



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENCİ-
ÖĞRETİM ELEMANI ETKİLEŞİMİNDE SOSYAL KAYGI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUNUS EMRE ÜNGÖR

TEMMUZ

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENCİ-ÖĞRETİM
ELEMANI ETKİLEŞİMİNDE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yunus Emre ÜNGÖR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

Danışman

Doç. Dr. Mehmet KARA

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ 2022

Yüksek Lisans Tezi Kabul ve Onay Sayfası

Yunus Emre ÜNGÖR tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Çevrim İçi Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminde Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir

Danışman: Doç. Dr. Mehmet KARA

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum

Başkan: Prof. Dr. Recep ÇAKIR

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Fatih ERDOĞDU

Bilgisayar Teknolojileri Anabilim Dalı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum

Tez Savunma Tarihi: 25/07/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Ümit YILDIRIM

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Yunus Emre ÜNGÖR

25/07/2022

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENCİ-ÖĞRETİM
ELEMANI ETKİLEŞİMİNDE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Yunus Emre ÜNGÖR

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2022

ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygı düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda Etkileşimsel Uzaklık Kuramı temel alınmıştır. Araştırmanın amacı demografik özellikler, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı ile ilişkisini etkileşimsel uzaklık kuramı çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modelikullanılmıştır. Araştırma kapsamında, “E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği”, “Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunusluk Ölçeği”, “Üç Etkileşim Türünde Çevrim içi Öz Düzenleme Anketi” ve demografik bilgilerden oluşan bir anket hazırlanmış ve bu anket çevrim içi bir formaracılığıyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu çalışmayasağlık, teknik ve sosyal alanlardan ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören toplam 1013 öğrenci katılmıştır. Araştırma 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında bahar döneminde yapılmıştır. Çalışmanın araştırma sorularına cevap bulmak için betimsel analizler, Bağımsız gruplu t-testi, Pearson korelasyonu, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre kadın öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek ve anlamlı olduğu bulunmuştur. 35 yaş ve üzeri yükseköğrenim öğrencilerinin sosyal kaygılarının kendilerinden küçük yaş grubu öğrencilerden anlamlı seviyede daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans öğrencilerinin lisans ve ön lisans öğrencilerinden sosyal kaygılarının anlamlı olarak daha düşük olduğu ortaya konulmuştur. Sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilimler ve teknik alanlarda öğrenim gören öğrencilere göre sosyal kaygılarının daha fazla olduğu ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yaşları ile sosyal kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur. Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, çevrim içi iletişim, öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliğinin, öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin olumsuz değerlendirilme alt boyutunu ve somatik belirtiler alt boyutunu negatif yönde anlamlı şekilde yordadıkları ortaya konulmuştur. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygının sosyal durumlar alt boyutunu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı; ancak bilgisayar öz yeterliğinin sosyal kaygı sosyal durumlar alt boyutunu anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur. Bu analiz bulguları ilgili alanyazın bulgularına göre tartışılmış gelecek çalışmalara katkı sunmak için önerilerde bulunulmuştur.

Sayfa Adedi : 107

Anahtar Kelimeler : Çevrim içi Etkileşim, Çevrim içi Öğrenme, Transaksiyonel Uzaklık Kuramı, Bilgisayar öz yeterliği, İletişim öz yeterliği, Öz Düzenleme, Sosyal Kaygı

Danışman : Doç. Dr. Mehmet KARA

INVESTIGATING SOCIAL ANXIETY LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS IN ONLINE STUDENT-INSTRUCTOR INTERACTION

(M. Sc. Thesis)

Yunus Emre ÜNGÖR

AMASYA UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES

JULY 2022

ABSTRACT

In this study, social anxiety in student-instructor interaction in online learning environments was examined. This interaction was investigated within the framework of Moore's Interactional Distance Theory. The aim of this study is to examine the relationship between demographic characteristics, self-regulation, computer self-efficacy and online communication self-efficacy in student-instructor interaction with social anxiety and to explain within the framework of transactional distance. In this study, a quantitative research design, survey model, was used. In the study, a Social Anxiety Scale for E-Learning Environments, Online Learning Readiness Scale, Online Self-Regulation in Three Interaction Types Questionnaire and a questionnaire consisting of demographic characteristics were prepared and this questionnaire was delivered online via an Online form to the participant students, who could not be in the face-to-face education environments due to the Covid-19 outbreak. A total of 1013 students from the fields of health, technical and social sciences, at associate, undergraduate and graduate levels, participated in this study. The research study was carried out in 2020-2021 academic year. In order to find answers to the research questions of this study, descriptive statistics, Independent samples t-test, Pearson correlation, One-way anova and Multiple linear regression analyses were performed. These analyses were conducted using SPSS 18 package program. According to the results of the analysis, it was found that the social anxiety mean scores of the female students were higher and significantly different than male students. It has been determined that the social anxiety of the higher education students aged 35 and over is significantly higher than those of the higher education students in the younger age group. Social anxiety of graduate students was found to be significantly lower than undergraduate and associate degree students. It has been observed that students studying in the field of health sciences have more social anxiety than the students studying in social sciences and technical fields, and the difference is statistically significant. It was found that there was a negative significant relationship between the ages of the students and their social anxiety. Self-regulation, online communication-self-efficacy, and computer self-efficacy were found to predict social anxiety negative evaluation sub-dimension and somatic symptoms sub-dimension negatively. Self-regulation and online communication self-efficacy predicted social anxiety's social situations sub-dimension negatively, but; It was found that computer self-efficacy did not significantly predict social anxiety's social situations sub-dimension. The findings of this analysis were discussed according to the findings of the relevant literature, and suggestions were proposed to contribute to future studies.

Number of pages : 107

Keywords : Interaction, Distance Education, Online Learning, Transactional Distance Theory, Self-Efficacy, Computer Self-Efficacy, Communication Self-Efficacy, Self-Regulation, Social Anxiety

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Mehmet KARA

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Yeni tip korona virüs salgın sürecinde uzaktan eğitime, çevrim içi öğrenmeye olan ilginin arttığı söylenebilir. İnsanlar geçmişten günümüze eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için fırsatlar aramışlardır. Bugün uzaktan eğitim özellikle de çevrim içi öğrenme formunda tüm yaş gruplarındaki insanlara eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarına yönelik olanaklar sunmaktadır. Zaman ve mekân bağlamında esneklik tanınması, öğrenen ihtiyaçlarına göre tasarlanması, bilginin hızına yetişilemediği günümüzde bilgiye ulaşmak için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanması, maliyetinin nispeten az olması ve geniş kitlelere hitap etmesi, video konferans ve interaktif uygulamalar sayesinde etkileşimin sağlanması gibi birçok avantaj sağlayan uzaktan eğitimin vazgeçilmez olduğu ifade edilebilir. Uzak eğitim mektupla öğretim, e-öğrenme, çevrim içi öğrenme ve web tabanlı öğrenme gibi farklı formlarda gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim günün imkân ve şartlarına göre posta, radyo, televizyon ve bilgisayar gibi dijital araçlarla öğrenci ve öğretmeni bir platformda buluşturmuştur. Uzaktan eğitimin kuramsal olarak ilerlemekten ziyade teknolojik gelişmelerden etkilenecek şekilde ilerlediği belirtilmektedir. Üç asırlık mazisi olan uzaktan eğitimin terminolojisi halen tartışılmakta ve yeterince kuramsal temelinin olmadığı vurgulanmaktadır. Alanyazında uzaktan eğitime yönelik kuramlar olsa bile uzaktan eğitime kuramsal dayanak olan kuramın Moore’ın etkileşimsel (transaksiyonel) uzaklık kuramının olduğu ifade edilmektedir. Moore, Dewey’in “transaksiyon” kavramından hareketle ve bağımsız öğrenme ve endüstriyel öğrenme kuramlarından etkilenecek şekilde etkileşimsel uzaklık kuramını geliştirmiştir. Bu kuramın temel felsefesi eğitim sürecinde fiziksel uzaklığın asıl uzaklık olmadığı asıl uzaklığın psikolojik ve iletişimsel uzaklığı ifade eden etkileşimsel uzaklık olduğu savıdır. Bu kuramın en önemli değişkeni olarak belirtilen ve olumlu etkileşimleri ifade eden diyalogun etkileşimsel uzaklığı azalttığı vurgulanmaktadır. Bu kuramda en önemli etkileşimin öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın konusu çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı olarak belirtilmiştir. Sosyal kaygının başkalarıyla olan ilişkide olumsuz eleştirilme, aşağılanma endişeleriyle oluşan tedirgin olma duygu durumuyla sosyal ortamlardan kaçınma davranışıyla ilgili olduğu söylenmektedir. Bu çalışmada Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki diyaloga sosyal kaygının olumsuz etki yapacağı düşünülmüştür. Çevrim içi ortamda sosyal kaygının nelerle ilişkili olduğu araştırılmıştır. Demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, alan, eğitim kademesi) göre sosyal kaygı incelenmiş

ve dikkat çekici unsur olarak kadınların sosyal kaygılarının daha fazla olduğu görülmüş ve buna sebep olarak da alanyazında kadınların toplumsal cinsiyet rolü gösterilmektedir. Öz yeterlik bireyin belirli bir alanda kendisine verilen görevi yerine getirebileceğine ilişkin öz algısı olarak ifade edilmektedir. Bireyin bilgisayar kullanabilme becerilerine yönelik algısı bilgisayar öz yeterliğini, çevrim içi ortamda kurulan iletişimin yapı ve işleyişini anlamaya yönelik becerilerine dönük algısı ise çevrim içi iletişim öz yeterliğini ifade etmektedir. Sosyal kaygı bozukluğu olan bireyler kendilerine dönük gerçekçi olmayan olumsuz düşünceleri vardır. Gerek bilgisayar alanında gerek iletişim alanında öz yeterliği yüksek bireylerin kendi becerilerine ilişkin olumlu algıları olacağı için sosyal kaygı düzeylerinin düşük olacağı beklenilmektedir. Öz düzenleme, bireyin kendi hedefleri doğrultusunda plan strateji belirleyip süreci yönetip değerlendirmesi olarak açıklanmaktadır. Öz düzenleme sürecindeki birey her ne kadar öğrenme sürecini kendi yönetse bile bu süreçte bir danışmana ihtiyaç duyacağı ve bu öğrenme sürecinde diğer insanlarla iletişime gireceği düşünüldüğünde öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin sosyal kaygı düzeylerinde düşük olacağı beklenmektedir.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım ve tez hazırlama sürecimde en büyük yardımcım olan Doç. Dr. Mehmet KARA'ya üzerimdeki emeklerinden dolayı teşekkür borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde ders aldığım tüm hocalarıma yardım ve emeklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Tüm eğitim-öğretim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen annem Hatice ÜNGÖR'e, babam Mustafa ÜNGÖR'e ve ağabeyim Kemal ÜNGÖR'e minnettarlığımı dile getirir ve teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iv
ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
1.3. Araştırmanın Sayıltıları.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Uzaktan eğitim.....	10
2.1.2 Etkileşimsel (transaksiyonel) uzaklık kuramı.....	12
2.1.3. Bilgisayar öz yeterliği.....	16
2.1.4. Çevrim içi iletişim öz yeterliği.....	18
2.1.5. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme.....	19

2.1.6. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı.....	21
	Sayfa
2.2. İlgili Araştırmalar.....	23
2.2.1. Yurt dışı araştırmalar.....	23
2.2.2 Yurt içi araştırmaları.....	32
3 YÖNTEM.....	47
3.1 Araştırma Deseni.....	47
3.2 Katılımcılar.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1 Demografik bilgiler formu.....	50
3.3.2. E-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeği.....	50
3.3.3 Üç etkileşim türünde çevrim içi öz düzenleme anketi.....	52
3.3.4. Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk ölçeği.....	53
3.4. Veri Toplama Süreci.....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	55
3.6. Araştırma Etiği.....	57
4 BULGULAR.....	59
4.1 Betimsel Bulgular.....	59
4.2 Öğrencilerin Sosyal Kaygılarında Demografik Özelliklerine göre Değişimler	61
4.3.İlişkisel Bulgular.....	66
5 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	72

6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
--------------------------	----

Sayfa

6.1. Sonuçlar.....	81
6.2. Öneriler.....	84
6.2.1 Gelecek araştırmalara dönük öneriler.....	84
6.2.2 Uygulamaya dönük öneriler.....	85
KAYNAKLAR.....	86
EKLER.....	100
Ek 1. Nihai Ölçek Formu.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	107

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 3.1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı.....	48
Çizelge 3.2. Katılımcıların yaş grubu dağılımı.....	49
Çizelge 3.3. Katılımcıların eğitim kademesine göre dağılımı.....	49
Çizelge 3.4. Katılımcıların alanlara göre dağılımı.....	49
Çizelge 3.5. Çalışma grubunun eğitim türü dağılımı.....	50
Çizelge 3.6. Araştırma soruları ve yapılan analizler.....	57
Çizelge 4.7. Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı, öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri.....	59
Çizelge 4.8. Sosyal kaygının cinsiyete göre levene'nin homojenlik testi sonucu.....	62
Çizelge 4.9. Öğrencilerin cinsiyetine göre sosyal kaygılarında değişimler.....	62
Çizelge 4.10 Yaş, alan ve eğitim kademesi gruplarının sosya kaygı ortalama puanları.	63
Çizelge 4.11. Sosyal kaygının yaş, alan ve eğitim kademesi göre Levene'nin homojenlik testisonucu.....	64
Çizelge 4.12. Öğrencilerin yaş, alan ve eğitim kademesi göre sosyal kaygılarının değişimlerine ilişkin tek yönlü anova sonuçları.....	64
Çizelge 4.13. Yaşa ve eğitim kademesine göre sosyal kaygı post-hoc dunnett T3 Analizi.....	65
Çizelge 4.14. Alanlara göre sosyal kaygı post-hoc tukey analizi.....	66
Çizelge 4.15. Öğrenci yaşları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki.....	66

Çizelge 4.16. Sosyal kaygı düzeyi ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği, iletişim öz yeterliği arasındaki ilişki	67
--	----

Sayfa

Çizelge 4.17. Sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları.....	68
Çizelge 4.18. Sosyal kaygının somatik belirtiler boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları.....	69
Çizelge 4.19. Sosyal kaygının sosyal durumlar boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları.....	70

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 3.1. Katılımcıların yaş dağılımı	48
Şekil 3.2. Veri toplama süreci.....	54
Şekil 3.3. Veri analizi süreci	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Şekil 4.4. Öğrencilerin sosyal kaygı, öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği ortalama puanları.....	60
Şekil 4.5. Sosyal kaygı, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ortalama puanlarının maksimum puana göre yüzdelik değerleri.....	61
Şekil 4.6 Öğrencilerin cinsiyete göre sosyal kaygı puanı ortalamaları.....	63

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, yanda açıklamaları verilmek üzere aşağıda listelenmiştir.

Kısaltmalar	Açıklama
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
ISTE	Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknoloji Eğitimi
SASE	The Social Anxiety Scale For E-learning Environments
TDK	Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Bireylerin değişen dünyaya ayak uydurmaları için sürekli eğitim alma ihtiyaçları örgün eğitim dışında farklı eğitim sistemleri arayışlarına neden olmuştur (Kaya, 2014). 21.yy'daki bilim ve teknikteki gelişmeler eğitim için önemli olanaklar tanımış, uzak eğitim gibi eğitim sistemlerin gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Demir, 2015). Uzaktan eğitim; posta hizmetleriyle başlayan günümüzde ise çoğunlukla bilgi ve iletişim teknolojileriyle yapılan, öğrenen ve öğretmenin aynı fiziksel ortamda olma zorunluluğunun olmadığı sistematik eğitim modelidir (İşman,2008). Eğitim kurumunun uzaklığı, kapasitesi, öğretmen eksikliği; hızına yetişilemeyen teknolojik gelişmeler, bilgi üretimi, anlık bilgi paylaşımı, hayat boyu öğrenme isteği, çalışma şartları, engelli bireylerin eğitimi hem bireysel hem kitle eğitimini kolaylaştırma, maliyette azalma ve pek çok nedenden dolayı uzaktan eğitim bir fırsattır (Akyürek, 2020). Uzaktan eğitim veren üniversite sayısı giderek artmaktadır (Koç, 2020). Türkiye'de yüksek öğretim kurumları bünyelerinde uzaktan eğitim merkezleri barındırmakta ve tüm kademeler için uzaktan eğitim uygulamalarını uygulanabilir hale getirmektedirler (Altıntaş, Kabara ve Uşun, 2020). Bilişim teknolojilerinin hızla ilerlediği günümüz koşullarında bilgisayar ve internet başta olmak üzere bilişim teknolojilerinden yararlanılmadan modern eğitim yaklaşımlarıyla eğitim sistemi tasarlanmanın mümkün olmadığı düşünülmektedir (Demir ve Yurdugül, 2015). Teknolojik gelişmelerden uzaktan eğitiminde etkilendiği ve uzaktan eğitim ile ilişkili mektupla öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme, web tabanlı öğrenme, çevrim içi öğrenme ve açık öğrenme gibi birçok kavramın türediği söylenebilir. Bu kavramlar eğitime teknolojinin entegre edilme isteğinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Kearsley, 2005). E-öğrenme, web tabanlı öğrenme, çevrim içi öğrenme, açık öğrenme ve esnek öğrenme uzaktan eğitimin bir parçası olup, tek başlarına uzaktan eğitimi ifade etmezler (Barbour ve Reeves,2006).

Uzaktan eğitimin, zamanı ekonomik kullanma, işbirlikli öğrenme, esneklik, öğrenme sorumluluğu alma, hız gibi avantajlı yönleri 2020 yılında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sürecinde daha fark edilir olmuştur (Rafique,Mahmood,Warraich ve Rehman, 2021).Tüm dünyayı etkisi altına alan yeni korona virüs salgını (Covid-19) ilk defa 2019 yılının Aralık ayı sonlarında Çin Devleti'nin Vuhan eyaletinde görülmesiyle Çinli yetkililer durumu Dünya Sağlık Örgütüne bildirmiş ve ardından Vuhan eyaletinde karantina başlatılmasına rağmen salgın tüm dünyaya yayılmıştır

(Dikmen ve Bahçeci, 2020). Covid-19 salgını dünyada kriz ortamı oluşturmuştur (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Covid 19 salgını hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemiştir (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Eğitim Covid-19 salgınından en çok etkilenen alanlardandır (Can, 2020). Salgının etkisini kırmak amacıyla sosyal izolasyon tedbirleri kapsamında toplu faaliyetlere ara verilmiştir (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Covid-19 salgınının yayılmasını azaltmak için dünya çapında pek çok eğitim kurumu acilen geçici olarak kapatılmıştır (Akgün, 2020). Covid-19 salgınının uzun sürmesinden dolayı eğitim öğretimdeki aksamaları önlemek adına ülkeler uzaktan eğitime geçmiştir (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020). Yüz yüze eğitim veren eğitim kurumlarının kapatılmasıyla ortaya çıkan eğitim öğretimde bir kriz durumu oluşmuş ve bu durumun üstesinden gelebilmek için web tabanlı uzaktan eğitim alternatif olarak görülmüştür (Akgün, 2020). Salgın sürecinde Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020). Yeni tip korona virüs salgını döneminde ülkeler eğitimin kesintisiz devam etmesini hedeflemişlerdir (Can, 2020). Türkiye’de görülen ilk Covid-19 vakasının 11 Mart 2020 tarihinde görülmesinin ardından eğitim öğretime ara verilme kararı alınmıştır (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020). Türkiye’de Üniversiteler 12 Mart 2020 tarihinde tatil edilmiş 23 Mart 2020’de Uzaktan eğitime geçmiştir (Can, 2020).

Covid-19 salgınının önlemek amacıyla sokağa çıkma yasakları getirilmesi çalışma hayatı, eğitim hayatı ve hayatın birçok alanında yaşamın çevrim içi ortamdan devam ettirilmesine neden olmuştur (Şingir, Ayvaz ve Tonga, 2021). Acil uzaktan öğretim, kriz durumlarında krizin sona ermesine kadar yüz yüze eğitime ara verilip eğitimin geçici olarak çevrim içi öğrenme platformlarına taşınmasıdır (Us, 2021). Başka bir ifadeyle Kriz şartlarında yüz yüze verilen eğitimin bir süreliğine uzaktan eğitim ile devam ettirilmesidir (Tonbuloglu, 2021). Acil durum uzaktan öğretimi sadece salgın dönemlerinde uygulanmayıp savaş, doğal afet gibi kriz dönemlerinde de uygulanmaktadır (Us, 2021). Acil durum uzaktan eğitimde öğretimin hızla sürdürülmesi amaçlanmaktadır (Tonbuloglu, 2021). Acil durum uzaktan öğretimi bir zorunluluk iken; normal zamanlardaki uzaktan eğitimin bir seçenek olması sebebiyle acil durum uzaktan öğretiminde geçici çözümler, normal zamanlardaki uzaktan eğitimde ise kalıcı çözümler üretilir (Akgün, 2020). Kendine has öğretim tasarımı ve belirli bir süre planlanması gereken uzaktan öğretim ile acil durum uzaktan öğretimini ayrı değerlendirmek gerekmektedir (Tonbuloglu, 2021). Uzaktan eğitim tecrübesi olan ülkeler

salgın sürecinde eğitim-öğretimde daha kolay ilerlerken hazırlıksız yakalanan ülkeler daha çok zorlanmışlardır (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020).

