	KO	f p
YAŞ	20 Yaş ve altı	88	3,83	,13	G. arası	59,160	3	19,720	11,080 ,000*
	21-25 Yaş arası	153	4,14	,11	G. içi	678,086	381	1,780	
	26-30 Yaş arası	65	3,73	,18	TOPLAM	737,246	384		Anlamlı fark
	31 Yaş ve üzeri	79	3,08	,14					VAR
	TOPLAM	385	3,78	,07					

SASE ortalama puanlarının yaş aralıklarına göre 20 yaş altı öğrencilerin $\bar{X}=3,83$, 26-30 yaş öğrencilerin $\bar{X}=3,73$ ve 31 yaş ve üzeri öğrenin “Beni pek tanımlamıyor”, 21-25 yaş arası öğrencilerin ise $\bar{X}=4,14$ “Karasızım” cevabını sıklıkla verdiği görülmektedir.

SASE puanlarının aritmetik ortalamaya göre yaş değişkenin varyansları (sig.=,181, $p>0,05$) homojen dağılmaktadır. Puanların gruplar arasında $[F(11,08=,000, P<0,05)]$ istatistiksel olarak farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın hangi yaş arasında olduğunu bulabilmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda 31 yaş ve üzeri öğrencilerin, 20 yaş altı öğrencilerden -,75, 21-25 yaş arası öğrencilerin -1,06, 26-30 yaş arası öğrencilerin -,65 ortalama puanları arasında fark bulunmuştur.

Tablo 10’de çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 10 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Sosyal Kaygı Düzeylerinin Öğrenim Durumu ANOVA Sonuçları

DEĞİŞKEN		ANOVA SONUÇLARI								
		N	$\bar{X}$	SS.		KT	sd	KO	f	p
Öğrenim durumu	Ön lisans	40	3,88	1,48	G. arası	13,53	2	6,76	3,570	,029*
	Lisans	271	3,87	1,38	G. içi	723,72	382	1,90		
	Yüksek lisans	74	3,39	1,30	TOPLA M	737,246	384			Anlamlı fark
	TOPLA M	385	3,78	,07						VAR

Tabloda verilen Ön lisans öğrencilerinin ($\bar{X}=3,88$) çevrimiçi ortamda sosyal kaygılarını ölçeğinde “Beni pek tanımlamıyor” seçeneğini genellikle seçtiklerini ve lisans ($\bar{X}=3,87$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=3,39$) öğrencilerinin ise “Beni pek tanımlamıyor” seçeneğini sıklıkla seçtiğini söyleyebiliriz.

Yapılan hesaplara göre ortalama varyans ($\sigma^2=,808$, $p>0,05$) değerlerinin homojen olduğu görülmüştür. SASE [$F(3,570)=,029$, $P<0,05$] puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın hangi öğrenim grubu arasında olduğunu bulabilmek için Tukey karşılaştırma testleri sonucunda lisans öğrencileri ile yüksek lisans öğrencilerinin ortalama puanları arasında 0,47 kadar fark olduğu görülmüştür.

4.2.3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim öz-yeterlilik inanç değerleri ne düzeydedir?

Tablo 11’de öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inanç değerlerinin düzeyleri belirtilmiştir.

Tablo 11 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öz-yeterlilik İnanç Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SS.	MİN.	MAX.
UEÖYİÖ Toplam	385	3,39	,72	1,47	5,00
Uzaktan Eğitim Uygulama Becerileri	385	3,46	,79	1,00	5,00
Uzaktan Eğitim Eğitimlerinde Alan Bilgisi	385	3,25	,94	1,00	5,00
Uzaktan Eğitimde Etkileşim	385	3,44	,87	1,00	5,00

Altunçekiç, (2022) tarafından yapılan araştırmada ölçek öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek için “Hiç katılmıyorum”, “Nadiren katılıyorum”, “Orta derecede katılıyorum”, “Genellikle katılıyorum” ve “Her zaman katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği oluşturmaktadır. Maddelerin oluşturulmasında olumsuz ifade kullanılmamıştır, tüm maddeler için 5 puan en çok katılan 1 puan ise hiç katılmayanı ifade etmektedir.

Tablo 11 ‘ü incelediğimizde öğrencilerin uzaktan eğitim öz-yeterlilik inanç puanlarının ortalaması 3,39 olarak bulunmuştur. Bu Verilere dayanarak öğrencilerin uzaktan eğitim platformlarını kullanmaya yönelik orta düzeyde inanca sahip olduğu bulunmuştur. 3 alt faktörden oluşan bu ölçek; ilk faktör olarak öğrencilerin eğitim uygulama becerileri ortalama 3,45 olarak bulunmuştur. Ölçeğe göre “ Orta düzeyde katılıyorum” seçeneğine

denk gelen veriler, öğrencilerin orta düzeyde uzaktan eğitim uygulama becerilerine sahip olduklarına inandıklarını ortaya koymuştur. Diğer bir alt faktör olan uzaktan eğitimde alan bilgisi inancı ise ortalama olarak 3,24'dür. Bu verilere dayanarak öğrencilerin kendilerini uzaktan eğitim eğitimlerinde alan bilgisine orta düzeyde sahip olduklarına inandıklarını ifade etmektedir. 3. Alt faktör olan uzaktan eğitimde etkileşim ortalama puanları ise 3,44 olarak bulunmuştur. Buna dayanarak öğrenciler uzaktan eğitimde orta düzeyde etkileşimde bulunduklarına inandıklarını ortaya konmuştur.