Covid-19 salgını dönemiyle beraber uzaktan eğitime gösterilen yoğun ilginin yeni teknolojik gelişmelerin uzaktan eğitime entegre edilmesiyle devam edeceği söylenmektedir (Çok ve Günbatar, 2022). Çevrim içi iletişim kimi çalışmalara göre sosyal ilişkilere olumlu, kimi çalışmalara göre de olumsuz etkilemektedir (Molavi, Mikaeili, Ghaseminejad, Kazemi ve PourDonya., 2018).

Çevrim içi öğrenme platformlarının kullanımında artış yaşanmış ve çevrim içi öğretim uygulamalarının pandemi sonrası da devam etmesi öngörülmektedir. Pandemi dönemi ve sonrası sunulan uzaktan eğitim uygulamalarının odak noktalarından biri de çevrim içi etkileşim olanaklarıdır. En eski yazıya dayalı eğitim sistemlerinden beri varlığı bilinen içerikle etkileşim; metin, ses, video gibi öğretici materyallerle içsel etkileşimi ve bilgisayar uygulamalarıyla etkileşimli olmayı ifade etmektedir (Moore, 1989). Öğrenci-öğretmen etkileşimi; öğrenme sürecinde öğrenciyi teşvik ve motive etme, öğrenci ilgisini artırma amacıyla öğreticinin bilgi sunumu, beceri uygulama, düşüncelere müdahale etme, geri bildirim verme ve değerlendirme sürecinde yardımcı olmasını ifade etmektedir (Moore, 1989). Öğrenci-öğrenci etkileşimi ise; bir öğrencinin diğer öğrencilerle yanlarında bir öğretmen varken veya yokken oluşan etkileşimi ifade etmektedir (Moore, 1989).

Etkileşimsel veya diğer adıyla transaksiyonel uzaklık kuramı, uzaktan eğitim alanına yön veren önemli kuramlardan biridir (Kara, 2020). Kökeni John Dewey'e dayanan, coğrafi uzaklık yerine psikolojik ve iletişimsel uzaklığı ifade eden transaksiyon kavramı uzaktan eğitim ile ilişkilendirilerek Etkileşimsel (Transaksiyonel) uzaklık kuramı öne sürülmüştür (Emrecik ve Ozan, 2019). Moore (1997) Eğitim programlarındaki Etkileşimsel Uzaklığı Diyalog, Yapı ve Öğrenci Özerkliği olmak üzere bu üç değişkenin belirlediğini ifade etmiştir. Bu değişkenleri şöyle açıklamıştır: Diyalog, öğretmen-öğrenci iletişimindeki olumlu ve yapıcı etkileşimleri; yapı, öğretim programının hedeflerinin katılığını veya esnekliğini, öğretim stratejilerini ve değerlendirme biçimlerini; öğrenci özerkliği, öğrenme-öğretme sürecinde hedefleri, öğrenme yaşantılarını ve öğrenme programını değerlendirmeye yönelik kararları belirleyen öğretmenden çok öğrencinin olmasını ifade etmektedir. Uzaktan eğitimde öğretmene düşen öğrenci sayısı ve buna bağlı olarak iletişim fırsatının

sıklığı, öğrenci ve öğretmenin bulunduğu fiziksel ortamdaki gürültü, öğretmenin özellikleri, yöneticilerin uzaktan eğitime bakış açısı, öğretmen ve öğrencinin kişilik yapısı ve içerik gibi etkenler diyalogu ve buna bağlı olarak da transaksyonel uzaklığı etkilemektedir (Moore,1997).

Çevrim içi öğrenme ortamlarında bir öğrenci özelliği olan sosyal kaygı öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-öğrenci etkileşimini etkileyebilmektedir. Sosyal kaygının oluşumunda reddedilme korkusunun ve eleştirilme korkusunun olduğu ve sosyal kaygılı bireylerin depresif, huzursuz, sosyal etkileşimden kaçınan bir izlenim verdikleri belirtilmektedir (Pitcho-Prelorentzos, Heckel ve Ring, 2020). Sosyal kaygı; diğer kişiler tarafından olumsuz yorumlanma ve aşağılanma korkusunun vermiş olduğu rahatsızlıktan kaynaklanan kaygıdır (Keskin vd., 2020). Gerçek ya da hayale dayalı bağlamda gerçek olması muhtemel veya gerçek değerlendirme ile ilişkili kaygıdır (Foroughi, Iranmanesh, Nikbin ve Hyun, 2019). Birey hedefine uygun davranmadığında, başkalarının gözünde istediği izlenimi bırakamayacağına inandığında sosyal kaygının ortaya çıkacağı söylenmektedir (Kocovski ve Endler, 2000). Sosyal kaygının bir diğer adının da sosyal fobi olduğu söylenmektedir (Aktan, 2018). Sosyal kaygı bozukluğu ile sosyal fobi alanyazında birbirinin yerine kullandığı görülmektedir (Alkis, Kadirhan ve Sat, 2017). Sosyal ortamlarda sergilenen hal ve hareketlerin sosyal ortamdaki kişiler tarafınca yanlış anlaşılacağı, olumsuz karşılanacağı düşüncesiyle oluşan kaygıdır (Dilmaç ve Tezelli, 2021). Bireylerin başkalarınca incelenmekten endişe duymalarının sebebi utanacağı, aşağılanacağı bir eylem yapacağı korkusundan gelir (Stein ve Stein, 2008). İnsanların olumsuz değerlendirmelerinden devamlı olarak yoğun bir düzeyde korkma ve kaçınma halidir (Molavi vd., 2018). Sosyal kaygıya sahip bireyler genel olarak sosyal davranışlarını olumsuz değerlendirmektedirler (Alden, Bieling ve Wallace, 1994). Bireyin kendisini olumsuz değerlendirmesi durumu başkalarınca da olumsuz değerlendirileceği korkusunun artmasına neden olabilir (Kocovski ve Endler, 2000). Sosyal kaygı bozukluğu olan bireylerin aynı zamanda utangaç oldukları söylenmektedir (Cankardaş, 2019). Sosyal kaygı bozukluğu ile utangaçlık semptomları benzer olsa bile utangaçlığın toplumda görülme oranının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Turner, Beidel ve Townsley, 1990). Diğer taraftan, utangaç ve kaygılı öğrenciler yüz yüze eğitim ortamlarına göre çevrim içi öğrenme ortamlarında daha katılımcı olmakta ve öğretim elemanlarıyla daha fazla etkileşim ve iletişim olanağına sahip olmaktadır (Rafique vd., 2021). Sosyal kaygılı bireylerin sanal ortamlarda kim olduklarının ve beden dillerinin

anlaşılmaması sebebiyle bu ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri söylenmektedir (Molavi vd., 2018). Bu anlamda, bu çalışma kapsamında etkileşimsel uzaklığı etkileyebilecek bir öğrenci özelliği olan sosyal kaygı ele alınmıştır.

Etkileşimsel uzaklık kuramına göre uzaktan eğitimde öğrenci başarısında temel rol oynayan unsurlardan biri de öğrenci özerkliğidir. Öğrenci özerkliğinin bir gerekliliği olarak öz düzenleme seviyesi yüksek olan bireylerin çevrim içi öğrenme ortamlarında başarılı olacağı beklenmektedir (Yavuzalp ve Özdemir, 2020). Başarıya giden yolda öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları önemli bir husustur (Kayacan ve Selvi, 2017). Öz düzenleme becerisine sahip bireyler akademik olarak başarılı olmalarının yanı sıra gelecek içinde iyimser olmaktadır (Zimmerman, 2002). Öz düzenleme; bireyin kişisel hedefleri doğrultusunda duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermesidir (Kayacan ve Selvi, 2017). Hedeflerin eyleme geçme sürecinde öz düzenlemenin önemli bir rolünün olduğu belirtilmektedir (Foroughi vd. 2019). Zimmerman (2002) öz düzenlemenin işlevsel tanımını, öğrenenin kendi kendine zihinsel yeteneklerini akademik becerilere çevirme süreci olarak ifade ederken; kavramsal tanımını, bireyin hedeflerine ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturması olarak ifade etmiştir. Buna göre; öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki öz düzenleme seviyelerinin bu etkileşimde yaşadıkları sosyal kaygının da bir belirleyicisi olduğu varsayılabilir.

Çevrim içi iletişim alanındaki öz yeterlik çevrim içi iletişimin sınırlılıklarının üstesinden gelebilmek için önemli bir boyuttur (Hung, Chou, Chen ve Own, 2010). Çevrim içi iletişim öz yeterliği; bireyin çevrim içi iletişim ortamlarına hâkim olmasına ve bu ortamlarda kendini ifade edebilmesine dair öz algısı olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Yurdugül, 2015). Çevrim içi öğrenme ortamlarında iletişimin olması bireyin soyutlanma hissini en aza indirgeyeceği söylenmektedir (Yıldız, 2020). İş, aile, okul vb. ortamlarda daha önceden tanınan insanlarla çevrim içi ortamlarda posta gönderme, ödev paylaşma gibi etkinliklerle çevrim içi iletişim kurulmakta ve bunun sonucunda etkileşim, aidiyetlik duygusu ve yakın ilişkiler desteklenmektedir (Bessiere vd., 2008). Buna göre; çevrim içi iletişim öz yeterliğinin öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini güçlendirdiği ve bu alandaki sosyal kaygılarını azalttığı varsayılarak, bu araştırma kapsamında çevrim içi iletişim öz yeterliğinin üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşadıkları sosyal kaygıyla ilişkisi incelenmiştir.

Bir diğ er öz yeterlik alanı olan bilgisayar öz yeterlik algısının ortak bir tanımı olmayıp bireyin bilgisayar kullanma becerilerine yönelik öz yargısı olarak ifade edilmektedir (Güzeller, 2011). Bilgisayar öz yeterliği e-öğ renme ortamındaki sosyal kaygının azaltılmasına yönelik olumlu katkı yaptığı belirtilmektedir (Keskin, Ş ahin, Uluç ve Yurdugul, 2020). Bilgisayar öz yeterliği özellikle çevrim iç i ortamlarda öğ retim elemanı, içerik ve diğ er öğrencilerle etkileş imi için bir ön koşul olarak değ erlendirilebilir. Bu anlamda, çevrim iç i öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini etkilediğ i ve öğrencilerin bu etkileşim türünde yaşadıkları sosyal kaygıyı azalttığı varsayılabılır.

Çevrim iç i uzaktan eğitimde etkileşimsel uzaklığın azaltılması, çevrim iç i etkileşim fırsatlarının artırılmasıyla mümkündür. Çevrim iç i öğrenme ortamlarında çevrim iç i iletişim öz yeterliği, bilgisayar öz yeterliği ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemenin öğrenci-öğretim elemanı arasındaki etkileşimde sosyal kaygıyı azaltacağı öngörülebilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı bahsedilen değ işkenlerle birlikte öğrencilerin demografik özelliklerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşadıkları sosyal kaygıdaki rolünün incelenmesidir.

1.1. Problem Durumu

Uzaktan eğitimde yaşanan başlıca sorunlardan bazıları; sosyalleşmenin az olması, öz-denetim becerisi yetersiz olanların kendi kendine öğrenememesi, uygulamaya yönelik kazanımlar için uygun olmaması, duyuşsal alana yönelik kazanımlar için yeteri kadar etkili olmaması sıralanmaktadır (Akyürek, 2020). Uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji etkileşim ve iletişimin kalitesini etkilerken (Yılmaz ve Aktuğ, 2011), etkileşim ve öğrenci algısı uzaktan eğitimi etkilemektedir (İbicioğ lu ve Antalyalı, 2005). Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öğretim elemanının anlatmak istedikleriyle öğrencinin anladıklarının aynı olmamasından kaynaklanan potansiyel, yanlış anlaşılmanın olabileceğ i ve bu yanlış anlaşılmanın etkileşimle ortadan kaldırılacağı söylenmektedir (İbicioğ lu ve Antalyalı, 2005). Yılmaz ve Aktuğ'un (2011) çevrim iç i öğrenme yoluyla ders veren öğretim elemanlarının çevrim iç i öğrenmede iletişim ve etkileşim hakkında görüşlerini aldığı araştırmasında öğretim elemanlarının iletişim sürecine yeterince katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çevrim iç i öğrenme ortamında öğretmenlerin öğrencilerini kontrol etme imkanlarının az olması öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanmalarını

gerektirmektedir (Karaduman, akmak ve Kavan, 2022).evrim içi öğrenme, teknoloji kullanımına dair bir takım bilgi ve deneyim gerektirmesi sebebiyle bilgisayar öz yeterliği düşük olan bireylerin çevrim içi öğrenmeye dönük bazı kaygılarının olacağı söylenmektedir (Saritaş ve Barutçu, 2020). Öğrencilerin bilgisayar öz yeterliklerinin düşük olması öğrencilerin çevrim içi öğrenme etkinliklerine etkin katılım göstermemelerine neden olmaktadır (Sakal, 2017). Dolayısıyla ğrenci özelliklerinde gözlemlenen bu eksiklikler öğrencilerin sosyal kaygılarının artmasına ve bununla birlikte ğretim elemanlarıyla yeterli düzeyde etkileşime geememelerine de sebep olabilir.

Utangaç ve kaygılı öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamlarına göre çevrim içi öğrenme ortamlarında daha katılımcı oldukları ve ğretim elemanlarıyla daha fazla etkileşim ve iletişim olanağına sahip oldukları söylenmektedir (Rafique vd., 2021). Her ne kadar çevrim içi öğrenme ortamında kaygının daha az, etkileşimin daha fazla olduğu söylense bile, sosyal kaygının çevrim içi öğrenmede etkileşimi sınırladığı ifade edilmektedir (Keskin vd., 2020).Sosyal kaygının bireylerin potansiyellerini kullanamamalarına sebep olmasından dolayı, sosyal iletişim ve ders başarı düzeylerini aşağı çektiği düşünülmektedir (Eriş ve İkid, 2013).niversite çağındaki kişiler daha önce alışkın olmadıkları niversite ortamındaki tanımadığı insanların kendilerini olumsuz değerlendireceğini düşünerek, sosyal kaygı yaşamakta ve bunun sonucunda da arkadaşlık kurmada ve ortama uyum sağlamada zorlanmaktadırlar (Can ve Bozgün, 2021).Toplumsal yaşamda daha fazla olmaya başlayan ve bağımsız birey olma yolunda ilerleyen niversite ğrencilerinde soysal fobi ortaya çıkabilmekte veya mevcut sosyal kaygı bozuklukları artabilmektedir (İzgi, Akyüz, Doğan ve Kuğu, 2000). Bu bağlamda yükseköğrenim ğrencilerinde sosyal kaygı bozukluğunun araştırılması oldukça önemli görülmektedir (İzgi, Akyüz, Doğan ve Kuğu, 2000). Buna etkileşim ile ilgili kaygıların yaşandığı uzaktan eğitim öğrencileri de dâhil edilebilir.

evrim içi öğrenme salgın sürecinde oldukça popüler olmuş ve çevrim içi öğrenmede iletişim, etkileşim ve başarının daha iyi nasıl olacağı daha çok tartışılır olmuştur (Can, 2020). Salgın sürecinde eğitimciler uzaktan eğitimi nasıl yapacakları ve hangi çevrim içi öğrenme ortamının kullanılacağının arayışında olmuşlardır (Durak, ankaya ve İzmirli, 2020). Uzaktan eğitimin alternatif eğitim modeli olduğu algısı salgın süreci ve sonrasında değişmiş ve uzaktan eğitimin temel eğitim modellerinden biri olduğu algısı oluşmuştur (Can, 2020).Salgın sürecindeki uzaktan eğitimin en önemli sorunlarından birisi bireysel öğrenme

planı yapamayan, öğrenme zamanını yönetemeyen ve öğrenme motivasyonu düşük öğrenciler olmuştur (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2020). Etkileşimsel uzaklık kuramı çerçevesinde, özellikle bu tür öğrenciler için etkileşim fırsatlarının artırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Etkili etkileşim müdahalelerinin uygulanmasının yanı sıra bu fırsatların artırılmasının bir yolu da etkileşimi olumsuz etkileyen unsurların belirlenmesidir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir: Çevrim içi öğrenme ortamlarında yapılan öğretimde demografik özellikler, bilgisayar ve iletişim öz yeterliği ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemeye ilişkin öğrenci girdilerinin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı ile ilişkileri ne düzeydedir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sosyal kaygı, teknik kaygı, akademik beceriler, motivasyon, e-öğrenme hazırlığı, teknoloji okuryazarlığı iletişim becerileri, öz düzenleme, öz yeterlilik, zaman, teknofobi, içedönüklük, utangaçlık; çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal etkileşimi etkileyen etmenlerdir (Keskin vd., 2020). Alanyazın incelendiğinde çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı ile ilgili çalışmalara yeterince rastlanılmamıştır. Diğer taraftan, uzaktan eğitimde etkileşimin, özellikle öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin artırılmasında öğrenci özellikleri önem arz etmektedir. Bu amaçla müdahale çalışmalarının yapılabilmesi için öncelikle öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini zorlaştıran önemli bir etken olan bu etkileşim türünde yaşanan sosyal kaygı incelenmelidir.

Bu çalışmanın amacı, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıyla ilişkisini ortaya koymaktır. Bu çalışmanın bulguları çevrim içi öğretimde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin artırılmasına yönelik müdahaleler geliştirilmesine katkı sunacaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- 1) Uzaktan öğretime katılan öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri nedir?

- 2) Uzaktan öğretime katılan öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri nedir?
- 3) Uzaktan öğretime katılan öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyi demografik özelliklerine göre (cinsiyet, alan ve eğitim kademesi) değişmekte midir?
- 4) Uzaktan öğretime katılan öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 5) Uzaktan öğretime katılan öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygılarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sayıtlar esas alınarak yapılmıştır.

1. Katılımcıların araştırmanın veri toplama aracındaki kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle gerçekçi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin gerçek durumu yansıttığı varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2020-2021 akademik yılında bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitimle öğrenim gören 1013 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın veri toplama aracı çevrim içi dijital bir form olduğundan internet erişimi olan dijital araç sahibi katılımcılarla sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Uzaktan eğitim

Uzaktan eğitim eğitimin bir alt kümesidir (Moore, 1997). Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden yararlanamayan kişilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulmuş sistemdir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Uzaktan eğitimin terminolojisinde belirsizliğin olduğu ifade edilmektedir (Moore, 1991). Uzaktan eğitimin yüz yılı aşkın geçmişine rağmen halen uzaktan eğitim tanımlanmaya çalışılmaktadır (Barbour ve Reeves, 2013). Uzaktan eğitim; Aynı fiziksel ortamda bulunmayan öğrenci ve öğreticilerin iletişim teknolojileri vasıtasıyla buluşturulduğu kurumsal nitelikli bir eğitimidir (Gülbahar, 2017). Öğrenci ve öğretmenin farklı fiziksel mekânlarda bulunduğu, zaman sınırlamasının olmadığı, basılı veya elektronik materyal ve araçlarla yapılan eğitim etkinliğidir (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Altıparmak, Kurt ve Kapıdere'ye (2011) göre uzaktan eğitim, farklı ortamdaki öğrenci ve eğiticilerin öğretim etkinliklerine posta veya iletişim teknolojileri vasıtasıyla katılmasını sağlayan eğitim sistemidir. Demir'e (2015) göre uzaktan eğitim; kaynak ve alıcının iletişim teknolojileri vasıtasıyla iletişimde bulunduğu, yazılı, görsel, işitsel, çoklu ortam materyallerinin sunulduğu, bazı iletişim teknolojileri sayesinde eşzamanlı da olabilen planlı ve düzenli eğitimidir.

Uzaktan eğitimin başladığı tarih için Boston gazetesinde yayınlanan mektupla stenografi derslerine ait 1728'deki reklamlar gösterilmektedir (Demir,2015; Akyürek, 2020). Akademik anlamda uzaktan eğitim ilk kez 1892 yılında Chicago üniversitesinde uzaktan eğitim programı düzenlenmesiyle tanınmış olup, öğrencilerin farklı mekândaki öğretmenlerinin seslerini duymalarına izin veren canlı eğitim radyosu sistemi ile de ilk kez Salt Lake City Üniversitesi, Wisconsin Üniversitesi ve Minnesota Üniversitesinde eğitim lisansı verildi ardından Televizyonun eğitim aracı olarak kullanılması 1934'de Iowa üniversitesinin derslerini televizyonda yayınlamasıyla başladı ve uzaktan eğitimin fırsatlarının daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamak amacıyla 1963'te California Eyalet Üniversitesinde "Öğretimsel Televizyon Sabit Hizmeti" adıyla ders verildi (Casey, 2008). Uzaktan eğitim terimi; 1960'lı yıllarda alman tübingen üniversitesinde ortaya çıkmış olup

1990'lı yılların sonlarına kadar arka kapı öğrencileri diye adlandırılan uzaktan eğitim öğrencilerine yazışma, radyo ve televizyon programlarıyla eğitim verildi (Moore, 1993). Yaş, iş, ikametgâh gibi çeşitli nedenlerden dolayı eğitim almayan yetişkinler için 1984 yılında Oxford Üniversitesinde mektupla öğrenme olanağı sunan WolseyHall Koleji faaliyete geçirilmiştir (Akyürek, 2020).