4.2.4. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inanç düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 12'de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre T- Test sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 12 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uzaktan Eğitim Ortamlarındaki Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni T- Test Sonuçları

Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Anlamlı Fark
UEÖYİÖ	Kadın	256	3,39	,72	383	,169	,866	YOK
	Erkek	129	3,38	,74				

UEÖYİÖ' ye katılan öğrenciler, cinsiyet [$t(383)=,169$, $p>0,05$] değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 13'te öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim ortamlarındaki öz-yeterlilik inanç düzeylerinin yaş değişkenine göre One-Way ANOVA test sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 13 Uzaktan Eğitim Öz-yeterlilik İnanç Düzeylerinin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları

DEĞİŞKEN	ANOVA SONUÇLARI								
	N	$\bar{X}$	SS.		KT	sd	KO	f	p
YAŞ	20 Yaş ve altı	88	3,15	,07	G. arası	10,809	3	3,603	
	21-25 Yaş arası	153	3,34	,06	G. içi	190,243	381	,499	
	26-30 Yaş arası	65	3,61	,08	TOPLA M	201,052	384		Anlamlı fark
	31 Yaş ve üzeri	79	3,56	,08					VAR
	TOPLAM	385	3,39	,04					

UEÖYİÖ puanlarının ortalamalarına göre 20 ve yaş altı $\bar{X}=3,15$, 21-25 yaş arası öğrencilerin $\bar{X}=3,34$, 26-30 yaş arası öğrencilerin $\bar{X}=3,61$ ve 31 yaş ve üzeri öğrencilerin $\bar{X}=3,56$ olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin “Orta Düzeyde Katılıyorum” cevabını sıklıkla verdikleri görülmüştür.

UEÖYİÖ puanlarının aritmetik ortalamaya göre yaş değişkenin varyansları (sig.=,718, $p>0,05$) homojen dağılmaktadır. Puanların gruplar arası $[F(7,215)=,000, P<0,05]$ istatistiksel olarak farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulabilmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda 20 yaş ve altı öğrencilerin, 26-30 yaş arası öğrencilerle -,46 ve 31 yaş ve üzeri öğrencilerle -,41 kadar aralarında fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 14’ de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öz-yeterlilik inanç düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre gruplar arası One-Way ANOVA sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 14 Uzaktan Eğitim Öz-yeterlilik İnanç Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

DEĞİŞKEN		ANOVA SONUÇLARI								
		N	$\bar{X}$	SS.		KT	sd	KO	f	p
Öğrenim durumu	Ön lisans	40	3,19	,78	G. arası	11,96	2	5,98	12,079	,000*
	Lisans	271	3,32	,71	G. içi	189,09	382	,495		
	Yüksek lisans	74	3,74	,65	TOPLA M	201,1	384			Anlamlı fark
	TOPLA M	385	3,39	,04						VAR

UEÖYİÖ puanlarının ortalamaları ön lisans $\bar{X}$ =3,16, lisans $\bar{X}$ =3,32 ve yüksek lisans öğrencilerinin $\bar{X}$ =3,61 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin “ Orta Düzeyde Katılıyorum” cevabını sıklıkla verdikleri görülmüştür.

UEÖYİÖ puan ortalamasının öğrenim durumu değişkeni varyansları (sig.=,167, $p>0,05$) homojen dağılmaktadır. Puanların gruplar arası [F(12,079=,000, $P<0,05$)] istatistiksel olarak farklılık olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim grubu arasında olduğunu bulabilmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda yüksek lisans öğrencilerinin lisans ortalama puanları arasında 0,42 ve ön lisans öğrencilerinin ortama puanları arasında 0,55 kadar fark bulunmuştur.

4.2.3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma davranış değerleri ne düzeydedir?

Tablo 15’da öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma davranış düzeyleri belirtilmiştir.

Tablo 15 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Öğrencilerin Bilgi Paylaşma Davranış Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SS.	MİN.	MAX.
ÇÖOBPDÖ Toplam	385	4,71	1,09	1,000	7,00
Bilgi Alma	385	5,53	1,18	1,00	7,00
Bilgi Verme	385	4,06	1,37	1,00	7,00

Ölçekte öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek için Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Pek katılmıyorum, Kararsızım, Biraz katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum şeklinde 7’li likert ölçek kullanılmıştır. Kesinlikle katılmıyorum 1 puan, tamamen katılıyorum 7 puan şeklinde belirlenmiştir

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeylerinin ortalama 4,71 olduğu bulunmuştur. Bu verilere bakarak öğrenciler bilgi paylaşma davranışı gerçekleştirdiklerine dair algılarında kararsız olduklarını ortaya konmuştur. Avcı Yücel ve Ergün (2015) tarafında geliştirilen bu ölçek iki alt faktörden oluşmaktadır. 1.faktör olan bilgi alma faktörünün ortalama değeri 5,53 olarak bulunmuştur. Ortalama değerine bakarak öğrencilerin bilgi alma davranışında bulunduklarına dair biraz katıldıkları sonucuna varılmıştır. 2. Faktör olan bilgi verme ortalaması 4,06 olarak bulunmuştur. Buna dayanarak öğrencilerin çevrimiçi ortamda bilgi verme davranışı gösterdikleri konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

4.2.9. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 16’da çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre T-Test sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 16 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranış Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni T-Test Sonuçları

Ölçek	Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Anlamlı Fark
ÇÖOBPDÖ	Kadın	256	4,81	1,06	383	2,31	,022	YOK
	Erkek	129	4,53	1,16				