Devletlerin insanların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilme ihtiyacı uzaktan eğitimin önemini artırmıştır (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Uzaktan eğitim dünyada üç asır önce başlamasına rağmen Türkiye'de uzaktan eğitim ilk kez 1924 yılında gündeme gelmiştir (Akdemir, 2011; Bozkurt, 2017). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler hemen her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiştir (İşman, 2008). Uzaktan eğitimdeki en büyük gelişme telekomünikasyon medyasındaki gelişmelerle olmuştur (Moore, 1997). 20.YY sonlarında meydana gelen iletişim devrimi dünyanın dört bir yanıyla anlık iletişim kurmaya imkân vermiştir (Kaya, 2014). Teknolojide yaşanan gelişmeler uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına sağlamıştır (Çok ve Günbatar, 2022). Uzaktan eğitim sistemi ile çok uzak mesafelerdeki öğretmen ve öğrenciler etkin iletişim kurabilmekte aynı zamanda bilgi transferi yapabilmektedirler (İşman, 2008). Mektuplaşmayla başlayan uzaktan eğitim bugün iletişim teknolojileri sayesinde sesli ve görüntülü formda yapılmaktadır (Kırık, 2014). Uzaktan eğitim yazı okumaktan ve televizyon izlemekten çok daha fazlasıdır (Moore, 1990). Geçmiş toplumlar için hayal sayılabilecek uzaktan eğitim uygulamaları bugün bilgi teknolojileri ve internet aracılığıyla mümkün hale gelmiştir (İşman, 2008). Son yıllardaki teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak çok fazla insana çok fazla öğrenme olanağı sunma potansiyeline ulaşmıştır (Barbour ve Reeves, 2013). Dünya genelinde yaygınlaşan iletişim teknolojileri sayesinde eğitim sistemleri de küresel bir boyut almıştır (Kırık, 2014). Dünyanın dört bir yanında bulunan öğrenciler yine dünyanın dört bir yanında bulunan eğitim kurumlarından uzaktan eğitim yoluyla yararlanmaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Bu anlamda, uzaktan eğitim hayat boyu öğrenme fırsatlarını artırmış ve eğitimi daha ulaşılabilir hale getirmiştir.

Uzaktan eğitim öğretimin her seviyesinde uygulanır hale gelmiştir (Moore, 1993). Uzaktan eğitimde öğrencinin sürekli gözetim altında tutulmaması öğrencinin uzaktan eğitim ortamında daha rahat davranmasını sağlamaktadır (Kırık, 2014). Bireylerin hayat boyu öğrenme gereksinimlerini gidermek için uzaktan eğitim iyi bir alternatiftir (İşman, 2008).

Gelişmiş ülkeler hayat boyu öğrenme kapsamında uzaktan eğitime önem vermektedirler (Kırık, 2014). Eğitimde eşitlik, maliyetin azalması, büyük kitlelere eğitim imkânı sunması, mevcut eğitim sistemlerine yardımcı olması, acil durum eğitimleri için uygun olması, uluslararası düzeyde eğitime imkân vermesi, iş, aile ve eğitim yaşamının birlikte yürütmesine imkân vermesi, mesleki becerileri güncellemek vb. nedenlerden ötürü uzaktan eğitim bir fırsattır (Moore ve Kearsley, 2011).

Üniversiteler teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan çevrim içi öğrenmeyi giderek benimsemektedirler (Hung vd., 2010). İnterneti kullanan kişi sayısının her geçen gün artmasına paralel olarak çevrim içi eğitim faaliyetlerinin de öneminin arttığı ifade edilmektedir (Akyürek, 2020). 2020 yılının başlarında ortaya çıkan, Tüm dünyada etkisini hissettiren covid-19 salgını, yüz yüze eğitim yapan eğitim kurumlarını çevrim içi öğrenmeye yöneltmiştir (Rafique vd., 2021). Covid-19 sürecinde eğitimin ilk basamağından son basamağına kadar öğrenciler çevrim içi öğrenme sürecine girmiştir (Sarıtış ve Barutçu, 2020). Bu süreçte pek çok zorluk yaşandığı ifade edilmiş olsa da uzaktan eğitim sayesinde eğitim faaliyetleri kesintisiz olarak sürdürülebilmektedir.

2.1.2. Etkileşimsel (transaksiyonel) uzaklık kuramı

Etkileşimsel uzaklık kuramının gelişmesine endüstriyel ve bağımsız öğrenme kuramlarının katkısının olduğu söylenmektedir (Jung, 2006). Moore Etkileşimsel uzaklık kuramının öğelerini 1970'li yıllardan beri detaylandırarak açıklamaya çalışmasına rağmen, 1980'li yıllardan itibaren etkileşimsel uzaklık kavramını kullanmaya başlamış ve etkileşimsel uzaklık kuramı tam haliyle 1993 yılında ortaya atılmıştır (Giossos, Koutsouba, Lionarakis ve Skavantzios, 2009). Moore'un etkileşimsel uzaklık kuramının uzak eğitim alanına kuramsal bir dayanak getirdiği söylenmektedir (Barbour ve Reeves, 2013).

Etkileşimsel uzaklık kuramı uzaktan eğitimin temel kuramlarından biridir (Giossos vd., 2009). Etkileşimsel uzaklık kuramının uzaktan eğitimde sıklıkla uygulanmasının yanı sıra bütün eğitim-öğretim ortamlarında uygulanabileceği söylenmektedir (Best ve Conceição, 2017). Transaksiyon kavramını ilk öne süren John Dewey'dir (Emrecik ve Ozan, 2019). Moore, transaksiyon kavramını John Dewey'den alsa bile transaksiyonel uzaklık kuramındaki transaksiyonun mantığı Wedemeyer'in çalışmasına dayanmaktadır (Giossos vd.,

2009). Kökenini John Dewey'den alan transaksiyon kavramı; ortam, kişiler ve bir durumdaki davranış kalıpları arasındaki etkileşimi ifade etmektedir (Moore, 1993). Etkileşimsel uzaklık kavramı ilk kez 1980'de Boyd'un yetişkin eğitimi el kitabında kullanılmıştır (Moore, 1993). Etkileşimsel uzaklık kuramındaki uzaklık psikolojik ve iletişimsel uzaklıktır (Moore, 1997). Etkileşimsel uzaklık, fiziksel ayrılığın neden olduğu öğretmen ve öğrencileri arasındaki yanlış anlaşılma alanını, psikolojik ve iletişimsel boşluğu ifade etmektedir (Moore, 1991). Öğrenci ve öğretmen arasındaki psikolojik ve iletişimsel boşluk olarak tanımlanan etkileşimsel uzaklığın taraflar arasındaki anlaşılama durumu ile artacağı söylenilmektedir (Giossos vd., 2009).

Etkileşimsel uzaklık kuramı, uzaktan eğitimdeki asıl uzaklığın mekânsal ve zamansal olmadığı, uzaklığın öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki psikolojik ya da iletişim bağlamında olduğunu ifade etmesi sebebiyle kavramsal olarak önem arz etmektedir (Jung, 2006). Etkileşimsel uzaklık mutlak değil göreceli bir kavramdır (Moore, 1993). Transaksiyon kavramının göreceli olduğu ve yüz yüze eğitim sistemlerinde bile bir miktar etkileşimsel uzaklığın olabileceği belirtilmektedir (Moore, 1991). Etkileşimsel uzaklık değişen bir yapıdadır (Kara, 2020). Eğitim programlarında taraflar arasında uzaklık var ya da yok değil daha çok uzaklık daha az uzaklık vardır (Moore, 1993). Yüz yüze eğitimde dahi belli ölçüde etkileşimsel uzaklık olduğu söylenmektedir (Moore, 1997). Etkileşim uzaktan eğitim kuramlarının temel (Kara, 2020) ve önemli kavramlarından (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Uzaktan eğitim tanımlarında etkileşim açıkça belirtilmese de etkileşimin uzaktan eğitimin önemli bir parçası olduğu belirtilmektedir (Bernard vd., 2009).

Bu uzaktan eğitim kuramının amacı etkileşimsel uzaklık değişkenleri arasındaki ilişkileri özellikle de öğrenci öğretmen arasındaki çeşitli ilişkilerin gücünü özetlemektir (Moore, 1997). Moore(1991) Etkileşimsel uzaklığın öğrenme ve öğretme etkileşimindeki diyalog ve yapı değişkenlerinden etkilendiğini söylemiştir. Etkileşimsel uzaklık, yapı ve diyalogdaki varyansın bir fonksiyonudur (Saba ve Shearer, 1994). Uzaktan eğitim üzerine araştırma yapan pek çok araştırmacı yapı, diyalog ve özerklik arasındaki karşılıklı ilişkilere odaklanmaktadır (Moore,1990). Buna göre; etkileşimsel uzaklığın diyalog, yapı ve özerklik olmak üzere üç boyutu vardır.

Etkileşimsel uzaklığın en büyük ve en tartışmasız belirleyicisinin diyalog olduğu belirtilmektedir (Best ve Conceição, 2017). Diyalog öğretmen ve öğrencilerden birinin bir yönerge sunduğunda diğerinin yanıtlamasıyla oluşan etkileşimler esnasında gelişir (Moore, 1997). Öğrenci ve öğretmenin birbirlerine olan yanıt verebilirliğini ifade etmektedir (Moore, 1990) ve öğretmen ve öğrenci arasındaki sözlü etkileşimin ölçüsüdür (Saba ve Shearer, 1994). Öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalogdan kastedilen salt iletişim ve etkileşimden çok daha fazladır (Giossos vd., 2009). Diyalog ile etkileşim terimleri birbirlerine benzemelerine rağmen diyalog olumlu, yapıcı etkileşimleri tanımlamak için kullanılır (Moore, 1997). Bu nedenle diyalog sık iletişim kurmaktan ziyade iletişimin kalitesiyle ilgilidir (Giossos vd., 2009). Diyalog sürecinde taraflar birbirlerine saygılı, değer veren, birbirlerini aktif dinleyen, diyaloga katkı verendir (Moore, 1997). Eğitimde diyalogun yönü öğrencinin daha iyi anlaşılmasına dönüktür (Moore, 1997). Dersin konusu, tasarımcısı, eğitim felsefesi, öğretmen ve öğrencinin kişilik yapıları ve çevresel etmenler diyalogun oluşup oluşmamasını sağlar (Moore, 1997). Moore (1997) diyalogun kapsamını ve niteliğini benimsenen eğitim felsefesinin, ders tasarımcısının, dersin içeriğinin, çevresel etmenlerin, öğretmen ve öğrenci kişiliklerinin ve daha önemli olarak da iletişim araçlarının belirlediğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da bu diyalogu olumsuz etkileyen bir öğrenci özelliği olan sosyal kaygıya odaklanılmıştır.

Etkileşimsel uzaklığı belirleyen ikinci değişken ise yapıdır (Moore, 1997). Yapı, ders tasarım unsurları veya öğretim programlarının birtakım iletişim araçlarıyla iletilebilecek şekilde yapılandırılmasıdır (Moore, 1997). Bir eğitim programın öğrenen konumundaki bir bireyin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmesinin bir ölçüsüdür (Moore, 1990). İçerik ve dönütlerin düzenlenme düzeyidir (Saba ve Shearer, 1994). Öğretim programının hedeflerinin katılığını veya esnekliğini, öğretim stratejilerini, değerlendirme biçimlerini ifade eder ve öğretim programının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ne derece hizmet ettiğini açıklar (Moore, 1997). İleri düzeyde yapılandırılmış bir eğitim programında eğitim hedefleri ve öğrenme stratejileri esnek olmayıp öğrenen ihtiyaçlarına daha az olanak tanımaktadırlar (Moore, 1990). Bir programın yapısını öğretmenlerin dünya görüşleri, duygusal özellikleri, kişilikleri; öğrencilerin özellikleri ve eğitim kurumlarının kısıtlamaları belirlese de daha çok iletişim ortamının yapısı belirler (Moore, 1997). Bir televizyon programı kaydında hemen hemen her kelime, öğretmenin her faaliyeti, verilen her dakika, her içerik önceden belirlenmiştir. Öğrenciden gelen verileri değerlendirmek için program

yeniden düzenlenemeyeceğinden diyalog vebireysel ihtiyaçlara göre değişme veya ayrılma imkânı çok az ya da yoktur (Moore, 1997). Moore (1991) yapıyı eğitim programlarının hedeflerinin, stratejilerinin ve değerlendirmelerinin esnekliği ve katılığı olarak ifade etmektedir. Televizyon programlarının ileri düzeyde yapılandırılmış olduğu ve öğretmen-öğrenci diyalogunun olmadığı telekonferans programlarında yapının esnek olduğu dolayısıyla diyalogun yüksek olduğunu belirtmiştir(Moore, 1991).

Etkileşimsel uzaklığı belirleyen içinci değişken de öğrenci özerkliğidir. Özerklik; öğrenme-öğretme sürecinde hedefleri, öğrenme yaşantılarını ve öğrenme programını değerlendirmeye yönelik kararları belirleyen, öğretmenden çok öğrencinin olmasını ifade eder (Moore, 1997). Moore, Wedemeyer'in bağımsız öğrenme kuramından etkilenerek öğrenci özerkliğini öne sürmüştür (Moore, 2013). Bağımsız öğrenme ve öğretme kuramı öğrencinin öğretmeninden mekân ve zaman açısından ayrı olduğu, öğrencinin özerk olduğu eğitim sistemidir (Moore, 1973). Etkileşimsel uzaklık kuramındaki özerklik, öğrenenin bağımsız çalışması ile ilgili bir kavramdır (Jung, 2006). Moore(1991) Etkileşimsel uzaklık arttıkça öğrencinin daha fazla özerk olması gerektiği dolayısıyla öğrenme stili ile etkileşimsel uzaklığın ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Etkileşimsel uzaklıkla özerkliğin doğru orantılı olduğu söylenmektedir (Giossos, vd., 2009). Etkileşimsel uzaklığın büyüklüğü oranında öğrenci sorumluluğu artmaktadır (Gokool-Ramdoo, 2008).

Etkileşimsel uzaklığın yapı ve diyalog boyutu arasındaki ilişki biri artarken diğersinin azalması şeklinde olup, etkileşimsel uzaklık yapının artmasıyla artar, diyalogun artmasıyla azalır (Horzum, 2013). Lowell (2004) Öğrenci, öğretmen ve iletişim aracının olduğu eğitim sürecinde bir miktar da olsa etkileşimsel uzaklığın varlığından söz edilmekte hatta etkileşimsel uzaklığın yüz yüze eğitimde dahi olduğu savunulmaktadır. Saba ve Shearer (1994) diyalog ve yapı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla sistem dinamiği modelini geliştirmiştir. Bu modelde yapı ve diyalog arasında dinamik ve sistematik bir ilişki olduğunu ve bu ilişkide yapı ve diyalogun oranını değiştirilerek etkileşimsel uzaklığın ayarlanacağını ve bunun sonucunda da öğretim ortamındaki etkileşimsel uzaklığın hedefler doğrultusunda kontrol edilebileceği belirtmektedir (Saba ve Shearer, 1994).

Moore (1989) uzaktan eğitimde, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimi olmak üzere üç etkileşim türünün olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci-öğretmen

etkileşiminde öğretmenin öğretilecek olan konu ile ilgili öğrenciyi teşvik etme, ilgisini ve motivasyonunun artırma gibi görevlerinin olduğunu söylemektedir. Öğretmenin bilgi sunumu, beceri gösterimi ve değer modellemesi yapma ve ardından öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarını ve manipüle etmelerinde yardımcı olma ve bu sürecin değerlendirilmesi ve değerlendirmeye göre strateji belirleme görevlerinin olduğunu belirtmektedir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin ortamda gerçek zamanlı bir öğretmen olmasa dahi öğrenciler arasındaki gerçekleşen etkileşimi ifade ettiğini ve küçük grup tartışmasının öğrenci-öğrenci etkileşimine örnek olduğunu belirtmektedir. Öğrenci-içerik etkileşiminin öğrencinin yazı, televizyon ve derste karşılaştığı bilgi ve düşünceler hakkında içsel öğretici konuşmalarla entelektüel etkileşim sürecine girerek kendi bilişsel yapısında değişiklikler meydana getirmesini ifade ettiğini söylemektedir.

Etkileşimsel uzaklık kuramı sayesinde uzaktan eğitimde pek çok hipotez üretilmiştir (Giossos vd., 2009).Jung (2001) Moore'un etkileşimsel uzaklık kuramındaki üç etkileşim türünden hareketle web tabanlı öğrenmede akademik etkileşim, işbirlikçi etkileşim, bireyler arası etkileşim türlerinin olduğunu belirtmiştir.Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) uzaktan eğitimde etkileşim kavramını açıklamakta Moore'un üç etkileşim türü olan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik etkileşimlerinin günümüzde yeterli olmadığı bunun yanında dijital sınıf ortamlarında öğrenci-arayüz etkileşiminin de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur.Böylece, Moore'un üç etkileşim türüne Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) dördüncü etkileşim türü olarak arayüz etkileşimini eklemiştir. Daha sonra beşinci etkileşim türü olarak Sutton (2001) daha çok bilgisayarın aracı olduğu iletişim ortamlarında gerçekleşen, öğrencilerin başkalarının doğrudan etkileşimlerini gözlemleyerek bulundukları etkileşimleri içeren dolaylı etkileşimi tanımlamıştır (Sutton, 2001).Bu çalışma kapsamında, etkileşimsel uzaklık kuramı çerçevesinde daha çok öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine odaklanılmıştır.

2.1.3. Bilgisayar öz yeterliği

Gelişmiş teknolojilerin eğitime entegre edilmesi ve eğitimde bu durumun yaygınlaşmasının hızlanmasıyla bilgisayar öz yeterliği önemini artırmıştır (Berkant, 2013). Bilgisayar öz yeterliği geçmişe dönük değil gelecekte bireyin yapabileceklerine ilişkin algılarına yönelik bir kavramdır (Compeau ve Higgins, 1995). Bilgisayar öz yeterliği, öz yeterlik kuramından

türetilmiştir (Hayashi vd., 2004). Genel bir kavram olan öz yeterliğin bilgisayar alanı ile özelleştirilmesiyle bilgisayar öz yeterliği kavramı oluşmuştur (Uzun, Ekici ve Sağlam, 2010). Bilgisayar öz yeterlik algısının ortak bir tanımının olmadığı ifade edilmektedir (Güzeller, 2011). Ancak, bazı tanımlar şöyledir: Bilgisayar öz yeterliği, kişinin bir görevi tamamlama sürecinde bilgisayar kullanma becerisine olan algısıdır (Compeau ve Higgins, 1995). Kişinin bilgisayar ortamında belirli görevleri tamamlayabilme becerisine olan inancıdır (Langford ve Reeves, 1998). Bilgisayar kullanımı için yetkinlik düşüncesidir (Berkant, 2013). Bilgisayarda bir işi yapabilmeye dönük kişinin bilgisayar kullanma becerisini yeterli görme algısıdır (Özçelik ve Kurt, 2007). Bireyin bilgisayarı kullanabileceğine dair inancıdır (Yurdugul ve Sırakaya, 2013). Bilgisayar kullanımı, bilgisayar ile faaliyetlere katılma, bilgisayarda karşılaşılan sorunlara karşı sabırlı olma ile ilgili bireyin kendisine dönük yargısıdır (Işıksal ve Aşkar, 2003). Bilgisayar kullanma alanında bireyin yeteneklerine ilişkin yargısıdır (Öztürk, 2013).

E-öğrenmede başarı elde edilebilmesi için öğrencilerin belirli bir düzeyde bilgisayar öz yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir (Hayashi vd., 2004). Bilgisayar öz yeterliğinin, bilgisayar ortamında yapılan faaliyetleri seçme, bu faaliyetlere katılmada istekli olma, bu faaliyetlerde karşılan zorlukların üstesinden gelme ile ilişkili olduğu söylenmektedir. (Rex ve Roth, 1998). Bilgisayar öz yeterliği yüksek olan kişilerin bilgisayar ortamında gerçekleşen faaliyetlere karşı istekli ve gayretli oldukları belirtilmektedir (Yılmaz, Gerçek, Köseoğlu ve Soran, 2006). Ayrıca bu bireylerin bilgisayar ortamında karşılaştığı problemlerle başa çıkmada daha gayretli olduğu söylenmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Bilgisayar öz yeterliği düşük olanların bilgisayar ortamında görev performanslarının da düşük olacağı savunulmaktadır (Çelik ve Çevik, 2010).