Katılan öğrencilerin, ÇÖOBPDÖ puanlarına göre ortalamaları cinsiyet [$t(383)=2,31$, $p>0,05$] değişkeni bakımından anlamsal bir farklılığa sahip olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 17’de çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeylerinin yaş değişkenine göre One- Way ANOVA sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 17 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranış Düzeylerinin Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları

DEĞİŞKEN		ANOVA SONUÇLARI								
		N	$\bar{X}$	SS.		KT	sd	KO	f	p
YAŞ	20 Yaş ve altı	88	4,44	,11	G. arası	15,704	3	5,235	4,461	,004*
	21-25 Yaş arası	153	4,66	,09	G. içi	447,039	381	1,173		
	26-30 Yaş arası	65	4,81	,11	TOPLA M	462,742	384			
	31 Yaş ve	79	5,04	,081						
										Anlamlı fark
										VAR

üzeri			3
TOPLAM	385	4,71	,06

ÇÖOBPDÖ puanlarının ortalamalarına göre 20 ve yaş altı $\bar{X}=4,44$, 21-25 yaş arası öğrencilerin $\bar{X}=4,66$, 26-30 yaş arası öğrencilerin $\bar{X}=4,81$ “Kararsızım” ve 31 yaş ve üzeri öğrencilerin ise $\bar{X}=5,04$ “Biraz Katılıyorum” cevabını sıklıkla verdikleri görülmüştür.

ÇÖOBPDÖ puanlarının aritmetik ortalamaya göre yaş değişkeninin varyansları (sig=,225, $p>0,05$) homojen dağılmaktadır. Puanların gruplar arası $[F(4,461)=,004, P<0,05]$ istatistiksel olarak farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulabilmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda 20 yaş ve altı öğrencilerin, 31 yaş ve üzeri öğrencilerle -,59 kadar aralarında fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 18’de çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeylerinin öğrenim durumları değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları belirtilmiştir

Tablo 18 Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranış Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni ANOVA Sonuçları

DEĞİŞKEN		ANOVA SONUÇLARI								
		N	$\bar{X}$	SS.		KT	sd	KO	f	p
Öğrenim durumu	Ön lisans	40	4,52	1,20	G. arası	21,64	2	10,8		
								2	9,37	,000*
	Lisans	271	4,61	1,07	G. içi	441,106	382	1,16		
	Yüksek lisans	74	5,20	1,00	TOPLA M	462,742	384			Anlamlı fark
	TOPLA M	385	4,71	,06						VAR

ÇÖOBPDÖ puanlarının ortalamalarına göre ön lisans ($\bar{X}= 4,52$) ve lisans ($\bar{X}= 4,61$) öğrencilerinin genellikle “Kararsızım” ve yüksek lisans öğrencilerinin ise ($\bar{X}= 5,20$) “Biraz katılıyorum” seçeneğini genellikle tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Tablo 24’te çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeylerinin öğrenim durumları değişkenine göre gruplar arası One-Way ANOVA sonuçları belirtilmiştir. ÇÖOBPDÖ puanlarının aritmetik ortalamaya göre öğrenim durumu değişkenin varyansları (sig.=,210, $p>0,05$) homojen dağılmaktadır. Tablo incelendiğinde ÇÖOBPDÖ [F(9,37)=,000 $P<0,05$] puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık olduğu analiz edilmiştir. Bu farklılığın hangi öğrenim grubu arasında olduğunu bulabilmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda yüksek lisans öğrencilerinin lisans ortalama puanları arasında 0,68 ve ön lisans öğrencilerinin ortama puanları arasında 0,59 kadar fark bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve tartışma

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin ve uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik inançlarının çevrimiçi ortamlarda bilgi paylaşma davranışları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için yapılan korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olması durumunda öz-yeterlilik inançlarının düşeceğini ifade eden negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Tseng ve Kuo (2014) tarafından yapılan araştırmada Tayvan'daki çevrimiçi profesyonel öğretmen topluluğunun (CoP) 321 katılımcıdan, kendi bilgi paylaşma davranışları hakkında veriler elde edilmiştir. Bilgi paylaşımına katılımda performans beklentisi ve öz-yeterlilik inancının etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmanın korelasyon analizine göre çevrimiçi ortamdaki uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlilik inancının artmasıyla bilgi paylaşımının da artacağına yönelik pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi ortamda algıladıkları sosyal kaygı ile bilgi paylaşma davranışı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeyleri incelendiğinde, orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin olumsuz değerlendirme kaygılarını “Beni pek tanımlamıyor” seçeneğini sıklıkla tercih ederek ifade ettikleri görülmüştür. Diğer bir alt faktör olan Somatik/Bedensel Değerlendirme faktöründe ise yaşadıkları kaygının katılan öğrencileri pek tanımlamadığını düşündükleri ortaya konmuştur. Son alt faktör olan etkileşimden kaçınma faktöründe ise öğrenciler, sosyal kaygılarını kendilerini pek tanımlamadığı yönünde ifade etmişlerdir.

Cinsiyet, çevrimiçi öğrenme ortamlarında önemli bir değişkendir ve öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini etkileyebileceği araştırmalarda ifade edilmektedir (Fawaz ve Samaha, 2021). Ancak, literatürdeki çalışmalar, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı

düzeının cinsiyete göre nasıl ortaya çıktığı konusunda kesin bir sonuca varamamaktadır. Bazı çalışmalar, kadınların, erkeklere göre çevrimiçi iletişim ortamlarında daha kaygılı olduğunu ifade etmektedir (Ağırtaş ve Güler, 2020). Yapılan araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla sosyal kaygı düzeyine sahip olduğu ve “Beni pek tanımlamıyor” seçeneğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Erkek öğrencilerin cevapları da benzer şekilde genellikle “Beni pek tanımlamıyor” olmuştur.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki yaş grupları arasında sosyal kaygı düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda 31 yaş ve üzeri öğrencilerin, 20 yaş altı, 21-25 yaş arası ve 26-30 yaş arası öğrencilerden daha az sosyal kaygıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı ile öğrenim durumu değişkeninin puan ortalamalarında istatistiksel olarak farklılık olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim grubu arasında olduğunu belirlemek için Tukey karşılaştırma testleri sonucunda lisans öğrencilerinin ile yüksek lisans öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaygıya sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim öz-yeterlilik inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Üç alt faktörden oluşan bu ölçeğin ilk faktörü olan eğitim uygulama becerileri incelendiğinde öğrencilerin “ Orta düzeyde katılıyorum” seçeneğine sıklıkla işaretledikleri görülmüştür. Diğer bir alt faktör olan uzaktan eğitimde alan bilgisi inancı ise kendilerini uzaktan eğitim süreçlerinde alan bilgisine orta düzeyde sahip olduklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Üçüncü alt faktör olan uzaktan eğitimde etkileşim incelendiğinde uzaktan eğitimde orta düzeyde etkileşimde bulunduklarına inandıklarını belirtmişlerdir.

Yıldız ve Seferoğlu tarafından yapılan (2020) araştırmada 5 farklı ön lisans programına kayıtlı öğrencilerden elde ettikleri verilere göre çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmalarını incelemiş ve kadın öğrencilere göre, erkek öğrencilerin çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Cinsiyet değişkeni açısından öz-yeterlilik konusunu ele alan farklı çalışma sonuçlarına göre, bazı araştırmalar erkek katılımcıların öz-yeterlilik algılarının kadın

katılımcılarinkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Çetin ve Güngör, 2014; Kabaran, Altıntaş ve Kabaran, 2016; Pajares ve Johnson, 1996). Yapılan araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkı olmadığı bulunmuştur. Diğer araştırmalarda baktığımızda erkeklerle kadınlar arasında öz-yeterlilik algısı açısından anlamlı fark olmadığını belirten araştırmalarında olduğu görülmüştür (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç, 2004).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulabilmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda 20 yaş ve altı öğrencilerin, 26-30 yaş arası ve 31 yaş ve üzeri öğrencilere göre daha az uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancına sahip olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlilik inancının yaş aralıklarına yönelik yapılan farklı araştırmalarda değişiklik gösterdiğini ifade eden bulgular bulunmaktadır (Çetin ve Güngör, 2014). Yıldız ve Seferoğlu'nun (2020) çalışmasında ise yaşın öz-yeterlilik inançları üzerinde etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancının öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın hangi öğrenim grubu arasında olduğunu bulabilmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda yüksek lisans öğrencilerinin lisans ve ön lisans öğrencilerine göre daha fazla uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeylerine bakıldığında öğrencilerin bilgi paylaşma davranışı gerçekleştirdiklerine dair algılarında kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Uygulanan ölçeğin iki alt faktörüne göre incelediğimizde bilgi alma faktörünün ortalama değerine bakarak öğrencilerin bilgi alma davranışında bulunduklarına dair biraz katıldıkları sonucuna varılmıştır. İkinci faktör olan bilgi verme, öğrencilerin çevrimiçi ortamda bilgi verme davranışı gösterdikleri konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış düzeyleri, yapılan araştırmaya göre öğrencilerin cinsiyet değişkeni bakımından anlamsal bir farklılığa sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için yapılan

Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda 20 yaş ve altı öğrencilerin, 31 yaş ve üzeri öğrencilere göre daha az bilgi paylaşma davranışı gösterdiklerine dair algılarının ortaya konulmuştur. Öğrenim durumu değişkenine göre bilgi paylaşma davranış algılarında istatistiksel olarak farklılık olduğu analiz edilmiştir. Bu farklılığın hangi öğrenim grubu arasında olduğunu bulabilmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testleri sonucunda yüksek lisans öğrencilerinin, lisans ve ön lisans öğrencilerinden daha fazla bilgi paylaşma davranışında bulunduklarına dair algıya sahip oldukları görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler verilmektedir.

- a) Öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkileşimlerini ve öz-yeterlilik inançlarını olumsuz etkilediği göz önüne alındığında, sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik psikolojik destek programları uygulanabilir. Özellikle kadın öğrencilerde bu kaygının daha fazla olduğu tespit edilmiştir, bu yüzden kadın öğrencilerin öz-yeterlilik inancını destekleyecek eğitimler verilebilir.
- b) Öz-yeterlilik inancının bilgi paylaşma davranışları arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak, öğrencilere çevrimiçi teknolojilere yönelik eğitimler ve rehberlik sunularak öz-yeterlilik inancını güçlendirilmesi sağlanabilir.
- c) Yaş değişkenine göre sosyal kaygı ve öz-yeterlilik inançlarının farklılaştığı görülmüştür. Genç öğrenciler için öz-yeterlilik inancını artırmaya yönelik eğitim stratejileri geliştirilebilir. Ayrıca, lisans öğrencilerine yönelik daha fazla destek sağlanması, sosyal kaygının azaltılmasına katkı sunabilir.
- d) Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda bilgi paylaşma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Bilgi paylaşımını artırmak için teşvik edici mekanizmalar ve grup çalışmaları organize edilebilir. Ayrıca, 20 yaş altı öğrencilerde bilgi paylaşma davranışının daha düşük olması nedeniyle bu öğrencilere yönelik daha fazla teşvik edici programlar düzenlenebilir.
- e) Yaş grupları arasında bilgi paylaşma ve sosyal kaygı düzeylerinde farklılıklar olduğu gözlemlendiği için, her yaş grubuna yönelik farklılaştırılmış öğretim