Bilgisayar öz yeterliği çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ile yakından ilişkilidir (Achukwu, Nwosu, Uzoekwe ve Juliana, 2015). Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşlukları arasında bilgisayar öz yeterliği de yer almaktadır (Karaduman, Çakmak ve Kavan, 2022) ve Çevrim içi öğrenmenin önemli öz yeterliklerindendir (Yıldız ve Seferoğlu, 2020). Bilgisayar öz yeterliğinin çevrim içi öğrenmede kalıcılığı etkileyen faktörler arasında olduğu (Jan, 2015) ve çevrim içi öğrenmenin başarılı olmasını etkileyen faktörlerden olduğu ifade edilmektedir (Sakal, 2017). Bilgisayar öz yeterliğinin çevrim içi öğrenme memnuniyetini ve çevrim içi öğrenme sistemini kullanma istikrarını etkileyeceği

düşünülmektedir (Hayashi, Chen, Ryan ve Wu, 2004).Torun'a (2020) göre bilgisayar öz yeterliği çevrim içi öğrenme memnuniyeti ile ilişkilidir. Ayrıca Bilgisayar öz yeterliğinin e-öğrenme ortamındaki sosyal kaygıyı azaltmaya olumlu katkı yaptığı belirtilen diğer bir husustur (Keskin vd., 2020).Bilgisayar öz yeterliğininöğrenci ve öğretmen diyalogunun kalitesine katkı yaptığı söylenmektedir (Best ve Conceição, 2017).Çevrim içi öğrenme teknoloji kullanımına dair bir takım bilgi ve deneyim gerektirmesi sebebiyle bilgisayar öz yeterliği düşük olan bireylerin çevrim içi öğrenmeye dönük birtakım kaygılarının olacağı söylenmektedir (Sarıtış ve Barutçu, 2020). Öğrencilerin bilgisayar öz yeterliklerinin düşük olması öğrencilerin çevrim içi öğrenme etkinliklerine etkin katılım göstermemelerine neden olmaktadır (Sakal, 2017). Bu nedenle, bu çalışma kapsamında bilgisayar öz yeterliğinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıyla ilişkili olduğu varsayılarak incelenmiştir.

2.1.4. Çevrim içi iletişim öz yeterliği

İletişim ve Etkileşimin çevrim içi öğrenmede önemli görülen hususlardan olduğu (Sakal, 2017) ve öz yeterliğin çevrim içi öğrenmede başarı için ön koşul olduğu öne sürülmektedir (Yörük ve Özçetin, 2021).İletişim öz yeterliği, öğrencilerle ve öğretmenlerle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma becerilerine ilişkin inançları olarak ifade edilmektedir (Yörük ve Özçetin, 2021).Çevrim içi öğrenmenin başarılı olmasında etkileşim ve iletişimin oldukça önemli bir yeri vardır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Çevrim içi öğrenmede iletişimin bilgisayarlar vasıtasıyla çevrim içi ortamlarda gerçekleşmesi sebebiyle çevrim içi öğrenmede çevrim içi iletişim öz yeterliği önemli bir yere sahiptir (Sarıtış ve Barutçu, 2020). Çevrim içi iletişim öz yeterliği, çevrim içi ortamlarda kurulan iletişimin yapısını, işleyişini anlamaya ilişkin bireyin kendine dönük algısıdır (Yurdugül ve Demir, 2017). Bireyin çevrim içi iletişim ortamlarına hâkim olmasına ve bu ortamlarda kendini ifade edebilmesine dair öz algısı olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Yurdugül, 2015). Yıldız ve Seferoğlu'na göre (2020) çevrim içi iletişim öz yeterliği, bireyin çevrim içi ortamın iletişim yapısını anlamasına ve bu ortamda kendini ifade edebilmesine yönelik inancıdır.

Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunu etkileyen olumlu faktörlerden biri de iletişim öz yeterliğidir (Sarıtış ve Barutçu, 2020; Yasin, Ongb ve AbdAzizc, 2021) ve çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluğunun önemli bir alt boyutudur (Torun, 2020). Öğrencilerin çevrim

içi öğrenme hazır bulunuşluklarının düşük olmasının çevrim içi öğrenmedeki başarılarına olumsuz etki yapacağı beklenmektedir (Yörük ve Özçetin, 2021). Çevrim içi ortamların aktif kullanımı (Yıldırım ve İlhan, 2010) ve çevrim içi iletişimin sınırlılıklarının üstesinden gelebilmek için çevrim içi iletişim öz yeterliği önemsenmesi gereken çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk boyutudur (Hung vd., 2010; Yasin, Ongb ve AbdAzizc, 2021). Çevrim içi öğrenmenin önündeki engellerle başa çıkmada çevrim içi iletişim öz yeterliğinin önemi vurgulanmaktadır (Sakal, 2017). Çevrim içi iletişim öz yeterliğinin çevrim içi öğrenmenin sınırlılıklarının üstesinden gelmek için gösterilen gayret olduğu düşünülmektedir (Torun, 2020). Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında iletişimlerini sınırlandırmamaları ve bu öğrenme ortamından soyutlanmamaları için çevrim içi iletişim öz yeterliği bir gerekliliktir (Rafique vd., 2021). Utangaç öğrenenlerin çevrim içi öğrenme etkinliklerine daha fazla katıldıkları belirtilmektedir (Hung vd., 2010).Yörük (2021) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğunu bulmuştur.Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin geliştirilebilmesi için öğrenciler arası ve öğrenci öğretmen arası iletişimde öğrencilerin kendilerini yetkin hissedeceği ve soru sormaya yönlendirici ortamların geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Karaduman, Çakmak ve Kavan, 2022). Bu yüzden, bu çalışmada çevrim içi iletişim öz yeterliğinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı ile ilişkili olduğu varsayılmıştır.

2.1.5. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme

Öğretim elemanlarının çevrim içi öğrenmede öğretim sürecini takip etme ve öğrenmeyi kolaylaştırma rolüyle çevrim içi öğrenmede önemli bir yere sahip oldukları ifade edilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Yüz yüze eğitim ortamında kaygılı davranan öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında diğer öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla iletişim kurma ve etkileşimde bulunma fırsatlarının olduğu söylenmektedir (Rafique vd., 2021).Senkron çevrim içi öğrenmede öğrenci ve öğretim elemanının derslerde karşılıklı etkileşimde bulunması beklenmektedir (Tümen ve Akyıldız, 2020).Ancak çevrim içi öğrenme ortamında öğretmenlerin öğrencilerini kontrol etme imkanlarının az olması öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Karaduman, Çakmak ve Kavan, 2022).Öz düzenleme; insanın davranışlarını, kendi düşüncelerini, duygularını, güdülerini ve eylemlerini kontrol altına almasını sağlayan kendine tepki verme

ve kendini değerlendirme kapasitesi ile dış etmenlerin etkileşimi sonucunda oluşur (Bandura, 1991). Uzaktan eğitimin öğrenci özerkliğini gerektirmesi (Boyras, Güçlü ve İnan, 2021) ve öğrenme sorumluluğunun yüz yüze eğitime göre daha çok öğrencide olması nedeniyle öz düzenlemenin önemi daha da artmaktadır (Çivril ve Aruğaslan, 2021).

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime geçilmesinin öğrencilerde öğrenme sorumluluklarını artırdığı ve bu durumun öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunduğu söylenmektedir (Alanoğlu ve Doğan Atalan, 2021). Uzaktan eğitimin öğrencinin öğrenme sorumluluklarını artıran yapısı sebebiyle uzaktan eğitim öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin yüksek olması beklenmektedir (Alanoğlu ve Doğan Atalan, 2021). Öz düzenleme becerilerine sahip bireylerin uzaktan eğitimden en yüksek seviyede faydalanacakları belirtilmekte (Çivril ve Aruğaslan, 2021) ve çevrimiçi öğrenmede başarılı olacakları ileri sürülmektedir (Bayrakçı, 2015). Bu anlamda, öz düzenlemenin uzaktan eğitim ile yapılan öğretimin başarılı olmasında önemli bir görevi vardır (Çakır, Kara ve Kukul, 2019).

Çevrim içi öğrenme ortamında başarılı olmak için öğrenci ve öğretim elemanı etkileşimi önemli bir faktördür (Cho ve Kim, 2013). Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin etkin kullanılması gerekmektedir (Bol ve Garner, 2011). Her geçen gün daha çok rağbet gören çevrim içi öğrenmede akademik başarıya ulaşmak için çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini nasıl kullanacaklarının anlaşılması gerekmektedir (Broadbent ve Poon, 2015). Çevrim içi öğrenmeye yönelik iyileştirmelere öz düzenleme stratejilerinin rehberlik edeceği söylenmektedir (Bol ve Garner, 2011). Çevrim içi öğrenme başarısında öz düzenlemenin rolünü belirlemeye yönelik çalışmaların çevrim içi öğrenmede öz düzenlemeyi çaba düzenlemesi, üstbilişsel düzenleme, etkileşim düzenlemesi ve akademik öz yeterlikle ölçtükleri görülmüştür (Cho ve Shen, 2013). Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme çevrim içi öğrenme ortamında öğretim elemanı ile aktif etkileşim kurma çabasıdır (Cho ve Cho, 2017). Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğretim elemanları ve öğrencilerle etkin bir etkileşime geçebilmesi için belirli bir düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Cho ve Kim, 2013). Çevrim içi öz düzenlemeli öğrenenlerin etkili not alma stratejileri, belirli amaç için çevrim içi mesaj yazma, etkileşim sürecini takip etme gibi özellikleri vardır (Cho ve Kim,

2013).Öğrenci-öğretim elemanı arasındaki çevrim içi etkileşim, e-posta, video konferans, tartışma panoları ve telefon aracılığı gerçekleşebilir ve bu ortamlarda öğrenciler öğretim elemanına sorular sorabilir ve endişelerini iletebilirler (Cho ve Cho, 2017).Uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılı olmak için çevrim içi öz düzenlemeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Çakır, Kara ve Kukul, 2019).Öğrenciler, öğretim elemanlarıyla aktif bir etkileşim kuramadıkları takdirde öğretim elemanları öğrencilerin ne yapmak istedikleri, hangi konuda destek almalarının gerektiği ve hangi zorluklarla karşılaştıkları hakkında yeterince bilgi sahibi olamazlar ve sınırlı yardımda bulunabilirler (Cho ve Cho, 2017).Öz düzenlemeli öğrenme becerisi düşük öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki aldıkları dersleri bıraktıkları ifade edilmektedir (Cho ve Shen, 2013).Çevrim içi derslerin tasarımı sürecinde öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin dikkate alınması gerekmektedir (Çakır, Kara ve Kukul, 2019).

2.1.6. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı

Sosyal kaygı, toplumsal yaşamda bireyin diğer bireyler tarafından değerlendirileceğine ilişkin yoğun korkusudur (Morrison ve Heimberg, 2013).Sosyal ortamda diğer bireyler tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu olarak karakterizedir (Hofmann, AnuAsnaani ve Hinton, 2010). Başka bir ifadeyle Bireyin sosyal ortamlardaki davranışlarının gereksiz ve eksik görüleceği fikriyle utanma ve küçük görülmekten devamlı yoğun bir şekilde korkmasıdır (Türkçapar, 1999).

Çevrim içi ortamda sosyal kaygının gerçek yaşamdaki sosyal kaygından daha az olduğu belirtilse de(Yen,Yen, Chen, Wang, Chang ve Ko, 2012), çevrim içi öğrenme sürecinde karşılaşılan en önemli zorluklardan birisi de sosyal kaygıdır (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022).Çevrim içi etkileşimle sosyal kaygının ilişkili olduğu söylenmektedir (Keskin vd., 2020).Sosyal kaygının çevrim içi etkileşim üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Bahçekapılı, 2021).Sosyal kaygı çevrim içi öğrenme ortamlarındaki etkileşimi sınırlayan engeller arasındadır (Keskin vd., 2020).Öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamlarındaki diğer kişilerle iletişim kurarken yaşadıkları kaygı etkileşimi sınırlamaktadır (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022).Etkileşim çevrim içi öğrenme ortamlarının temel bileşenlerindendir (Woo ve Reeves, 2007). Çevrim içi öğrenmede iletişim ve etkileşim kritik faktörlerdir (Bahçekapılı, 2021).Öğrencilerin sosyal kaygıları arttıkça öğretim elemanı

olan etkileşimlerinin azaldığı belirtilmektedir (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarının giderek daha fazla kullanılması çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin önemini daha da arttırmaktadır (Bahçekapılı, 2021). Çevrim içi öğrenme ortamlarında Öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle iletişim, etkileşim ve işbirliği durumu çevrim içi öğrenmede sosyal kaygıyı tetikleyebilmektedir (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022). Çevrim içi öğrenmede öğretim elemanları öğrencilere rehberlik ve koçluk yapabilirler (Woo ve Reeves, 2007). Çevrim içi öğrenmede sosyal kaygı çevrim içi öğrenme ortamındaki diğer kişilerle iletişim kurarken yaşanan olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilişkili bir kavramdır (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022).

Çevrim içi öğrenme ortamlarında iletişim kurarken yaşanan sosyal kaygı çevrim içi öğrenme ortamlarındaki diğer kişilerin yanlış anlayacakları, olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olacakları endişesinden kaynaklanan olumsuz değerlendirilme ile ilişkili bir kavramdır (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022). Çevrim içi öğrenmede sosyal kaygı öğrenme motivasyonunu etkilemektedir (Elnakeeb ve Khalifa, 2016). Uzaktan eğitim öğrenme etkinlikleri sırasında yaşanan sosyal kaygı öğrenme performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir (Ajmal ve Ahmad, 2019). Sosyal kaygının bir boyutu olan sosyal etkileşim eksikliği çevrim içi öğrenmenin önündeki engellerdendir (Muilenburg ve Berge, 2005). Sosyal kaygılı öğrencilerin çevrim içi ortamları akademik başarı amacıyla kullanmaktan rahatsızlık duyacakları söylenmektedir (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022). Uzaktan eğitimde ders almak istememenin sebepleri arasında sosyal kaygı gösterilmektedir (Ajmal ve Ahmad, 2019). Çevrim içi öğrenme ortamlarında olumsuz değerlendirilme endişesi sosyal kaçınmalara neden olmaktadır (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022). Çevrim içi öğrenme ortamı etkileşiminde yaşanan sosyal kaygı öğrencilerin soru sorma, tartışma vb. davranışlardan kaçınmalarına ve sessiz kalmalarına neden olmaktadır (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenmenin sosyal kaygıyı azalttığı söylenmektedir (Eryılmaz ve Cigdemoglu, 2019). Çevrim içi öğrenme deneyimi olan öğrencilerin daha az sosyal kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Keskin vd., 2020). Çevrim içi öğrenme ortamlarındaki etkileşim durumunda yaşanan sosyal kaygının bir sonucu olarak fiziksel ve ruhsal tepkilerle somatik belirtiler görülebilmektedir (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022). Sosyal kaygı çevrim içi öğrenme bağlamında farklı değişkenlerle incelenmelidir (Keskin vd., 2020).

Alanyazında çevrim içi sosyal kaygıyı araştıran çalışmalar oldukça azdır (Polat, Hopcan ve Arslantaş, 2022).Çevrim içi öğrenme ortamlarında doğrudan sosyal kaygı ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı ifade edilmektedir (Alsudais, Alghamdi, Alharbi, Alshehri, Alzhirani, Keskin ve Althubaiti, 2022).Sosyal kaygı ile çevrim içi öğrenme ortamındaki etkileşim arasındaki ilişkiyi anlamak için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır (Bahçekapılı, 2021).Sosyal kaygı e-öğrenme ortamlarında yeterince incelenmemiştir (Alsudais vd., 2022), Çevrim içi öğrenmede sosyal kaygı ile başka değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar çevrim içi ortamlarda sosyal kaygının azaltılması noktasında önemli bilgiler verecektir (Keskin vd., 2020).Çevrim içi öğrenme etkileşimini etkileyen sosyal kaygının daha anlaşılır olması etkili e-öğrenme ortamlarının tasarlanmasına, geliştirilmesine ve düzenlenmesine katkı yapacağı söylenmektedir (Bahçekapılı, 2021).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt dışı araştırmalar

Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı

Yen vd.'nin (2012) Çevrim içi ve Gerçek Hayat Etkileşiminde Sosyal Kaygı ve İlişkili Faktörler başlıklı çalışmasında Çevrim içi etkileşimde sosyal kaygı ve Gerçek yaşam etkileşiminde sosyal kaygının karşılaştırılıp incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaya Tayvan'da iki lisenin öğrencileri katılmıştır. Bu araştırmaya 1124'ü erkek, 1224'ü kadın olmak üzere toplam 2348 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Çevrim içi etkileşimde sosyal kaygının ve Gerçek yaşam etkileşiminde sosyal kaygıya göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Hassall, Arquero, Joyce ve Gonzalez'in (2013) Muhasebe öğrencilerinin iletişim kaygısı ve iletişim öz yeterliği çalışmasında iletişim öz yeterliği ile iletişim kaygısı arasındaki ilişkiyi bulmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İletişim kaygısı ve iletişim öz yeterliği arasında yüksek düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Elnakeeb ve Khalifa (2016)'nın Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ve sosyal etkileşim kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının amacı hemşirelik bölümü öğrencilerinin

sosyal etkileşim kaygıları ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu arasında ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel korelasyonel bir desen kullanılmıştır. Bu araştırmaya İskenderiye Üniversitesinde öğrenim gören 404 hemşirelik bölümü öğrencisi katılmıştır. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ile sosyal etkileşim kaygısının ilişkili olduğu bulunmuştur.

Arquero vd.'nin (2016) Meksika'da muhasebe bölümü devlet üniversitesinde öğrenim gören farklı kültürlere ait 100 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada öğrencilerin iletişim kaygısı ve iletişim öz yeterlikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir çalışmada iletişim becerileri ile iletişim öz yeterliği arasında anlamlı pozitif bir ilişki çıkmıştır.

Alsudais vd.'nin (2022) e-öğrenmede sosyal kaygıyı demografik özelliklere göre incelediği çalışmasında Tıp öğrencilerinin e-öğrenme ortamında sosyal kaygı düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma 2020-2021 akademik yılında Suudi Arabistan'ın Cidde şehrinde bulunan King Saud bin Abdulaziz Sağlık Bilimleri Üniversitesi Tıp Fakültesi'ndeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya 3, 4, 5 ve 6. Sınıflar olmak üzere toplam 781 öğrenci katılmıştır. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Tıp öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı puanları orta seviyede bulunmuştur. Kadın öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuş ancak bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. E-öğrenme ortamında sosyal kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. 21 yaş ve altı öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı puanları 21 yaş üstü öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuş ve bu farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni olarak yaş ilerledikçe öğrencilerin akademisyenlerle iletişime geçme konusunda bilinçlenmeleri ve ergenlik döneminde görülen sosyal kaygının etkisinden yaş ilerledikçe uzaklaşmaları gösterilmiştir.

Çevrim içi etkileşim

Best ve Conceição (2017) uluslararası harmanlanmış öğrenme yüksek lisans programında etkileşimsel uzaklığın diyalojik etkileşimlerinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ayrıca, öğrencinin algıladığı etkileşimsel uzaklığın öğrenci memnuniyetini

nasıl etkileyebileceğinin anlaşılmasını da amaçlamaktadır. Öğrenciler, çevrim içi ortamda öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen diyalojik etkileşimlerinde etkileşimsel uzaklık yaşadıklarını ve bu durumdan memnun olmadıklarını, ancak bu öğrenme ortamında topluluk duygusu oluştuğunu ve bu durumdan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenen-içerik diyalojik etkileşim boyutu için öğrenciler genel olarak memnuniyetlerini ifade etmişlerdir.

Bolliger ve Halupa'nın (2018) bağlılık, etkileşimsel Uzaklık ve sonuçlarına ilişkin çevrim içi öğrenci algılarını incelediği çalışmasına 2015-2016 akademik yılında Bahar döneminde Amerika Birleşik Devletleri'nin üç özel üniversitesinde çevrim içi ders alan 667 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %74,3'ü kadın, %24,8'i erkektir. Öğrencilerin yaşları 15-76 yaş arasında değişmekte ve ortalama yaş 40.2'dir. Öğrencilerin %44,9'u yüksek lisans, %31,5'i lisans, %17,4'ü doktora programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %60,1'i sağlık, %11,3'ü İlahiyat, %7,5'i eğitim ve %7'si işletme alanlarında öğrenim görmektedirler. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin orta düzeyde etkileşimsel uzaklık yaşadığı görülmüştür. Öğrenci katılımı ile etkileşimsel uzaklık arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Etkileşimsel uzaklığın öğrenci katılımının geçerli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Gavrilis, Mavroidis ve Giossos'un (2020) uzaktan eğitim yüksek lisans programında öğrenci memnuniyeti ve etkileşimsel uzaklık adlı araştırmasında etkileşimsel uzaklık kuramının üç boyutu olan öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci-içerik etkileşimi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada araştırmanın değişkenleri arasındaki neden-sonuç ilişkilerini bulmak için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmaya Yunanistan'da Hellenic Open Üniversitesinde 2016- 2017 akademik yılında öğrenim gören Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı'ndan 115 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 27'si erkek 83'ü kadındır. Bu öğrencilerin 30'u 18 yaşından küçük, 45'i 30-40 yaş aralığında, 41'i 41-50 yaş aralığında ve 11'i 50 yaş üzeridir. Etkileşimsel uzaklık kuramının üç boyutu ile memnuniyet arasında istatistiki açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin etkileşimsel uzaklık algılarının düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerde etkileşimsel uzaklık algısı en düşük öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde görülmüştür. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha düşük etkileşimsel uzaklık algılarının olduğu bulunmuştur.

Doo, Bonk, Shin ve Woo (2021) ters yüz öğrenme ortamı ile Öz düzenleme, Etkileşimsel uzaklık ve Öğrenme katılımı arasındaki yapısal ilişkileri incelediği çalışmasının amacı büyük bir üniversite sınıfında düşük öğrenci katılımını iyileştirmek için ters yüz öğrenme modelini uygulayarak ve özdüzenleme ve etkileşimsel uzaklığın öğrenme katılımı üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Bu araştırmaya Güney Kore'deki bir üniversitede öğrenim gören 390 lisansüstü öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %42,8'i birinci sınıf, %31'i ikinci sınıf, %16,4'ü üçüncü sınıf ve %9,7'si son sınıftır. Bu araştırmaya katılan 390 öğrencinin 196'sı erkek, 194'ü kadındır. Bu çalışma nicel bir araştırmadır. Bu araştırma da öz düzenlemenin etkileşimsel uzaklığı etkilediği bulunmuştur.

Mphahlele ve Makokotlela (2021) açıktan ve uzaktan eğitimde öğrenci Katılımının önündeki engelleri etkileşimsel uzaklık kuramı bağlamında ele almışlardır. Açık ve uzaktan eğitime öğrenci katılımının önündeki engelleri inceleyip etkileşimsel uzaklık kuramının etkileşimsel değişkenleri ile ifade etmek için sistematik bir meta-sentez alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmaya 2015'ten önce yayımlanan çalışmalar dahil edilmemiştir. Öğrenci-öğretim elemanı diyalogundaki engellerin öğrenci ve öğretim elemanının kişiliklerinden kaynaklandığı görülmüştür. Uzaktan eğitime katılım için belirlenen engellerle etkileşimsel uzaklık kuramının diyalog, özerklik ve yapı değişkenleri arasında bir ilişki bulunmuştur.

Batita ve Chen'in (2022) COVID-19 salgını döneminde e-öğrenme ortamında etkileşimsel uzaklık kuramını yeniden incelediği çalışmasının amacı e-öğrenme ortamlarında Etkileşimsel Uzaklık kuramını incelemektir. Bu araştırmada nicel yaklaşım kullanılmıştır. Bu araştırmaya Endonezya'nın bir devlet üniversitesinin Bilgisayar Bilimi bölümünde öğrenim gören 153 öğrenci katılmıştır. Etkileşimsel uzaklık kuramının üç temel ilkesi olan diyalog, yapı ve öğrenci özerkliği etkileşimsel uzaklığın yordayıcıları olarak doğrulanmıştır. Diyalog ile öğrenen özerkliği arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Esnek e-öğrenme ortamlarının etkileşimsel uzaklığı azaltacağı görülmüştür. Öğrenci memnuniyeti ile internet erişim hızının etkileşimsel uzaklık ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Sukirwan, Nindiasari ve Santosa'nın (2022) Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi öğrenmede etkileşimsel uzaklığın etkisine yönelik çalışmasının amacı Covid-19 salgını dönemi çevrim içi öğrenmede etkileşimsel uzaklığı incelemektir. Araştırmanın katılımcıları

2021-2022 akademik yılında Endonazyanın Sultan AgenTirtayasa Üniversitesi Matematik Bölümü'nde öğrenim gören 35 öğrencidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çevrim içi öğrenmede öğrencilerin %76,7'sinin öğrenci-içerik etkileşiminde, %76'sının öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde ve %80,7'sinin öğrenci-öğrenci etkileşiminde etkileşimsel uzaklık yaşadıkları görülmüştür. Etkileşimsel uzaklığın azaltılmasında memnuniyet ve rahatlık düzeyinin önemli olduğu görülmüştür.

Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu.

Hung vd., (2010) yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ölçmek için bir araç geliştirmişlerdir. Bu çalışmaya Tayvan'daki üç üniversite dâhil olmuştur. Bu çalışmaya 589'u kadın, 462'si erkek toplam 1051 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bilgisayar öz yeterliği cinsiyete ve sınıfa göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Çevrim içi iletişim öz yeterliliğinin sınıf düzeyine göre 1 ve 2. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılaştığı ancak; cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Achukwu vd.'nin (2015) lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterliklerini, bilgisayar kaynaklı teknoloji bağımlılıklarını ve çevrim içi öğrenme hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmaya Eğitim Fakültesi 2012-2013 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfta öğrenim gören 129 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre bilgisayar öz yeterlikleri daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Bilgisayar öz yeterliği ile çevrim içi hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Jan'ın (2015) bilgisayar öz yeterliği ile çevrim içi öğrenme memnuniyetini incelediği çalışmasına 2014 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitenin çevrim içi derslerine kayıtlı olan 103 lisansüstü öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 70'i kadın, 33'ü erkektir. Bilgisayar öz yeterliği ile çevrim içi öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür.

Chung, Subramaniam ve Dass'ın (2020) Malezya'da Covid-19 salgını sırasında yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Araştırmaya Malezya'da iki farklı çevrim içi ders alan 399 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 116'sı erkek, 283'ü kadındır. Öğrencilerin yaş ortalaması 21'dir. Öğrencilerin genellikle çevrim içi öğrenmeye hazır oldukları bulunmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevrim içi hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. çevrim içi iletişim öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterlik puanları ortalamasının üzerinde bulunmuştur.

Wei ve Chou (2020) Çevrim içi öğrenme performansı ve memnuniyet üzerine yaptıkları çalışmada çevrim içi öğrenme algılarının ve çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunun çevrim içi öğrenme performansı ve ders memnuniyetine olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmaya Tayvan'daki üç üniversitenin birinde çevrim içi ders alan 356 lisans öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 234'ü erkek, 112'si kadındır. Bu öğrencilerin 37'si birinci sınıf, 166'sı ikinci sınıf, 125'i üçüncü sınıf ve 28'i son sınıf öğrencisidir. Bu çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar öz yeterliliklerinin ve öğrenme motivasyonlarının, çevrim içi tartışma puanları ve ders doyumları üzerinde doğrudan ve olumlu etkilediği görülmüştür. Çevrim içi öğrenme algılarının bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğini olumlu yönde anlamlı etkilediği bulunmuştur. Bilgisayar öz yeterliğinin çevrim içi tartışma puanı ve ders memnuniyeti üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Çevrim içi iletişim öz yeterliğinin çevrim içi tartışma puanı ve ders memnuniyeti üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Rafiquevd.'nin (2021) COVID-19 salgını sırasında yaptığı çalışmasının amacı öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarını belirlemektir. Bu çalışmada ankete dayalı nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmaya Pakistan'ın farklı üniversitelerinde öğrenim gören 309 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri arasında cinsiyete göre erkeklerin lehine, yaşa göre yaşı büyüklerin lehine ve bölümlere göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Hergüner, Yaman, ÇağlakSari, Yaman ve Dönmez'in (2021) Spor akademisi öğrencilerinin çevrim içi öğrenme tutumlarının öğrenmelerine etkisine yönelik yaptığı çalışmasının amacı korona virüs salgını (covid-19) sürecinde çevrim içi öğrenme tutumlarının spor akademisi öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluklarına olan etkisini incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya 271'i kadın, 328'i erkek olmak üzere toplam 599 öğrenci katılmıştır. Çevrim içi öğrenme tutumu ile çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasında orta seviyede olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çevrim içi öğrenme tutumunun çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu bulunmuştur.

Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme

Aldenvd.'nin (1994) kişilerarası etkileşimde mükemmeliyetçilik bağlamında sosyal kaygı ve cinsel kimlik bozukluğunu öz düzenleme ile analiz ettiği çalışmasında sosyal kaygı ve cinsel kimlik bozukluğunun bütün kombinasyonlarını temsil eden dört adet çalışma grubuyla bu araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu psikoloji bölümünde öğrenim gören 90 kadın lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Sosyal kaygılı öğrencilerin sosyal öz yeterlikleri ile sosyal yeterlikleri arasında tutarsızlık bulunmuştur. Sosyal kaygılı bireylerin mükemmeliyetçilik puanları daha yüksek çıkmıştır. Mükemmeliyetçiliğin sosyal kaygı bozukluğu ve cinsel kimlik bozukluğu ile mükemmeliyetçiliğin ne derece ilişkili olduğunu sosyal öz yeterliğe bağlanmıştır. Sosyal kaygılı öğrencilerin sosyal öz yeterliklerinin daha düşük derecelendirilmiştir. Sosyal kaygılı bireyler öz düzenleme sürecinde sürekli kendilerini değerlendikleri ortaya çıkmıştır. Sosyal kaygının öz düzenleme sürecini olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Kocovskı ve Endler'in (2000) sosyal kaygıyı öz düzenleme çerçevesinde inceledikleri araştırmalarının çalışma grubunu 124 kadın, 50 erkek olmak üzere toplam 174 lisans öğrencisi oluşturmıştır. Bu öğrenciler bir Kanada üniversitesinde psikolojiye giriş dersi öğrencileridir. Katılımcıların yaş ortalaması 20'dir. Pek çok etnik kökenden öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Yüksek sosyal kaygılı öğrencilerin öz-saygı, öz-pekiştirme ve hedeflere ulaşma beklentilerinin düşük olduğuna ulaşılmıştır. Sosyal kaygı ile başarı beklentisi, benlik saygısı, öz-pekiştirme arasında olumsuz bir ilişki bulunurken olumsuz değerlendirme korkusu ile olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Öz düzenlemenin sosyal

kaygıda olan varyansın %33'ünü açıkladığı ve öz düzenlemenin sosyal kaygı ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benlik saygısının olumsuz değerlendirme korkusunu yordadığı, olumsuz değerlendirme korkusunun da sosyal kaygıyı yordadığı bulunmuştur. Öz-pekiştirmenin olumsuz değerlendirme korkusunun yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Cho ve Kim (2013) çevrim içi öğrenmede öğrencilerin öğrenci ve öğretim elemanlarıyla etkileşiminde öz düzenlemelerini incelemiştir. Bu araştırmaya Amerika Birleşik Devleti Midwestern Üniversitesinde çevrim içi ders alan 11 farklı bölümde öğrenim gören 326'sı kadın 81'i erkek toplam 407 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 35.54'tür Çalışmasının amacı çevrim içi öğrenmede öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında diğer kişilerle olan etkileşimlerinde önemli görülen öz düzenleme becerileriyle ilgili değişkenleri keşfetmektir. Bu değişkenler; demografik bilgiler, içeriğe hâkim olmanın algılanan önemi, öğretim elemanı ile etkileşimin algılanan önemi, akranlarla etkileşimin algılanan önemi ve etkileşim için algılanan öğretim elemanı yapısıdır. Bu değişkenlerin etkisini belirlemek için hiyerarşik regresyon modeli kullanılmıştır. Bu değişkenlerin çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin başkalarıyla etkileşiminde öz düzenlemelerine ilişkin varyansın %43'ünü açıkladığı ve algılanan öğretmen yapısı değişkeninin en anlamlı açıklayıcı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre çevrim içi öğrenmede öğrencilerin başkalarıyla (öğrenci ve öğretim elemanı) etkileşiminde öz düzenlemeleri için algılanan öğretim elemanı yapısının kritik olduğu görülmüştür.

Broadbent ve Poon'un (2015) yükseköğrenim düzeyi çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve akademik başarı üzerine yaptığı incelemesinde, öğrencilerin çevrim içi öğrenmede akademik başarıya ulaşmaları için öz düzenleme stratejilerini nasıl uygulayacaklarını anlamayı amaçlamıştır. Bu araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. 2004 yılının Aralık ayından 2014 yılına kadar yükseköğretim ortamlarında akademik başarı ve öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki bağlantıyı inceleyen 12 adet çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalarda dokuz adet öz düzenlemeli öğrenme stratejisinin araştırıldığı tespit edilmiştir. Bu stratejiler üstbiliş, zaman yönetimi, çaba düzenleme, akran öğrenimi, ayrıntılandırma, prova, organizasyon, eleştirel düşünme ve yardım aramadır. Zaman yönetimi, üstbiliş, çaba düzenleme ve eleştirel düşünme stratejileri akademik başarı ile pozitif ilişkili bulunmuştur.

Molavivd.'nin (2018) araştırmasında öz düzenleme, reddedilme duyarlılığı ve internet bağımlılığının aracılığıyla iyi ve kötü çevrim içi kendini açma ile sosyal kaygı arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İran'daki MohagheghArdabili Üniversitesindeki sosyal mecralarda etkin olan 358 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler yapısal eşitlik modeli esas alınarak değerlendirilmiştir. Sosyal kaygının iyi yönlü çevrim içi kendini açmadaki varyansın %47'sini, kötü yönlü çevrim içi kendini açma varyansının %27'sini reddedilme duyarlılığı, öz düzenleme ve internet bağımlılığı aracılığıyla açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek sosyal kaygılı bireylerin aynı zaman yüksek reddedilme duyarlılıklarının olduğu bulunmuştur. Sosyal kaygısı yüksek bireylerin düşük öz düzenlemeye sahip oldukları bulunmuştur. Yüksek sosyal kaygıya sahip bireylerin iyi ve kötü yönde çevrim içi ortamlarda daha çok kendilerini ifşa ettikleri görülmüştür. Öz düzenlemenin iyi niyetli çevrim içi kendini açma üzerinde direkt bir etkisi olmazken, kötü niyetli çevrim içi kendini açma ile olumsuz etkisinin olduğu bulunmuştur. Sosyal kaygının reddedilme duyarlılığı, öz düzenleme, internet bağımlılığı, iyi yönlü kendini açma ve kötü yönlü kendini açma olmak üzere tüm değişkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Öz düzenlemenin kendini çevrim içi iyi niyetli açma dışında tüm boyutlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Özetle reddedilme duyarlılığı internet bağımlılığını etkiler ve öz düzenleme iyi yönlü kendini açmayı etkiler hipotezleri dışında diğer hipotezler doğrulanmıştır.

Lakuta'nın (2020) sosyal kaygı belirtilerini azaltmak amacıyla kendini onaylama ve öz düzenleme stratejilerinin kullandığı bu çalışmada önceki araştırmalara dayanarak kendini onaylamanın öz düzenleme süreçlerine katkı yaparak, sosyal kaygı belirtilerini azalttığı varsayılmıştır. Bu çalışmaya yaşları 18 ve 45 aralığında olan 163'ü erkek 35'i kadın olmak üzere toplam 198 kişi katılmıştır. Katılımcıların %37'sini üniversite mezunları oluşturmuştur. Başlangıç koşullarını tamamlayan 121'i kadın 22'si erkek toplam 143 kişi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Öz düzenlemenin üç boyutu olan öz-doğrulama uygulama niyeti, öz-doğrulama uygulama niyetiyle zihinsel zıtlık oluşturma ve onaylanmayan uygulama niyetinin sosyal kaygıyı anlamlı olarak düşürdüğü bulunmuştur. Öz-onaylamanın genel sosyal kaygı belirtilerini azaltmada etkisinin olmadığı ancak müdahale gruplarında sosyal kaygının anlamlı olarak azaldığı bulunmuştur.

2.2.2. Yurt içi araştırmaları

Yükseköğretim düzeyinde sosyal kaygı

Tuncay ve Uzunboylu (2010) uzaktan eğitimde kaygı ve direnci incelediği çalışmasının amacı uzaktan eğitimde gerçekleşen öğrenmeye dönük kaygı ve direnci araştırmaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmaya katılan üniversite öğrencileri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi üçüncü sınıf öğrencileridir. Bu çalışmada toplam 120 uzaktan eğitim öğrencisi gözlemlenmiş ve bu öğrencilerin 96'sı ile de görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan 96 öğrencinin 42'si Kadın 44'ü erkektir. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin uzaktan eğitime direnç gösterme nedenleri arasında sosyal kaygının olduğu görülmüştür.

Yıldırım Çırak ve Konan'ın (2011) Eğitim Fakültesi öğrencilerinde sosyal kaygıyı araştırdığı çalışmasının amacı öğretmen adaylarının sosyal kaygılarını sınıf seviyesi, cinsiyeti öğrenim türü ve devam edilen bölüm açısından incelemektir. Bu çalışmanın katılımcıları 2008–2009 Akademik yılının bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 1301 öğrencidir. Bu öğrencilerin 678'i kadın, 623'ü erkektir. Kadınların erkeklere göre sosyal kaygı düzeylerinin daha fazla ve anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin sosyal kaygıları dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal kaygıları öğrenim türüne ve devam edilen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Çağlar, Dinçyürek ve Arsan (2012) 2008 – 2009 eğitim sezonunda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Turizm Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve İşletme Fakültesi'nde eğitim gören 160'ı kadın, 140'ı erkek toplam 300 öğrencinin sosyal kaygılarını bazı demografik bilgilere göre analiz etmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal kaygı puanları cinsiyet açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşmamıştır. Sosyal kaygı puanları bölüm açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşmamıştır. Sosyal kaygı puanları akademik başarı açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşmamıştır. Sosyal kaygı puanları cinsiyet akademik başarı etkileşimi açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşmıştır. Bu farklılığın sosyal kaygının sosyal kaçınma ve eleştirilme kaygısı boyutlarında olduğu ancak değersizlik duygusu boyutunda olmadığı tespit edilmiştir. Ailelerinin gelir durumuna göre öğrencilerin sosyal kaygılarının

farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılık sosyal kaçınma ve eleştirilme kaygısında olup değersizlik duygusu boyutunda değildir. Yüksek ve orta gelirli ailelerin öğrencilerinin düşük gelirli ailelerin öğrencilerine göre sosyal kaçınma puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Orta gelirli ailelerin öğrencilerinin eleştirilme kaygısı puanları düşük gelirli ailelerin öğrencilerine göre yüksek ve istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur. Anne eğitim düzeyine göre sosyal kaygının anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Annesi lisans mezunu olan öğrencilerin sosyal kaçınma düzeyleri, annesi ilkokul, ortaokul ve lisans üstü mezunu olanlara göre daha fazla aynı zamanda istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Annesi lisans mezunu olan öğrencilerin eleştirilme kaygısı düzeyleri, annesi ilkokul, ortaokul ve lisansüstü mezunu olanlara göre daha fazla istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Annesi lisans mezunu olan öğrencilerin değersizlik duygusu düzeyleri, annesi ilkokul, ortaokul ve lisans üstü mezunu olanlara göre daha fazla aynı zamanda istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Baba eğitim düzeyine göre sosyal kaygının anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Atarbay'ın (2017) yükseköğrenim öğrencilerinin sosyal kaygı seviyelerinin psikolojik dayanıklılıklarına olan etkisini araştırdığı çalışmaya 231 kadın, 128'i erkek toplam 359 lisans bölümü öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler Trakya Üniversitesinde farklı lisans bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Öğrencinin ailesinin aylık ortalama geliri, cinsiyeti, akrabaları ile olan ilişkileri, düzenli olarak irtibatta olduğu akraba sayısı, kardeşlik ilişkileri, edindiği arkadaşlığın türü ve arkadaşlarıyla irtibat kurma sıklığının öğrencinin psikolojik dayanıklılığına anlamlı olarak etki ettiği görülmüştür. Erkeklerin psikolojik dayanıklılık puanlarının anlamlı derecede fazla olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirleri, cinsiyetleri, akrabaları ile olan ilişkileri, cinsiyetleri, babalarının eğitim durumu, çalışma tecrübesi ve arkadaşlarla irtibat sıklığının öğrencilerde görülen sosyal kaygıya etki ettiği görülmüştür. Kadınların sosyal kaygı kaçınma faktörü puanları erkekler göre daha fazladır. Bu farklılık anlamlı bulunmuştur. Sosyal kaygı kaçınma alt boyutu için lisans bölümleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kadınların sosyal kaygı puanları erkeklerinin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ortalama sosyal kaygı puanları bölümlere göre anlamlı farklılaşmamıştır. Ayrıca bu araştırmada sosyal kaygının psikolojik dayanıklılığı yordadığı bulunmuştur.