yöntemleri ve bilgi paylaşım stratejileri uygulanabilir. Örneğin, daha genç öğrenciler daha fazla sosyal kaygıya sahip olduğu için genç öğrencilere daha fazla destek ve rehberlik sağlanabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- a) Uzaktan eğitim platformlarını kullanmaya yönelik öz-yeterlilik inancı analiz edilirken sadece Sakarya üniversiteden veriler elde edilmiştir. Farklı kurumlar ve daha geniş örneklem grubuyla da benzer çalışmalar yapılabilir.
- b) Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaşanan sosyal kaygı kaynaklarını keşfetmeye dönük nitel araştırmalar yapılabilir.
- c) Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışını arttırmaya yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
- d) Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki uzaktan eğitim öz-yeterlilik inancı ile sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Sosyal kaygı yaşadığı tespit edilen öğrencilere uzaktan eğitim platformlarını kullanmayla ilgili verilen eğitimlerle sosyal kaygı üzerindeki etkisini keşfetmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ajmal, M., & Ahmad, S. (2019). Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Allama Iqbal Open University. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 67-78. <https://www.proquest.com/docview/2333519800?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82657>
- Ağırtas, A., Güler, Ç. (2020). Sosyal Medya Kullanan Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Kaygı Durumlarının Değerlendirilmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 76-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cagsbd/issue/55510/760162>
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17390/181756>
- Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoglu, Z., Arslan, S. (2014). Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (29). <https://doi.org/10.14781/mcd.77745>
- Akdemir, A., & Arda, B. (2022). Çevrimiçi Eğitimde Görsel İletişim: Sanal Sınıf Deneyiminde Kamera Kullanımının Toplumsal Analizi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 344-357. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1013179>
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C., Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açık öğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/60075/826745>
- Akgün A, Gönen S ve Aydın M (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6134/82271>

- Aktan, E. (2018). Sosyal Medya ve Sosyal Kaygı: Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk İletişim*, 11(2), 35-53. <https://doi.org/10.18094/josc.397272>
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim. Ankara: Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. No:157
- Allen, I. E., Seamen, J. (2014). Grade Change Tracking Online Education in the United States (pp. 15). Erişim tarihi: 04.04.2020 <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
- Alsancak Sarıkaya, D., Yurdağül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: *Ahi Evran Üniversitesi örneği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (1), 185-200. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59448/854039>
- American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Edition, Text Revision. Washington, DC, American Psychiatric Association. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2182002>
- Amichai-Hamburger, Y., Furnham, A. (2007). The positive net. *Computers in Human Behavior*, 23(2), 1033–1045. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.008>
- Anderson, S. L., Betz, N. E. (2001). “Sources of Social Self-Efficacy Expectations: Their Measurement and Relation to Career Development”. *Journal of Vocational Behavior*. 58(1). 98-117. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1753>
- Arçay-Koyuncu, D. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli. <https://hdl.handle.net/11499/38954>
- Atabay, İ. (2022). Uzaktan Eğitim Yoluyla Muhasebe Eğitiminde Bireysel Yenilikçilik, Öz Yeterlilik Ve Öz Motivasyonun Memnuniyete Etkisi. *Muhasebe Ve Finans İncelemeleri Dergisi*, 5(2), 123-132. <https://doi.org/10.32951/mufider.1105373>
- Avşar, V. (2019). Bilişsel davranışçı terapiye dayalı bireysel psikolojik danışmanın sosyal kaygı, özyeterlilik ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi. Tez no: 549132

- Bahar, H. H., Koç, A. (2023). Çevrimiçi Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÇEYÖAÖ). *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1787-1806. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1141929>
- Bahçekapılı, E. (2021). Examining the Social Anxiety of University Students in Synchronous Online Learning Environments. *Acta Infologica*, 5(2), 435-443. <https://doi.org/10.26650/acin.934636>
- Baltacı H. Ş., İşleyen F. ve Özdemir S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Romantik İlişki Durumları ve Sosyal Ağ Kullanımlarına göre Etkileşim Kaygısı ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 25-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17380/181467>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2. <https://books.google.com.tr/books?id=PdY9o3l5vpYC&lpg=PA94&ots=uHbYsV4jgS&dq>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175. <https://www.semanticscholar.org/paper/Human-agency-in-social-cognitive-theory.-Bandura/753960aef3f2747f757d73bc5c9330a21b484f2e>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_C
- Bao, W. (2020). COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Barlow, J., Wright, C., Cullen, L. (2002). “A Job-Seeking Self-Efficacy Scale for People with Physical Disabilities: Preliminary Development and Psychometric Testing”. *British Journal of Guidance & Counseling*. 30(1). 37- 53. <https://doi.org/10.1080/030698880220106500>