Eryılmaz ve Cigdemoglu'nun (2018) bireysel tersyüz öğrenme ve işbirlikli tersyüz öğrenmenin sosyal kaygı üzerindeki etkisini incelediği araştırmada öğrencilerin akademik

başarıları ile sosyal kaygıları karşılaştırmıştır. Bu araştırmaya İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü ve Mütercim Tercümanlık bölümünde öğrenim gören 57 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu çalışma nicel bir araştırmadır ve araştırmada deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubu işbirlikli tersyüz etkinlikler yapılan sınıftır. Araştırmanın kontrol grubu ise bireysel tersyüz etkinlikler yapılan sınıftır. Araştırmanın deney grubu olan işbirlikli etkinlikler yapılan sınıfın sosyal kaygısının kontrol grubuna göre daha az olduğu bulunmuştur.

Arslan (2019) sosyal kaygı ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada aynı zamanda Sosyal kaygı ve öz yeterlik bazı demografik faktörlere göre incelenmiştir. Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 670'i kadın 201'i erkek toplam 871 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öz yeterlik ile sosyal kaygı arasında olumsuz, orta seviye anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal kaygıları branşa göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmıştır. Bu farklılaşma fizyoterapi öğrencileri lehine ilk ve acil yardım öğrencileri arasındadır. Kız öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri erkeklere göre daha fazladır. Ancak bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin sosyal kaygıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılaşmazken sosyal kaygı kaçınma ve eleştirilme alt boyutları için anlamlı farklılaşma görülmüştür. Sosyal kaygı kaçınma alt faktörü ile öz yeterlik arasında olumsuz yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Sosyal kaygı kritize edilme alt faktörü ile öz yeterlik arasında olumsuz yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Sosyal kaygı değersizlik alt faktörü ile öz yeterlik arasında olumsuz yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Kekin vd., (2020) tarafından geliştirilen ve iki alt ölçekten oluşan E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği'nin amacı e-öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemektir. Ölçek yedi dereceli likert tipindedir. Ölçek öğrenen-öğrenen etkileşimi ve öğrenen-öğretim elemanı etkileşimi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyut 23 maddeden ve üç alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler Olumsuz değerlendirilme, Somatik Belirtiler ve Etkileşimden Kaçınmak'tır. Bu çalışmaya çevrim içi ya da çevrim içi ve yüz yüze eğitimi birlikte almış, çevrim içi öğrenme deneyimi olan, Türkiye'deki dört farklı üniversitede öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf, 129'u erkek 146'sı kadın toplam 275 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencileri katılmıştır. Yapılan

analizler, çevrim içi öğrenenlerin sosyal kaygı düzeylerini değerlendirmek için yararlı, güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Bahçekapılı'nın (2021) senkron çevrim içi öğrenme ortamlarında yükseköğrenim öğrencilerinin sosyal kaygılarını incelediği çalışmasının amacı yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi canlı ders ortamındaki sosyal kaygılarını cinsiyet, uzaktan eğitim deneyimi, dijital okuryazarlık ve canlı derslerde öğretim elemanı ile etkileşim açısından incelemektir. Bu nicel araştırmada nedensel karşılaştırma ve ilişkisel desen kullanılmıştır. Veriler çevrim içi ortamda toplanmıştır. Bu araştırmaya 82'si kadın 85'i erkek toplam 167 üniversite öğrencisi katılmıştır. Kadın öğrencilerin sosyal kaygılarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanı ile aktif etkileşime girmeyen öğrencilerin sosyal kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Molu ve Yıldırım Keskin (2021) Hemşirelik öğrencilerinin sosyal kaygılarının e-öğrenme ortamlarına olan tutumlarını araştırmışlardır. Bu araştırmanın amacı Human Papilloma Virüs Enfeksiyonu ve aşısı konusunda verilen eğitimin Öğrencilerin Sosyal Kaygı ve e-öğrenme Tutumlarına etkisini PechaKucha ve Geleneksel PowerPoint sunum yöntemleri ile belirlemek olmuştur. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel tasarım kullanılmıştır. Bu araştırmaya 34'ü müdahale grubunda, 34'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 68 Hemşirelik bölümü ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 53'ü Kadın 15'i erkektir. Katılımcıların 63'ü 18-21 yaş aralığında, 5'i 22-25 yaş aralığındadır. Uygulanan bu yöntemin müdahale grubunda sosyal kaygının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Polat, Hopcan ve Arslantaş'ın (2022) çevrim içi ters yüz edilmiş sınıflarda ters yüz edilmiş öğrenmeye hazırlık adlı çalışmasında katılım, sosyal kaygı ve başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkiyi ortaya koymak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadaki modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'deki iki üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 39'u erkek, 161'i kadın toplam 200 birinci sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 183'ü 18-21 yaş aralığında, 8'i 21-24 yaş aralığında, 7'si 24-27 yaş aralığında ve 2'si 30 yaş ve üzeridir. Çevrim içi tersyüz öğrenmeye hazırlık ile sosyal kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir

ilişki bulunmuştur. İletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı ile negatif yönde ilişkisinin olduğu ve iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygının yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Çevrim içi etkileşim

Horzum (2011) üniversite öğrencilerinin etkileşimsel uzaklık algılarını cinsiyet, karma öğrenmeyi yararlı görme, faydalanılan bileşen ve sisteme bağlanma sıklığı açısından incelemiştir. Bu araştırma Sakarya üniversitesinde karma eğitim alan öğrencilerle yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre etkileşimsel uzaklık algıları cinsiyete göre değişmemektedir. Karma öğrenme ortamını faydalı bulanların lehine etkileşimsel uzaklık algısı anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Karma öğrenme ortamında en çok kullanılan sistem bileşenine (Yüz yüze, internet, elektronik kitap) göre etkileşimsel uzaklık algısı farklılaşmamıştır. Öğrencilerin öğrenme yönetim sistemine bağlanma sayılarına göre etkileşimsel uzaklıklarının anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur.

İkiel, Horzum ve Üngören'nin (2019) kişilik yapılarıyla etkileşimsel uzaklığın ilişkisini incelediği çalışmasına 14'ü erkek, 78'i kadın toplam 92 pedagojik formasyon öğrencisi katılmıştır. Bu araştırma nicel araştırma desenindedir ve doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Dışadönüklüğün diyalogu pozitif, nevrotik kişiliğin negatif yordadığı bulunmuştur. Deneyime açıklığın özerkliği pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Hamutoğlu, Gültekin, Savaşçı ve Bağcı (2019) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme tutumlarını etkileşimsel uzaklık kuramıyla açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üçü kadın dördü erkek toplam yedi öğrenci oluşturmaktadır. Veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak olumlu, olumsuz ve nötr kategorilerine ayrılmıştır. Hayat boyu öğrenme etkileşimsel uzaklık kuramının temel boyutları olan yapı ve diyalog boyutlarıyla ayrı ayrı analiz edilmiştir. Hayat boyu öğrenme, yapı boyutunun içerik alt boyutu açısından incelendiğinde motivasyon, öğrenme kararlılığı ve genel açıdan öğrenciler olumlu, olumsuz ve nötr yorumlarda bulundukları, öğrenme merakı ve öğrenmeyi düzenleme açışlarından olumlu ve olumsuz yorumlarda bulundukları tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yapı boyutunun arayüz alt boyutu açısından incelendiğinde motivasyon ve genel anlamda öğrenciler olumlu, olumsuz ve nötr yorumlarda bulundukları,

öğrenme kararlılığı ve öğrenmeyi düzenleme açısından olumlu ve nötr yorumlarda bulundukları ve öğrenme merakı açısından olumlu yorumlarda bulundukları görülmüştür. Hayat boyu öğrenme, diyalog boyutunun öğrenci-öğrenci etkileşimi alt boyutu açısından incelendiğinde motivasyon ve genel anlamda öğrencilerin olumlu, olumsuz ve nötr yorumlarda bulundukları, öğrenme merakı, öğrenmeyi düzenleme ve öğrenme kararlılığı açısından olumlu ve nötr yanıtlar verdikleri belirtilmiştir. Hayat boyu öğrenme, diyalog boyutunun öğretici-öğrenci etkileşimi alt boyutu açısından incelendiğinde motivasyon, öğrenme kararlılığı ve genel anlamda olumlu olumsuz ve nötr yorumlarda bulundukları, öğrenme merakı ve öğrenmeyi düzenleme açısından olumlu ve nötr yorumda bulundukları ifade edilmiştir.

Karaoglan Yılmaz ve Yılmaz'ın (2019) çevrim içi tartışma ortamlarında dönüt formlarının etkileşimsel uzaklığa ve eleştirel düşünme becerisine olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışmasının amacı çevrim içi işbirlikçi tartışmalarda metin, resim ve video gibi farklı dönütçeşitlerinin öğrencilerin etkileşimsel uzaklık algıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışma yarı deneysel bir nicel araştırmadır. Araştırmaya 2016-2017 akademik yılında bir devlet üniversitesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 104 birinci sınıf eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 67'si kadın 37'si erkektir. Dönüt biçiminin etkileşimsel uzaklık üzerinde anlam bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Video temelli formlarla geri bildirim verilen grupta etkileşimsel uzaklığın en düşük olduğu görülmüştür. Görüntü temelli formlarla geri bildirim verilen grubun video temelli formlarla geri bildirim verilen gruptan sonra etkileşimsel uzaklığı en düşük olan gruptur. Metin temelli geri bildirim verilen grubun etkileşimsel uzaklığının en fazla yaşandığı grup olduğu bulunmuştur.

Kara (2020) Çevrim içi yabancı dil İngilizce bağlamında etkileşimsel uzaklık ve öğrenci sonuçları başlıklı çalışmasının amacı, öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretimi bağlamında etkileşimsel uzaklık algılarını ve etkileşimsel uzaklık algılarının öğrenci çıktıları ile ilişkisini araştırmaktır. Bu araştırma Türkiye'deki bir üniversitenin öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya beş farklı çevrim içi ön lisans programında okutulan Yabancı Dil İngilizce Dersini alan öğrenciler ve bu derslerin öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya 53'ü Çocuk Gelişimi, 23'ü elektrik, 22'si İnternet ve ağ teknolojisi, 28'i mekatronik ve 57'si Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik öğrencileri olmak üzere toplam

183 öğrenci katılmıştır. 183 öğrencinin 100'ü kadın, 83'ü erkektir. Katılımcıların yaşları 17-53 yaş aralığındadır. Öğrencilerin etkileşimsel uzaklık algılarının ortanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Etkileşimsel uzaklık bileşenlerinin, öğrenme algısı ve öğrenci memnuniyetini önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Öğrenci-arayüz etkileşimsel uzaklığının öğrenme algısı yordamasına en büyük katkıyı yaptığı görülmüştür. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimsel uzaklığının memnuniyet algısının yordanmasına en büyük katkıyı yaptığı bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde olumlu tutumun etkileşimsel uzaklığı azalttığı, eşzamanlı derslere katılımın düşük olmasının etkileşimsel uzaklığı artırdığı ve çevrim içi öğrenme ortamında işbirlikli öğrenmenin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koç'un (2020) çalışmasında öğrenciler, uzaktan eğitimde öğrencilerin süreci yönetmelerini olumlu karşılarken, öğreticiyle etkileşimi ve öğreticiden dönüt almayı yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler; öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişime ve etkileşime olumlu katkı yapabilecek etkileşimli çokluortam uygulamalarının öğrenme yönetim sistemine eklenmesini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Karaoglan Yılmaz ve Yılmaz'ın (2021) Çevrim içi öğrenmede etkileşimsel uzaklığı ve motivasyonunu etkilemek için metabilşsel bir araç olarak öğrenme analitiği adlı çalışmasının amacı, öğrenme analitiği temelli dönüt kullanımının öğrencilerin etkileşimsel uzaklık ve motivasyonu üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırma, nicel araştırma türlerinden deneysel desene göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 81 birinci sınıf yükseköğrenim öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 46'sı erkek, 35'i kadındır. Bu öğrencilerin 39'u deney grubunda yer alırken 42'si kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma sürecinde deney grubu öğrencilerine öğrenme analitikleri ile geri bildirim yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine öğrenme analitikleri ile geri bildirim yapılmamıştır. Üstbilişsel dönüt vermenin, etkileşimsel uzaklığı azaltma ve motivasyonu artırma üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur.

Us'un (2021) Acil uzaktan eğitim üzerine yaptığı çalışmasında acil durum uzaktan eğitimle yüz yüze eğitim ortamındaki iletişim ve etkileşim karşılaştırılarak bu eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya 2019-2020 Akademik yılı bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Mimarlık bölümünde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmede yüz yüze eğitime göre

birbirleri ile etkileşimlerinin daha zayıf olduğu ortaya konulmuştur. Çevrim içi öğrenmede öğrencilerin öğretim elemanlarıyla öğrenme ile ilgili etkileşimlerinin daha güçlü olduğu bulunmuştur. Öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamında sorularını daha rahat sordukları, yorumlarını daha rahat yaptıkları ve mazeretlerini daha rahat bildirdikleri ortaya konulmuştur. Çevrim içi öğrenmede öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu.

Ateş ve Altun'un (2008) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasına, 2006-2007 akademik yılında Ege Üniversitesinde öğrenim gören 58'i kadın 71'i erkek, 68'i 3. Sınıf ve 61'i 4.sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 129 öğrenci katılmıştır. Bu nicel araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bilgisayar öz yeterliği ile ilişkili olabilecek bilgisayar kullanma deneyimi ve bilgisayar kullanma becerisinin uzaktan eğitime yönelik tutuma olan etkisi incelenmiştir. Üç yıldan fazla bilgisayar kullanma deneyimi olanların 2-3 yıl bilgisayar kullanma deneyimi olanlara göre ortalama puanlarının daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmüştür. İyi düzeyde bilgisayar kullanma becerisi olanların orta düzeyde bilgisayar kullanma becerisi olanlara göre uzaktan eğitime yönelik tutumları daha yüksek bulunmuş ve puan farklılığının anlamlı olduğu görülmüştür.

Bayrakçı'nın (2015) çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu üzerine yaptığı çalışmasında uzaktan eğitim bölümlerinde öğrenim gören yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi hazırbulunuşluk seviyeleri, çevrim içi öz düzenleme becerileri ve web tabanlı öğrenmeye dönük tutumları arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeliyle incelenmiştir. Bu çalışmaya üç farklı üniversiteden 397 uzaktan eğitim öğrencisi katılmış olup; bu öğrencilerin 184'ü erkek, 213'ü kadındır. Öğrencilerin 179'u ön-lisans, 194'ü lisans ve 24'ü yüksek lisans öğrencisidir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin bilgisayar-öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğini içeren çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunu pozitif yönde anlamlı etkilediği bulunmuştur.

Hamutoğlu, Horzum ve Okur'un (2016) çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşlukları ön test-son test tek gruplu deneysel çalışma ile incelenmiştir. Bu çalışmaya 34'ü kadın 12'si erkek toplam 46 kişi katılmıştır. Bu çalışma sonucunda bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.

Çiğdem ve Öztürk'ün (2016) çevrim içi hazırbulunuşluğu etkileyen faktörlerle ders sonu başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına Türk askeri lisesinden 155 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların tamamı erkektir. Katılımcıların %60'ı Elektronik ve Haberleşme teknolojileri bölümündeyken %40'ı otomotiv teknolojileri bölümündendir. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri ile yıl sonu notları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sakal'ın (2017) yükseköğrenim öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluklarını çeşitli demografik değişkenlere göre incelediği çalışması, nicel araştırma deseninde tarama modelindedir. Bu araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenim gören 515'i kadın, 294'ü erkek 809 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluklarının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdugül ve Demir, (2017) öğretmen adaylarının e-öğrenme hazırbulunuşluklarını incelendiği çalışmada, çevrim içi iletişim öz yeterliği ile internet öz yeterliği arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı derece de daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri ve çevrim içi iletişim öz yeterlikleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur.

Pala ve Şahbaz'ın (2018) ön lisans öğrencilerinin e-öğrenme hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasının amacı, ön lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Orta Karadeniz Bölümünde bulunan Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Hitit Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Lokanta ve İkram bölümünde öğrenim gören 76'sı kadın 90'ı erkek olmak üzere 166 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin çevrim içi iletişim öz

yeterliklerinin yüksek iken bilgisayar öz yeterliklerinin düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin e-öğrenmeye hazır oldukları bulunmuştur.

Yakar ve Yakar'ın (2020) Sütçü İmam Üniversitesindeki 333 öğretmen adayının e-öğrenme hazırbulmuşluklarını incelediği çalışmada bilgisayar öz yeterliği erkekler lehine anlamlı farklılaşmıştır. Erkeklerin çevrim içi iletişim öz yeterlik ortalama puanları yüksek olsa da anlamlı bulunmamıştır. 25 yaş ve üstünün çevrim içi iletişim öz yeterlik ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Yaşa göre bu farklılık anlamlı bulunmuştur. 3. sınıf öğrencilerinin çevrim içi öz yeterlik puanları 4. ve 1. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. Bu farklılıklar istatistiki açıdan anlamlıdır. İngilizce öğretmenliği bölümünün bilgisayar öz yeterliği puanları ve çevrim içi iletişim öz yeterliği puanları diğer bölümlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bilgisayarı olanların bilgisayar öz yeterlikleri ile çevrim içi iletişim öz yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Bilgisayar öz yeterliği ile çevrim içi iletişim öz yeterliği pozitif yönde orta seviyede anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Firat ve Bozkurt'un (2020) bir uzaktan eğitim üniversitesinde çevrim içi öğrenmeyi etkileyen değişkenler üzerine yaptığı çalışmasının amacı çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunu incelemektir. Bu çalışma nicel, kesitsel, açıklayıcı ilişkisel bir araştırmadır. Bu çalışmaya ön lisans ve lisans programlarında öğrenim gören 6507 açık ve uzaktan öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 3204'ü erkek, 3303'ü kadındır. Bu öğrencilerin 2411'i 24 yaş ve altında, 2871'i 25-35 yaş aralığında, 819'u 36-46 yaş aralığında, 406'sı 47 yaş ve üstüdür. Çalışmanın sonuçlarına göre, bireyselleştirilmiş çevrim içi öğrenme sistemlerine gereksinim duyulduğu görülmüştür. Çevrim içi ortamda geçirilen zaman ile çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ile uzaktan eğitim öğrencilerinin tercih ettiği teknolojik cihazlar arasında bir ilişki bulunmuştur. Kadınların çevrim içi hazırbulunuşluk puanları erkeklere göre istatistiki açıdan daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur. 47 yaş üstü öğrencilerin, 25-35 yaş aralığı ve 25 yaş ve altı öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. 36-46 yaş aralığındaki öğrencilerin çevrim içi hazırbulunuşluk puanlarının 25-35 yaş aralığındaki ve 25 yaş ve altındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri puanlarının orta seviyenin biraz altında olduğu ve kadın öğrencilerin bilgisayar öz yeterliği puanlarının biraz daha yüksek olduğu, ancak

kadın ve erkek bilgisayar özyeterlik puanlarının birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur. Yaş gruplarına göre öğrencilerin bilgisayar öz yeterlik puanlarının orta seviyenin biraz altında olduğu, sırasıyla 47 yaş ve üstü, 36-46 yaş arası, 25-35 yaş arası ve 24 yaş ve altının bilgisayar öz yeterlik puanların yüksek olduğu bulunmuştur. Kadın ve erkek öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri puanlarının orta seviyenin biraz altında olduğu ve kadın öğrencilerin Çevrim içi iletişim öz yeterliği puanlarının biraz daha yüksek olduğu, ancak kadın ve erkek çevrim içi iletişim özyeterlik puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Yaş gruplarına göre öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri puanlarının orta seviyenin biraz altında olduğu, sırasıyla 47 yaş ve üstü, 36-46 yaş arası, 25-35 yaş arası ve 24 yaş ve altının çevrim içi iletişim öz yeterlik puanların yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş gruplarının Çevrim içi iletişim özyeterlik puanlarının birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur.

Torun'un (2020) Üniversitelerde çevrim içi uzaktan eğitim üzerine yaptığı çalışmasında çevrim içi hazırbulunuşlukla çevrim içi akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmaya çevrim içi yabancı dil İngilizce dersi alan 153 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 79'u kadın, 74'ü erkektir. Bilgisayar öz yeterliğinin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri ile Bilgisayar öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Sarıtaş ve Barutçu'nun (2020) yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazır bulunuşlukları üzerine yaptığı araştırmasının amacı Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunu incelemektir. Araştırmaya 2835 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %67,8'i kadın %32,2 si erkektir. Öğrencilerin %89,2'si lisans öğrencisidir. Öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri ve çevrim içi iletişim öz yeterlikleri olumlu yönde değerlendirilmiştir.