- Bock, G. W., Kim, Y. G. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 15(2), 14-21. <http://dx.doi.org/10.4018/irmj.2002040102>
- Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.-G., Lee, J.-N. (2005). Behavioral Intention Formation in Knowledge Sharing: Examining the Roles of Extrinsic Motivators, Social-Psychological Forces, and Organizational Climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87–111. <https://doi.org/10.2307/25148669>
- Borges Sáiz, F. (2008). *The Role of the online learner: onsite students becoming online learners.* Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/994/189.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bozarth, J., Chapman, D. D., & LaMonica, L. (2004). Preparing for distance learning: designing an online student orientation course. *Educational Technology & Society*, 7(1), 87-106. http://www.ifets.info/journals/7_1/10.pdf
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. (Birinci basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Büyükerşen, Y. (1978). *Türk Eğitim Sistemi ve Yüksek Öğrenim Talep Fazlası Karşısında Türkiye için Bir Model Önerisi*. Ankara Devlet Planlama Teşkilatı ve E, 11. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.tojet.net/e-book/Kaynakca_Tr.pdf
- Cappel, J. J., Hayen, R. L. (2004). Evaluating e-learning: A case study. *Journal of Computer Information Systems*, 44(4), 49-56. https://www.researchgate.net/publication/297368335_Evaluating_E-learning_A_case_study
- Cao W, Fang Z, Hou G, Han M, Xu X, Dong J, Zheng J. (2020) *The psychological impact of the COVID19 epidemic on college students in China*. *Psychiatry Res*. 287:112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Colorado, J. T., Eberle, J. H. (2010). *Web accessibility essentials for online course developers. In Web-Based Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (pp. 405-417). IGI Global.
- Cheong, C. M., & Cheung, W. S. (2008). Online discussion and critical thinking skills: A case study in a Singapore secondary school. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.1191>

- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. (İkinci basım). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Çakmak, V. (2018) *İletişim Kaygısı ve Sosyal Medya*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çalışkan, H. (2002). *Çevrimiçi (Online) eğitimde öğrenci etkileşimi*. Açık ve uzaktan eğitim sempozyumu, Eskişehir.
- Çankaya B (2007) *Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
<http://genclikbirikimi.org/kunye-28692-lise-i-ii-sinif-ogrencilerinin-algilanan-benlik-saygisinin-bazi-degiskenlere-gore-incelenmesi-tez>
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217-226.
- Demir, E. (2015). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(39).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65913>
- Dziubata, Z. (2020). Distance English as a second language teaching in synchronous-asynchronous learning environment. *Pedagogical Discourse*, 28, 7-12.
<https://doi.org/10.31475/ped.dys.2020.28.01>
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
https://www.researchgate.net/publication/347999915_UZAKTAN_EGITIMIN_GELECE
- Eskiurt, R., & Alaca, E. (2021). Uzaktan Eğitim Alan Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(Ek 1), 257-269. <https://doi.org/10.18863/pgy.985543>
- Fawaz M, Samaha A. *E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine*. Nurs Forum. 2021 Jan;56(1):52-57. doi: 10.1111/nuf.12521. Epub 2020 Oct 30. PMID: 33125744.
- Fırat, M. (2016). 21. Yüzyılda Uzaktan Öğretimde Paradigma Değişimi. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*(2), 142-150.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61490/918085>
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the

- community of inquiry framework. *The internet and higher education*, 13(1-2), 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>
- Ghadirian, H., Mohd Ayub, A. F., Silong, A. D., Abu Bakar, K. B., Hossein Zadeh, A. M. (2014). Knowledge sharing behavior among students in learning environments: a review of literature. *Asian Social Science*, 10 (4), 38-45.doi: 10(4), 38-45. 10.5539/ass.v10n4p38
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., Gijssels, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 30-50. <https://doi.org/10.1111/jcal.12020>
- Grieve, R., Kemp, N., Norris, K., Padgett, C. R. (2017). Push or pull? Unpacking the social compensation hypothesis of Internet use in an educational context. *Computers & Education*, 109, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.008>
- Gündüz, A., Aydemir, M., Karaman, S. (2018). Eşzamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 83–95. <https://doi.org/10.19126/suje.379981>
- Haythornthwaite, C. (2002). Strong, Weak, and Latent Ties and the Impact of New Media. *The Information Society*, 18(5), 385–401. <https://doi.org/10.1080/01972240290108195>
- Hill, C. E., ve Lambert, M. J. (2004). Methodological issues in studying psychotherapy process and outcome içinde Lambert, M.J. (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (5. baskı). (s. 132-165). New York: Wiley.
- Hrastinski, S. (2008). A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause Quarterly*, 4, 51–55. https://www.researchgate.net/publication/238767486_Asynchronous_and_synchronous_e-learning
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52 (1), 78–82. Ma, W. W. K., Yuen, A. H. K. (2011). Understanding

- online knowledge sharing: an interpersonal relationship perspective. *Computers & Education*, 56, 210–219.
- Hsu, M. H., Ju, T., Yen, C. H., Chang, C. M. (2007). Knowledge Sharing Behavior in Virtual Communities: The Relationship between Trust, Self-Efficacy, and Outcome Expectations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65, 153-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhcs.2006.09.003>
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education* (Second Edition). London: Routledge. <https://eric.ed.gov/?id=ED389928>
- Horzum, M. B., Kaymak, Z. D., Güngören, Ö. C. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378443>
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Islam, M. A., Barna, SD., Raihan, H., Khan, MNA., Hossain, MT. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: a web-based cross-sectional survey. *PloS One*, 15(8), e0238162. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi
- İzmirli, S., Özdi, A., Yaşar, C., Hacıömeroğlu, G. (2018). E-Öğrenme Materyali Geliştirilmesinde Kullanılan Yazarlık Araçlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 14-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijce/issue/38078/434294>
- Jeong H, Sugiura M, Suzuki W, Sassa Y, Hashizume H and Kawashima R (2016) Neural correlates of second-language communication and the effect of language anxiety. *Neuropsychologia*(84), 2-12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393216000269?via%3Dihub>
- Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Kabaran, G. G. (2016). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin

- incelenmesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(1), 01-11.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/25921/273152>
- Karaağaçlı, M. ve Erden, O. (2008). İnternet Destekli Uzaktan Eğitimde Dokuz Aşamalı Öğretim Durumunun Tasarımı, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, C: 1, S: 2, Mayıs.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazibtd/issue/6613/87870>
- Karaaslan, H., Kilic, N., Guven-Yalcin, G., & Gullu, A. (2018). Students' reflections on vocabulary learning through synchronous and asynchronous games and activities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 53-70.
<https://doi.org/10.17718/tojde.444640>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Keegan, D. (1996). *Foundation of Distance Education* (Third Edition). London: Routledge.
- Keskin, S., Şahin, M., Uluç, S., & Yurdugul, H. (2020). Online learners' interactions and Social anxiety: the social anxiety scale for e-learning environments (SASE). *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769681>
- Law , K.S., Wong, C. ve Song, L.J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89: 483-496.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0021-9010.89.3.483>
- Lee, C. Y., Witta, E. L. (2001). *Online Students' Perceived Self-Efficacy: Does It Change?*.
- Lee, C. Y., (2015). Changes in self-efficacy and task value in online learning. *Distance Education*, 36(1), 59-79. doi:10.1080/01587919.2015.1019967
- Lee J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Levitt B., March J. G., (1988), *Organizational learning*, *Annual review of sociology*, pp. 319-340. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>

- Ma, W. W., & Yuen, A. H. (2011). Understanding online knowledge sharing: An interpersonal relationship perspective. *Computers & Education*, 56(1), 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.004>
- Maddison, T., Doi, C., Lucky, S., Kumaran, M. (2017). Literature review of online learning in academic libraries. *Distributed learning*, 13-46. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100598-9.00002-7>
- Mayall, H. J. (2008). "Differences in Gender Based Technology Self-Efficacy Across Academic Levels". *International Journal of Instructional Media*. 35(2). 145-156. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44678>
- Memiş Doğan M, Düzel B (2020). Covid-19 Özelinde Korku-Kaygı Düzeyleri. , 739 - 752. [10.7827/TurkishStudies.44678](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44678). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44678>
- Mollaoğlu, S., & Keser, N. (2022). Görsel Sanatlar Eğitimi Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik ve Yarar Algısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 333-340. <https://doi.org/10.17556/erziefd.943920>
- Moore. M. (1973) Toward a theory of independent learning and teaching, *journal of higher education*, 44, 661-679
- Mougiakou, E., Papadimitriou, S., & Virvou, M. (2020). *Synchronous and asynchronous learning methods under the light of general data protection regulation*. 11th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications. IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9284341>
- NEA - National Education Association. (2000). *A Survey of Traditional and Distance Learning Higher Education Members*. Washington. DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED445571>
- Ogbonna, C. G., Ibezim, N. E., Obi, C. A. (2019). Synchronous versus asynchronous e-learning in teaching word processing: An experimental approach. *South African Journal of Education*, 39(2).
- Öz-Ceviz, N., Tektaş N., Basmacı G. ve Tektaş, M. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ueader/issue/59308/834648>

- Özer, K. (2008). *Kaygı: Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme*. (Dördüncü basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.972045>
- Özdirek, S., Ciceralli, E. E. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlar ile Akademik Öz-yeterlik Arasındaki İlişkiler. *TroyAcademy*, 6(3), 836-863. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.972045>
- Özdoğan, A. Ç., Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.788118>
- Öztürk, A. (2014). Sosyal Kaygıyı Açıklayan Yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 15-26. <https://doi.org/10.17755/esosder.86289>
- Pala, F. K., Erdem, M. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma ortamlarına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 24-47. <https://doi.org/10.17569/tojqi.12373>
- Paulsen, M. (2003). *Online Education, Teaching and Learning*. <http://www.studymentor.com/studymentor/PartOne.pdf> (Nisan 2005'te alınmıştır).
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts*, Weinheim: Beltz
- Peters, M. A., Burbules, N. C. (2004). *Poststructuralism and educational research*. Rowman & Littlefield.
- Persons, J. B., Tompkins, M. A. (2011). Cognitive-Behavioral Case Formulation. In T. D. Eells (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Case Formulation* (Second Edition, p. 307). Guilford Publications. https://www.researchgate.net/profile/Jacqueline-Persons/publication/235221692_Cognitive-behavioral_case_formulation/links/591f68bea6fdcc4443ee214a/Cognitive-behavioral-case-formulation.pdf
- Polat, H., Boydak Özan, M. (2018). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi., 1093- 1112. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/300426>
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. (T. Geniş, çev.). (1. Basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Pulakos E. D., Dorsey D. W., Borman W. C. (2003), Hiring for knowledge-based competition, managing knowledge for sustained competitive advantage: *Designing strategies for effective human resource management*, pp. 155-177.
- https://www.researchgate.net/publication/286271912_Hiring_for_knowledge-based_competition
- Rapp-McCall, L. A., & Anyikwa, V. (2016). Active learning strategies and instructor presence in an online research methods course: Can we decrease anxiety and enhance knowledge? *Advances in Social Work*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.18060/20871>
- Reagan, A. R. (2018). Teaching Undergraduate Social Statistics Online: A Classroom Assessment of Instructional Interventions to Reduce Statistics Anxiety and Facilitate Student Success. *J. Educ. Soc. Policy*, 5.
- Riwayatiningsih, R., Sulistyani, S. (2020). The implementation of synchronous and asynchronous language learning in efl setting: *A case study. Jurnal Basis*, 7(2), 309-318. <https://doi.org/10.33884/basisupb.v7i2.2484>
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00082-9](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00082-9)
- Safren, S. A., Heimberg, R. G., Horner, K. J., Juster, H. R., Schneier, F. R., Liebowitz, M. R. (1999). Factor structure of social fears: the Liebowitz Social Anxiety Scale. *Journal of anxiety disorders*, 13(3), 253-270. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(99\)00003-1](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(99)00003-1)
- Savcı, M. (2017) *Ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. İzmir. YÖK Tez no: 466365
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2