Türkmen, Aşçı ve Zor (2020) Covid-19 izolasyonu döneminde meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenme hazır bulunuşluklarını incelemiştir. Bu araştırmaya Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik bölümünde 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 130'u kadın, 44'ü erkek olmak üzere toplam 174 öğrenci katılmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini temel almıştır. Bu çalışmada öğrencilerin bilgisayar öz yeterliği, çevrim

İçerik ile iletişim öz yeterliği ve genel olarak e-öğrenme hazır bulunuşluklarının ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur.

Torun'un (2020) üniversitelerde çevrim içi uzaktan eğitime ilişkin hazır bulunuşluk üzerine yaptığı çalışmanın amacı yükseköğrenim öğrencilerinin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ile çevrim içi öğrenme ortamındaki başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 79'u kadın ve 74'ü erkek olmak üzere toplam 153 üniversite birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar öz yeterliklerinin ve çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur.

Yürük'ün (2021) Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencilerinin çevrim içi hazır bulunuşluklarını belirlemek amaçlı yaptığı inceleme Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören 41'i erkek, 79'u kadın ve 47'si 1. Sınıf, 31'i ikinci sınıf, 42'si üçüncü sınıf ve 68'i 18-20 yaş aralığında, 41'i 21-23 yaş aralığında, 11'i 24 yaş ve üzeri olmak üzere toplam 120 öğrenci katılmıştır. Bu çalışma nicel desende bir araştırmadır. Erkek öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgisayara sahibi olma ve web tabanlı öğrenme tecrübesi olanların bilgisayar öz yeterliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Demir ve Eren'in (2021) yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluklarını incelediği çalışması nicel araştırma deseni tarama modelinde yürütülmüştür. Bu araştırmaya üç farklı üniversitenin ön lisans birinci sınıfında öğrenim gören 768'i kadın, 624'ü erkek olmak üzere toplam 1392 üniversite öğrencisi katılmıştır. Erkeklerin kadınlara göre çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda erkeklerin kadınlara göre bilgisayar öz yeterliklerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yaşa göre bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin bilgisayar-özyeterlikleri ve çevrim içi iletişim öz yeterlikleri yüksek bulunmuştur.

Konak (2021) çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluğu üzerine yaptığı çalışmada Turizm bölümü lisans öğrencilerinin çevrim içi hazır bulunuşlukları ile demografik bilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmaya Osmangazi Üniversitesi Turizm bölümünde 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 234 öğrenci katılmıştır.

Çalışmaya ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri katılırken birinci sınıf öğrencileri katılmamıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliği yüksek bulunurken bilgisayar öz yeterliği orta seviyede bulunmuştur. Cinsiyet açısından bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. 22-24 yaş grubunun 19-21 yaş grubuna göre çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin ve bilgisayar öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Talan (2021) Covid-19 salgını sürecinde e-öğrenmeye ilişkin öğrencilerin hazır bulunuşluklarını incelediği çalışmasında 460'ı kadın 267'si erkek toplam 727 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 124'ü 18 yaş ve altı, 503'ü 19-24 yaş aralığında 100'ü 22 yaş ve üzeridir. Bu öğrencilerin 322'si İslami ilimler fakültesinde, 142'si mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde 123'ü Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda 140'ı Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmektedir. Cinsiyete göre e-öğrenme hazırbulunuşluğu, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin erkeklerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin e-öğrenme hazırbulunuşluklarının orta seviyede olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bilgisayar-özyeterlikleri ve çevrim içi iletişim öz yeterlikleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur.

Ulaş'ın (2022) Bilişim teknolojileri öğretiminin eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrim içi öğrenme bulunuşluklarına etkisi adlı çalışmasında bilişim teknolojileri kazanımlarına kapsayan bir dersin eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarına alan etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 akademik yılı güz döneminde öğrenim gören 123 eğitim fakültesi öğrencisidir. Bu öğrencilerin %69,9'u kadın, %30,1'i erkektir. Katılımcıların yaşları 17-24 yaş aralığındadır. Öğrencilerin bilişim teknolojileri dersini aldıktan sonra çevrim içi hazırbulunuşluklarının arttığı ortaya konulmuştur. Cinsiyete göre çevrim içi hazırbulunuşluk açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bilişim teknolojileri dersi almanın bilgisayar öz yeterliğini istatistiki olarak anlamlı derecede artırdığı, ancak çevrim içi iletişim öz yeterliğini artırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaduman, Çakmak ve Kavan'ın (2022) Zonguldak Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümü öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmada nicel desen kullanılmıştır. Bu çalışma nicel araştırma modellerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmaya 27'si erkek 53'ü kadın toplam 80 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 27'si birinci sınıf, 18'i ikinci sınıf 15'i üçüncü sınıf, 20'si dördüncü sınıftır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci hazırbulunuşlukları cinsiyete göre farklılaşmazken, sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu sınıf düzeyindeki farklılaşma birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri arasındadır ve dördüncü sınıf öğrencileri lehinedir.

Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme.

Çakır vd., (2019), Cho ve Cho (2017) tarafından geliştirilen Üç Etkileşim Türünde Çevrim içi Öz Düzenleme Anketini Türkçeye uyarlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında çevrim içi öğretim programına kayıtlı olan 201'i kadın 106'sı erkek toplam 307 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 175'i 18-24 yaş aralığında, 73'ü 25-30 yaş aralığında ve 49'u 31-40 yaş aralığındadır. Ölçme aracı öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik arasındaki etkileşimde öz düzenleme olmak üzere üç faktörden ve likert tipinde yedi dereceli 30 maddeden oluşmaktadır.

Aydın Şengül ve Erdoğan'ın (2022) Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmede öz düzenlemelerini belirlemeye yönelik çalışmasının amacı öğrencilerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme seviyelerinin ve çevrim içi öğrenmede öz düzenlemeye ait görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışma karma yöntem araştırmasıdır. Yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim akademik yılı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ikinci sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda instagramda öz düzenleme becerilerini destekleyen paylaşımlar yapan öğrencilerin öğrenci-içerik, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-öğrenci etkileşim düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda bu araştırmadaki öğrenci-öğretim elemanı iletişiminin anlaşılır, açık, öğretici, etkili ve bilgilendirici olduğu görülmüştür. Olumlu öğrenci-öğretim elemanı iletişiminin motivasyona, ödev yapmaya ve bilgiye kolay erişmeye katkı yaptığı

görülmüştür. Bir web 2.0 aracı olan instagramda öz düzenleme becerilerini destekleyici paylaşım yapmanın fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerini desteklediği görülmüştür. Öğrencilerin üç etkileşim türünde de öz düzenlemelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin etkileşim türüne göre çevrim içi öz düzenleme puanları yüksekten düşüğe doğru sırasıyla öğrenci-içerik etkileşiminde öz düzenleme, öğrenci-öğrenci etkileşiminde öz düzenleme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemeye aittir.

Barut Tuğtekin (2022) çevrim içi öğrenme ortamlarında yükseköğrenim öğrencilerinin öz düzenlemelerini incelemiştir. Bu çalışmada öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme; sınıf, çevrim içi ortamda geçirilen zaman, akademik başarı ve öğrenme etkinliklerine katılım açısından incelenmiştir. Bu araştırmaya İnönü Üniversitesinde 2021-2022 akademik yılı güz döneminde öğrenim gören 101'i kadın 89'u erkek toplam 190 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 22'si birinci sınıf, 39'u ikinci sınıf, 52'si üçüncü sınıf ve 77'si dördüncü sınıftır. Bu çalışma nicel bir araştırmadır ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sınıf seviyesi ve çevrim içi öğrenme ortamında geçirilen süre ile çevrim içi öz düzenleme arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Akademik başarı ve öğrenme etkinliklerine katılım ile çevrim içi öz düzenleme arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yüksek akademik başarısı olanların düşük akademik başarısı olanlara göre öğrenci-öğretmen etkileşiminde öz düzenlemeleri daha yüksek bulunmuştur. Öğrenme etkinliklerine az katılımın öz düzenlemeyi önemli ölçüde düşürdüğü bulunmuştur. Öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme puanları ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Öğrencilerin çevrim içi öz düzenlemeleri en yüksek öğrenci-içerik etkileşiminde daha sonra öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde bulunurken, en düşük öğrenci-öğrenci etkileşiminde bulunmuştur.

Kayaduman, Battal ve Polat (2022) lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlığı ile çevrim içi etkileşimde öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmaya 195 lisans öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Dijital teknolojiye yönelik olumlu tutum ve ileri teknik bilginin öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çevrim içi etkileşimle öz düzenleme ile teknik bilgi ve becerilerin dijital teknolojiye yönelik tutuma göre daha çok ilişkili olduğu bulunmuştur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak yapılmıştır. Nicel araştırmalar, araştırmacının araştırmadan kendini soyutlayarak gerçekliğe ulaşmaya çalıştığı, objektif gözlem, veri toplayıp ölçme, analiz, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki bağı açıklama, genelleme yapma, tahminde bulunma ve değerlendirme yapma aşamalarının takip edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli en az iki değişkenin birlikte değişimini ve bu değişimin derecesini belirlemeye yönelik bir modeldir (Geçtürk ve Memiş, 2010). Bu araştırmada öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygı, öğrencilerin demografik özellikleri, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme becerileri, bilgisayar öz yeterlikleri ve çevrim içi iletişim öz yeterlikleri açısından incelenmiştir.

3.2. Katılımcılar

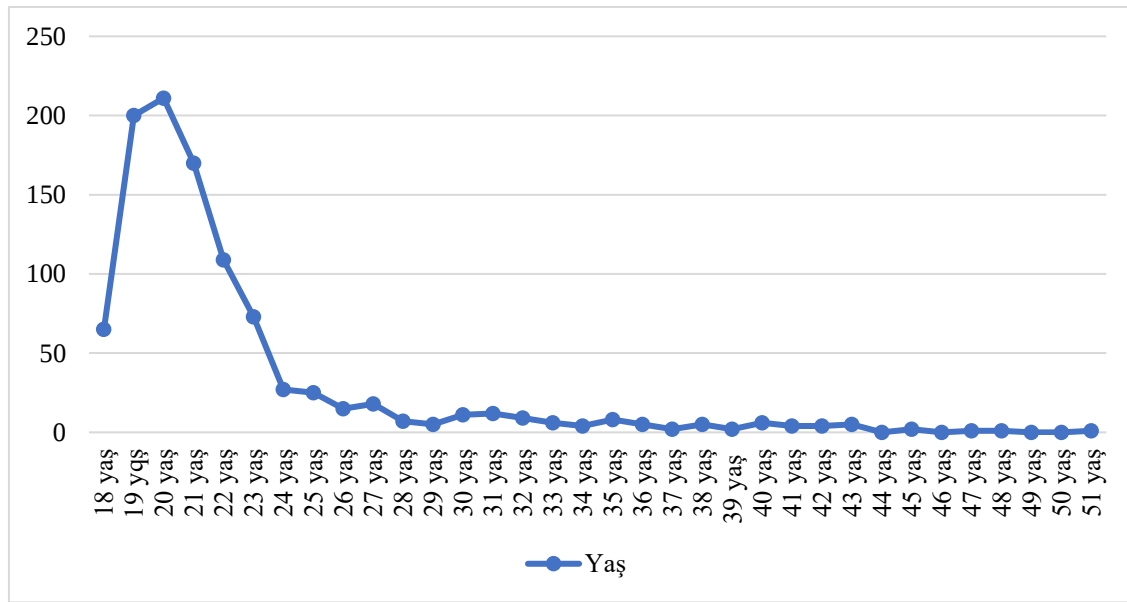
Türkiye’de pandemi döneminde uzaktan eğitimle ders alan üniversite öğrencileri hedef evren olarak belirlenmiştir. Pandemi döneminde bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitimle ders alan öğrenciler ise ulaşılabilir evren olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, minimum düzeyde emek, para ve zaman harcayarak en ulaşılabilir grubun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018).

Bu çalışmaya katılanların 316’sı (%31) erkek, 617’si (%69) kadındır. Çizelge 3.1.’de katılımcıların cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir. Bu çalışmada Kadın öğrencilerin daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir.

Çizelge 3.1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	316	31
Kasın	617	69

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımı Şekil 3.1.'de verilmiştir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 51 yaş arasında değişmekle birlikte çoğunluğu 18-24 yaş aralığındadır.



Şekil 3.1. Katılımcıların yaş dağılımı

Çalışmaya katılan öğrenciler, yaşlarına göre beş gruba ayrılmıştır. Çizelge 3.2.'de öğrenci yaş gruplarının sayılarına ilişkin grafik yer almaktadır. Öğrenciler yaşlarına göre gruplara ayrıldığında, 1. Grubu 17-19 yaş aralığını, 2. Grubu 20-24 yaş aralığını 3. Grubu 25-29 yaş aralığını, 4. Grubu 30-34 yaş aralığını ve 5. Grubu 35 yaş ve üstü temsil etmiştir. 1. Grup 265 (%26,16), 2. Grup 590 (%58,24), 3. Grup 70 (%6,91), 4. Grup 42 (%4,15) ve 5. Grup 46 (%4,54) öğrenciden oluşmaktadır. 2. Grupta en fazla öğrenci varken; 4. Grupta en az öğrenci vardır.

Çizelge 3. 2. Katılımcıların yaş grubu dağılımı

Yaş Grubu	N
1. Grup (17-19)	265
2. Grup (20-24)	590
3. Grup (25-29)	70
4. Grup (30-34)	42
5. Grup (35 ve üzeri)	46

Çizelge 3.3.'te katılımcıların eğitim kademelerine göre dağılımları verilmiştir. Bu Araştırmaya katılan öğrencilerin 608'i (%60) ön lisans, 340'ı (%34) lisans ve 65'i (%6) yüksek lisans öğrencisidir. Araştırmaya en fazla ön lisans öğrencileri katılırken en az yüksek lisans öğrencileri katılmıştır.

Çizelge 3. 3. Katılımcıların eğitim kademesine göre dağılımı

Eğitim Kademesi	N	%
Ön Lisans	608	60
Lisans	340	34
Yüksek Lisans	65	6

Çizelge 3.4.'te katılımcıların eğitim aldıkları alanlara göre sayıları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 556'sı (%54,94) sosyal bilimler alanındaki bölümlerde, 242'si (%23,91) sağlık alanındaki bölümlerde ve 214'ü (%21,25) teknik alanındaki bölümlerde öğrenim görmektedir. Bu çalışmaya en fazla Sosyal Bilimler alanlarında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Çalışmaya en az teknik alanlarda öğrenim gören öğrenciler katılmıştır.

Çizelge 3.4. Katılımcıların alanlara göre dağılımı

Eğitim Alanı	N
Sağlık	242
Teknik	214
Sosyal	556

Çizelge 3.5.'te öğrencilerin eğitim aldıkları program türlerine göre dağılımları verilmiştir. Bu çalışmaya yüz yüze eğitim programlarında öğrenim gören 585 (%58) kişi ve uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören 428 (%42) kişi katılmıştır. Yüz yüze eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler çalışmaya en fazla katılım gösteren öğrencilerdir.

Çizelge 3.5. Çalışma grubunun eğitim türü dağılımı

Eğitim Türü	N
Uzaktan Eğitim Programları	585
Yüz Yüze Eğitim Programları	428

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına göre hazırlanan ve dört bölümden oluşan çevrim içi bir anket kullanılmıştır. Birinci bölümde araştırma hakkında bilgi verilmekte ve katılımcının gönüllülük onayı alınmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri (Cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, alan, sınıf, eğitim türü ve uzaktan eğitime katılım için kullanılan araç) ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde e-öğrenme ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, üçüncü bölümde Üç Etkileşim Türünde Çevrim içi Öz Düzenleme Anketi, dördüncü bölümde ise çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği yer almaktadır.

3.3.1 Demografik bilgiler formu

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla oluşturulan anketin birinci bölümünde demografik bilgiler formu yer almaktadır. Bu formda cinsiyet, yaş, eğitim kademesi (ön lisans, lisans ve yüksek lisans), bölüm, sınıf düzeyi, eğitim türü (yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim), uzaktan eğitimde daha çok kullanılan araca (Masaüstü/dizüstü bilgisayar, akıllı telefon ve tablet) ilişkin verilerin toplanmasına yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. E-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeği

Bu çalışmada Kekin, Şahin, Uluç ve Yurdugul (2020) tarafından geliştirilen ve iki alt ölçekten oluşan E-öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin E-Öğrenme

Ortamlarında Öğretici ile Etkileşimlere Yönelik Yaklaşımlar alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Olumsuz değerlendirilme, Somatik Belirtiler ve Etkileşimden kaçınma olmak üzere toplam üç faktörden ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yedi dereceli likert tipindedir.

Ölçeğin geliştirme çalışmasında (Kekin vd., 2020), katılımcıları çevrim içi ya da çevrim içi ve yüz yüze eğitimi birlikte almış, çevrim içi öğrenme deneyimi olan, Türkiye'deki dört farklı üniversitede 3. ve 4. Sınıf, 129'u Erkek 146'sı kadın olmak üzere toplam 275 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek madde üretimi için öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş, 37'si öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili 74 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Üçü öğretim teknolojisi, bir klinik psikoloji, biri sosyal psikoloji uzmanı olmak üzere beş uzmandan görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda uygun olmayan dört madde çıkarılmış ve bazı maddeler geliştirilmiştir.

Ölçek çalışma grubuna uygulandıktan sonra sırasıyla madde-faktör arası ilişkileri belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış, verilerin analize uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri yapılmıştır. Madde ve faktörler ve faktörler arası ilişkiyi belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için yakınsak ve ıraksak geçerlilik testleri yapılmıştır. Madde-yapı bağıntısını ölçmek için öğrenci-öğretmen alt ölçeğine ilişkin Tek Faktörlü Model ($X^2/sd = 12.93$, RMSEA = .21, NFI = .94, NNFI = .94 CFI = .94), üçfaktörlü ilişkisiz model ($X^2/sd = 6.48$, RMSEA = .14, NFI = .95, NNFI = .95 CFI = .96) ve ilişkili üç faktörlü Model ($X^2/sd = 4.26$, RMSEA = .10, NFI = .97, NNFI = .97 CFI = .98) sınanmıştır. Madde-yapı bağıntısını ölçmek için öğrenci-öğrenci alt ölçeğine ilişkin Tek Faktörlü Model ($X^2/sd = 14.31$, RMSEA = .22, NFI = .91, NNFI = .91 CFI = .92), üç faktörlü ilişkisiz model ($X^2/sd = 5.10$, RMSEA = .11, NFI = .94, NNFI = .95 CFI = .96) ve ilişkili üç faktörlü Model ($X^2/sd = 3.18$, RMSEA = .09, NFI = .97, NNFI = .98 CFI = .98) sınanmıştır. KMO ve Bartlett testlerine göre öğrenci-öğretmen etkileşimi ($X^2 = 11283.33$, $df = 595$, $p < .05$) verileri analize uygun bulunmuştur. Bu analizlerin öz değer istatistik sonuçlarına göre öğrenci-öğretmen etkileşiminin %76,12'sini açıklamıştır.

Ölçek madde-faktör korelasyon değeri .30'un altında olanlar ve birçok faktörle ilişkili olan maddeler çıkarılmıştır. Varsayımsal olarak oluşturulan üç faktörlü ölçek modeli; doğrulayıcı

faktör analizi ile doğrulanmıştır. Maddeler ve faktör yapıları arasındaki standardize faktör yüklerinin tüm faktörler için .30'dan yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra faktör yüklerinin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ve faktöriyel geçerliği doğrulanmıştır. Ölçeğin dokuz maddeden oluşan olumsuz değerlendirilme alt faktörünün ortalama varyansı .77, Güvenirlik katsayısı .97 ve Cronbach Alfa değeri .97; dört maddeden oluşan somatik belirtiler alt faktörünün ortalama varyansı .76 ve Cronbach Alfa değeri .93; on maddeden oluşan etkileşimden kaçınma alt faktörünün ortalama varyansı .74 ve Cronbach Alfa değeri .97 bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik ölçümlerinin .70'ten büyük olması nedeniyle ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmiştir. Olumsuz değerlendirilme alt faktörünün ortalama varyansının karekökü .88; somatik belirtiler alt faktörünün ortalama varyansının karekökü .87; etkileşimden kaçınma alt faktörünün ortalama varyansının karekökü .86 olarak bulunmuştur. Olumsuz değerlendirilme ve somatik semptomlar faktörleri arasındaki korelasyon katsayısı .79, Olumsuz değerlendirilme ve etkileşimden kaçınma faktörleri arasındaki korelasyon katsayısı .84, somatik semptomlar ve etkileşimden kaçınma faktörleri arasındaki korelasyon katsayısı .82 bulunmuştur. Böylece ölçeğin ayırt edici olduğu görülmüştür (Kekin vd.,2020).