- Shahabadi, M. M., & Uplane, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.453>
- Shannon, L. J. Y., Rice, M., & Rice, M. (2017). Scoring the open source learning management systems. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(6), 432-436. <https://www.ijiet.org/show-88-1037-1.html>
- Schrump, L., Hong, S. (2002). Dimensions and strategies for online success: Voices from experienced educators. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 57-67. <https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1872>
- Sübaşı G (2003) Etkileşim Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik: Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 35-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21439/229701>
- Sübaşı G (2007) Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygıyı Yordayıcı Bazı Değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 3-15. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/818>
- Szulanski G., Cappete R., Jensen R.J. (2004) When and how trustworthiness matters: Knowledge transfer and the moderating effect of casual ambiguity, *Organization science*, pp. 600-613. <https://doi.org/10.1287/orsc.1040.0096>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>
- Tekinarslan, E., Gürer, M. D. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tong, Y. and Shanggui, S. (2004). A Study on general self-efficacy and subjective well-being of low ses college students in a Chinese university. *College Students Journal*, 38 (4), 637-642. <https://eric.ed.gov/?id=EJ708807>
- Tsai CL, Cho MH, Marra R, Shen, D. (2020). The self-efficacy questionnaire for online learning (SeQoL). *Distance Education*, 41(4), 472-489. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821604>

- Tseng, F.-C., & Kuo, F.-Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.005>
- Topham, P., Moller, N., & Davies, H. (2016). Social anxiety in learning: Stages of change in a sample of UK undergraduates. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 125–145. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895307>
- Tuncer, M., Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6134/82261>
- UNESCO/COL, (2005). Perspectives on distance education: Lifelong learning and distance higher education. McIntosh C. (Ed). Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001412/141218e.pdf>
- United States Distance Learning Association. (USDLA, 2012) “USDLA Distance Learning Definition” <http://www.usdla.org/html/aboutUs/vmd.htm> İnternet adresinden 27, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünlü, M. (2019). Dijital Çağda E-Öğrenme Ortamlarının Kalitesini Artırmaya Yönelik Gerçekleştirilen Uluslararası Çalışmalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 165-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufuksbedergi/issue/58933/849543>
- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355364. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26127/275219>
- Yeniçktı N. T. (2010) *Halkla İlişkiler Sürecinde Sosyal Kaygı Düzeylerinin Sosyal Sorumluluk Projeleri ile Giderilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya. YÖK Tez no: 261274
- Yüksek Öğretim Kurulu Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığının 22.7.2014 tarihli kararı. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi>
- Vannucci A, Flannery K and Ohannessian C (2017) Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders*(207), 163-166. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.040>

- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142962>
- Watkins, R., Leigh, D., Triner, D. (2004). Assessing readiness for e-learning. *Performance Improvement Quarterly*, 17(4), 66-79. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2004.tb00321.x>
- Wei, F.H., Chen, G.D. (2006). Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning. *British Journal Of Educational Technology*, 37(6), 917-935. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00674.x>
- Williams, M. L. ve Pabrock, K. (1999). *Distance Learning: The Essential Guide*., Thousand Oaks. CA: Sage Publications. Inc.
- Zorbaz O (2013) Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Sosyal Kaygı ve Akran İlişkiler Açısından İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. YÖK Tez no: 339100
- Yalnız, A. (2014). “Akademik Öz Yeterlik: Olumlu ve Olumsuz Duygulanımın Yordayıcı Rolü”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(2). 95-101. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12b.yalniz.pdf>
- Yavuzalp N, Bahcivan E. (2020). The online learning self-efficacy scale: its adaptation into Turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 31-44. <https://doi.org/10.17718/tojde.674388>
- Yıldız, E., Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.055>
- Yılmaz, R. (2016). Knowledge sharing behaviors in e-learning community: Exploring the role of academic self-efficacy and sense of community. *Computers in Human Behavior*, 63, 373-382. <https://doi.org/10.17943/Etku.288486>
- Yılmaz, R. (2017). Sanal Öğrenme Topluluğundaki Öğrencilerin Bilgi Paylaşma Davranışlarına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 16-30. <https://doi.org/10.17943/Etku.288486>

Yılmaz, B., İlgar, H. H., Ekinci, N., Bağcı, H. (2023). Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Algılanan Sosyalleşme Düzeyinin Bilgi Paylaşma Davranışına Etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 5(2), 140-154. <https://doi.org/10.47157/jietp.1387495>.