3.3.3 Üç etkileşim türünde çevrim içi öz düzenleme anketi

Bu çalışma kapsamında Cho ve Cho (2017) tarafından geliştirilen ve Çakır, Kara ve Kukul (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Üç Etkileşim Türünde Çevrim içi Öz Düzenleme Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında çevrim içi öğretim programına kayıtlı olan 201'i kadın 106'sı erkek toplam 307 lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 175'i 18-24 yaş aralığında, 73'ü 25-30 yaş aralığında ve 49'u 31-40 yaş aralığındadır. Araştırmanın örneklem seçimi uygun örnekleme yoluyla yapılmıştır. Ölçme aracı öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik arasındaki etkileşimde öz düzenleme olmak üzere üç faktörden ve likert tipinde yedi dereceli 30 maddeden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın amacına uygun olarak bu ölçeğin dokuz maddeden oluşan öğrenci ve öğretmen arasındaki Etkileşimde Öz düzenleme faktörü kullanılmıştır. Araç sırasıyla uzman bir İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından başka bir uzman İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş, bir İngilizce uzmanı tarafından orijinal araç ve Türkçeden İngilizceye çevrilmiş hali karşılaştırılmış ve ölçeğin Türkçeye çevrilmiş

halini bir Türkçe uzmanı değerlendirmiştir. Aracın yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ($X^2/sd = 2.79$; RMSEA = .07, SRMR = .05, CFI = .92, NNFI = .92, PMFI = .81). Maddelerin standardize faktör yüklerinin .68 ve .91 arasında olduğu görülmüştür. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi .92, sıkı uyum indeksi .81 bulunmuştur. Ölçeğin genelinin Cronbach's Alpha değeri .98, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim alt faktörü için .96 değeri elde edilmiştir. Ölçeğin madde ayırt ediciliğini test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre üst %27 (N = 83) ile alt %27'lik (N = 83) gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu raporlanmıştır. Bu sonuçlara göre geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir (Çakır vd., 2019).

3.3.4. Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği

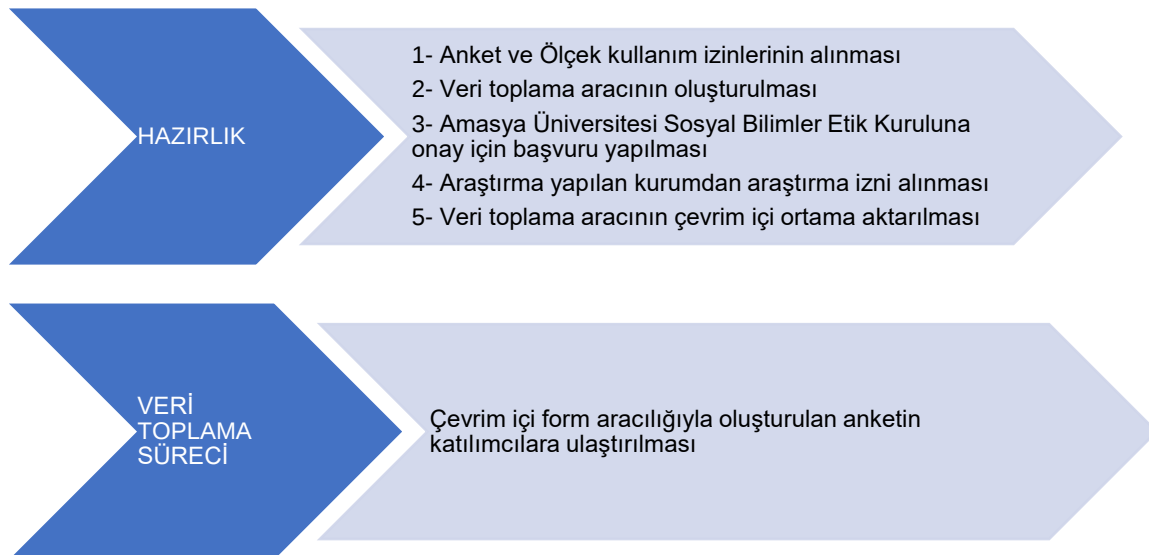
Bu araştırmada Hung vd., (2010) tarafından geliştirilen Çevrim içi Öğrenmeye yönelik Hazırbulunuşluk ölçeğinin Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Bu ölçeğin orijinali beş maddeden oluşan öz güdümlü öğrenme, dört maddeden oluşan öğrenme için motivasyon, üç maddeden oluşan öğrenen kontrolü, üç maddeden oluşan bilgisayar ve internet öz yeterliği ve üç maddeden oluşan çevrim içi iletişim öz yeterliği olmak üzere toplam beş faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın Türkçe formu 13 alan ve dil uzmanıyla hazırlanmıştır. Ölçek altı alan ve dil uzmanıyla birlikte Türkçeye çevrilmiş ardından yedi kişilik alan ve dil uzmanının üç dereceli ölçek ile her bir madde için görüşleri alınmıştır. Uzmanlar arası uyum indeksinden edinilen sonuçlarıyla yapılan kappa istatistiğine göre ölçekteki madde değerleri .73 ile .95 arasında değişmiştir ve bu istatistiğe göre tüm maddeler mükemmel bir uyum içindedir. Araştırmanın çalışma grubunu beş ayrı üniversiteden %52'si erkek, %48'i kadın olmak üzere 724 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun %21'i 1. Sınıf, %27'si 2. Sınıf, %19'u 3. Sınıf ve %33'ü 4. Sınıf öğrencisidir. Madde-yapı bağıntısını ölçmek için Tek Faktörlü Model ($X^2/sd = 34.22$, RMSEA = .215, GFI = .84, CFI = .82, NFI = .82), beş İlişkisiz Faktörlü Model ($X^2/sd = 11.13$, RMSEA = .123, GFI = .90, CFI = .88, NFI = .88) ve İlişkili beş Faktörlü Model ($X^2/sd = 4.63$, RMSEA = .074, GFI = .94, CFI = .94, NFI = .92) sınanmış ve ilişkili beş faktörlü modelin minimum düzeyde uyumlu ve yeterli olduğu görülmüştür. Bu modelin doğrulayıcı faktör analizine göre standartlaştırılmış faktör yükleri .60 ile .90 aralığında değişmektedir. Bu değerlerin parametrik t testi değerlerine göre istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Bu ölçeğin alt faktörlerinden Bilgisayar/internet öz yeterliği Cronbach Alfa.92, Ortalama Açıklanan Varyansı.80 olarak bulunmuştur. Çevrim içi İletişim Öz yeterliği Alfa Güvenirliği .91, Yapısal Güvenirlik .91, Ortalama Açıklanan Varyans .78 değerleri bulunmuştur. Tüm faktörler için değerlerin .70'ten büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bilgisayar/internet öz yeterliğinin Ortalama Açıklanan Varyansının Karekökü .89; Çevrim içi İletişim Öz yeterliği Ortalama Açıklanan Varyansının Karekökü .88 bulunmuştur. Bilgisayar/internet öz yeterliği ile çevrim içi iletişim öz yeterliği arasındaki korelasyon .70 ve ölçeğin ayırt edici olduğu görülmüştür. Çevrim içi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluluk Ölçeğinin alt faktörlerle olan bağıntısı çevrim içi iletişim öz yeterlik algısı ($\beta = .49; p < .05$) ve bilgisayar ve internet kullanım öz yeterlik algısı ($\beta = .35; p < .05$) için değerleri elde edilmiştir. Mevcut sonuçlar açısından ölçeğin Türkçeye uyarlanmış halinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (Yurdugül ve Sırakaya, 2013)

3.4. Veri Toplama Süreci

Şekil 3.2.'de veri toplama süreci aşamaları gösterilmektedir. Veri toplama süreci yedi aşamadan oluşmaktadır. İlk dört aşamada veri toplamak için gerekli hazırlıkları, son üç aşama ise veri toplama süreci ile ilgilidir.



Şekil 3.2. Veri toplama süreci

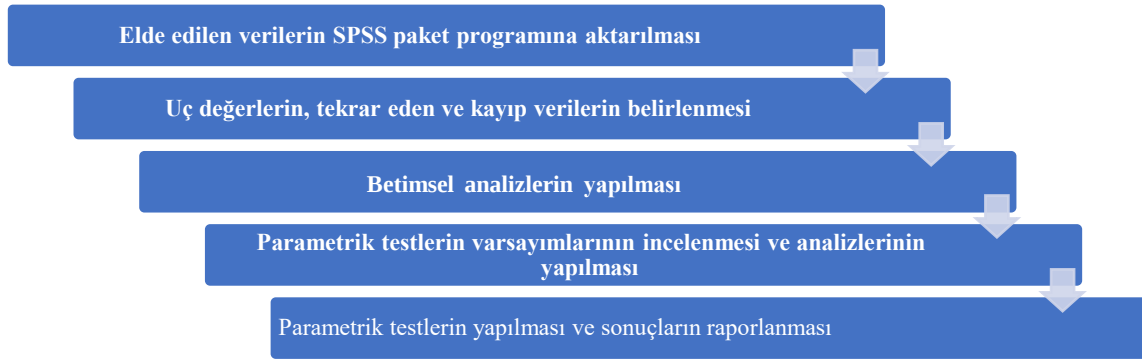
Çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri sorumlu yazarlardan e-posta yoluyla alınmıştır. Daha sonra bu ölçeklerle birlikte demografik bilgi formunu da içeren anket formu oluşturulmuştur. Bu anketin birinci bölümünde araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırma hakkında daha fazla bilgi almak ve araştırmanın sonuçlarından haberdar olmaları için forma iletişim bilgisi eklenmiştir. Anket çevrim içi bir form aracılığıyla sunulduğu için katılımcılardan araştırmaya gönüllü katılım onayı alındıktan sonra anketin kalan bölümlerine erişime izin verilmiştir.

Hazırlanan bu anket Covid-19 salgını sebebiyle yüz yüze eğitim ortamında öğrenim görmeyen yükseköğrenim öğrencilerine ulaştırılmak üzere çevrim içi bir anket formu olarak hazırlanmıştır. Anketin dijital ortamda hazırlanması sağlık, veri kaybı, maliyet, zaman ve veri analizi bakımından pek çok avantaj sağlamıştır. Bu çalışmanın etik yönünün değerlendirilmesi için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kuruluna başvuruda bulunulmuş ve gerekli onay alınmıştır. Daha sonra araştırmanın yapıldığı kurumdan araştırma için izin alınmıştır.

Veri toplama süreci hazırlanan çevrim içi anket aracılığıyla 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere dağıtılmıştır. Veri toplama süreci toplam beş hafta sürmüştür. Toplam 1013 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Her bir öğrencinin anketi tamamlama süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analizi için betimsel istatistikler ve parametrik testler kullanılmıştır. Veri analiz süreci Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Veri analizi süreci

Tekrar eden veriler, uç değerler ve kayıp veriler incelenmiştir. Veriler çevrim içi ortamda toplandığı ve anket formunun teslim edilebilmesi için soruların yanıtlanması zorunlu olduğu için kayıp veri bulunmamaktadır. Betimsel sonuçlara göre tüm faktörler için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri .8 ve -.8 arasındadır. Çarpıklık katsayısının +1.96 ve -1.96 aralığında olması durumunda verilerin normal dağıldığı varsayılmaktadır (Büyüköztürk, 2019).

Çizelge 3.6.'da araştırma soruları ve bu araştırma sorularına ilişkin yapılan analizler sunulmuştur. Birinci ve ikinci araştırma sorularını cevaplamak için betimsel analizler yapılmıştır. Üçüncü araştırma sorusunu cevaplamak için, yani öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğrencilerin yaş grubu, alan ve eğitim kademesine göre sosyal kaygılarındaki değişimleri belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Faktörlerdeki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yaşları ile sosyal kaygıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Dördüncü araştırma sorusunu cevaplamak için, yani öğrencilerin sosyal kaygı düzeyi ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Beşinci ve son araştırma sorusunu cevaplamak için öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı altboyutları olan olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve sosyal durumları yordama durumunun belirlenmesine yönelik çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.6. Araştırma soruları ve yapılan analizler

Araştırma Soruları	Analizler
1) Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri nedir?	Betimsel Analizler
2) Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri nedir?	Betimsel Analizler
3) Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyi demografik özelliklerine göre (cinsiyet, alan ve eğitim kademesi) değişmekte midir?	Bağımsız gruplu t-testi, Anova, Pearson Korelasyonu,
4) Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri arasında ilişki var mıdır?	Pearson Korelasyonu
5) Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygılarını ne düzeyde yordamaktadır?	Çoklu regresyon analizi

3.6. Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında halihazırda geliştirilmiş ölçekler kullanıldığı için öncelikle veri toplama sürecinde kullanılması planlanan ölçekler için sorumlu yazarlardan kullanım izinleri alınmıştır. Bu araştırmanın etik açıdan değerlendirilmesi için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kuruluna 21.01.2021 tarihinde başvuruda bulunulmuş ve 25.01.2021 tarihinde onay kararı almıştır. Üniversiteden araştırmanın yapılabilmesi için resmi izin alınmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Hazırlanan çevrim içi anketin başında araştırma hakkında bilgi verilmiş ve soru ve sonuçlarına yönelik araştırmacının iletişim bilgisi de yer almıştır. Araştırmaya ilişkin bilgilendirmeyi okuduklarına ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair rıza beyanını onayladıktan sonra ankete erişimleri sağlanmıştır. Bu ankette katılımcılarla ilgili hiçbir kimlik bilgisi veya

kişisel veri talep edilmemiştir. Elde edilen veriler sadece mevcut araştırmada ve bilimsel amaçlı kullanılmış olup; hiçbir müessese ve kişiyle paylaşılmamıştır.



4. BULGULAR

Bu araştırmada çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygıyı öğrenci demografik özelliklerine göre incelemekle birlikte bilgisayar öz yeterliği, çevrim içi iletişim öz yeterliği ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemenin bu sosyal kaygıyı ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin yapılan analizler ve analizler sonucu elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Betimsel Bulgular

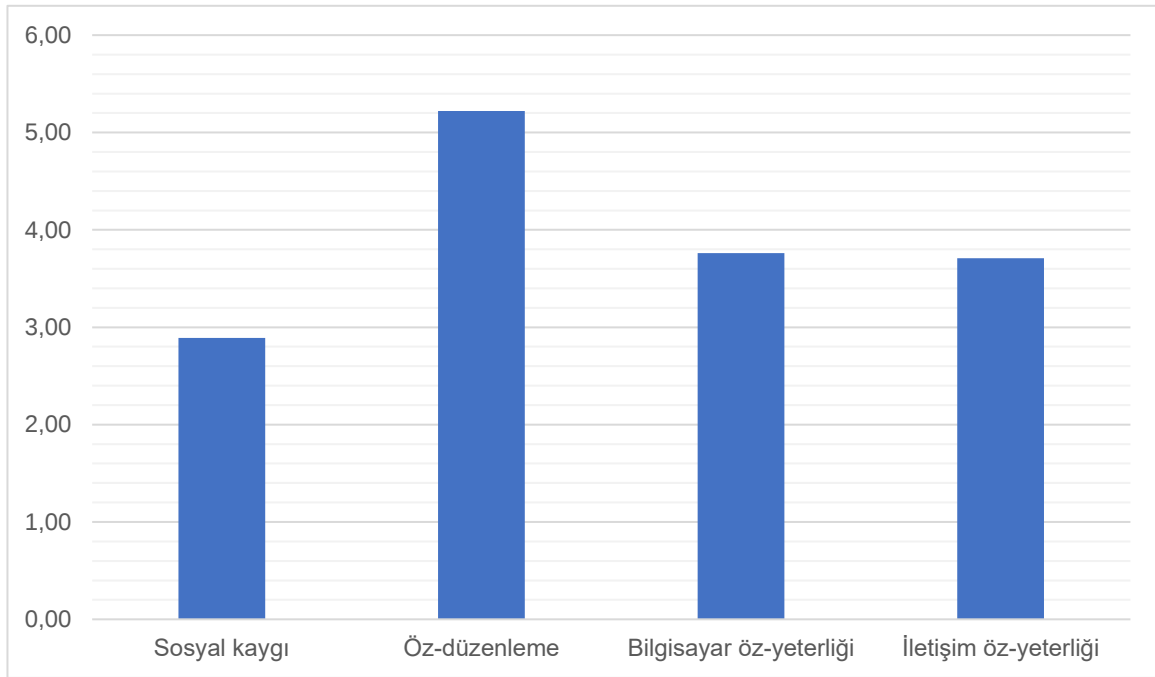
Bu çalışmanın “Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri nedir?” ve “Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri nedir?” araştırma soruları için yapılan analizlerin bulguları bu bölümde sunulmuştur. Çalışma grubunun sosyal kaygı, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 4.7.’de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı, öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Kaygı	1013	2,8974	1,55800	,721	-,388
Öz düzenleme	1013	5,2274	1,41163	-,592	-,395
Bilgisayar Öz yeterliği	1013	3,7631	1,08531	-,704	-,254
İletişim Öz yeterliği	1013	3,7157	1,08262	-,619	-,426

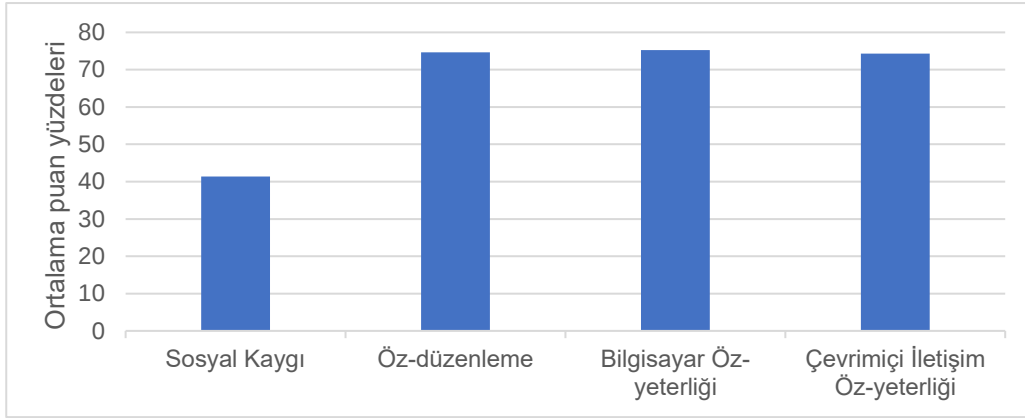
Çizelge 4.7.’de gösterilen betimsel istatistik sonuçlarına göre tüm faktörler için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları .8 ve -.8 arasındadır. Bu değerlere göre normale yakın dağılımın sağlandığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2019). Çizelge 4.7’deki puanlar incelendiğinde en yüksek puanın Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemeye en düşük puanın ise sosyal kaygıya ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin

yüksekten düşüğe doğru ortalama puanları sırasıyla öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($\bar{X}=5.22$, S.S.= 1.42), bilgisayar öz yeterliği ($\bar{X}=3.76$, S.S.= 1.08), iletişim öz yeterliği ($\bar{X}=3.71$, S.S.= 1.08) ve sosyal kaygıya ($\bar{X}=2.89$, S.S.= 1.55), aittir. Öğrencilerin sosyal kaygı, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği, iletişim öz yeterliği puanlarının ortalamalarına ilişkin değerler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Öğrencilerin sosyal kaygı, öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği ortalama puanları

Sosyal kaygı ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme için kullanılan ölçekler 7'li likert tipinde bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği için kullanılan ölçek 5'li likert tipindedir. Ortalama puanların ölçek likert tipine göre değerlendirilmesi aşağıdaki Şekil 5'teki gibidir. Bu şekilde ortalama puanların maksimum puana göre yüzdesi verilmiştir



Şekil 4.5. Sosyal kaygı, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ortalama puanlarının maksimum puana göre yüzdelik değerleri

Şekil 4.5'teki değerlere göre ortalama puanların ilgili ölçekten alınabilecek maksimum ortalama puana göre yüzdelikleri sosyal kaygı için %41,39, çevrim içi iletişim öz yeterliği için %74,31, Öğrenci-Öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme için %74,67 ve bilgisayar öz yeterliği için %75,26'dır. En yüksek yüzdelik puan Bilgisayar öz yeterliğine (%75,26) en az yüzdelik puan sosyal kaygıya (%41,39) aittir. Yedili likert tipinde alınabilecek maksimum ortalama puan yedi iken beşli likert tipinde alınabilecek maksimum ortalama puan beştir. Farklı likert tipindeki ölçeklerden alınan puanları daha doğru karşılaştırmak için maksimum puana göre yüzdelik değer alınmıştır.

4.2. Öğrencilerin Sosyal Kaygılarında Demografik Özelliklerine göre Değişimler

Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyi demografik Özelliklerine göre (cinsiyet, alan ve eğitim kademesi) değişmekte midir?

Öğrenci Öğretim Elemanı Etkileşiminde Sosyal Kaygının Cinsiyete göre Değişimi

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için bağımsız gruplu t testi yapılmıştır. Bağımsız gruplu t testi varsayımları arasında olan normal dağılım ve homejenliğin analiz sonuçları incelenmiştir. Levene'nin homojenlik testinde oluşan değerler Çizelge 4.8.'de verilmiştir.

Çizelge 4.8. Sosyal kaygının cinsiyete göre levene'nin homojenlik testi sonucu

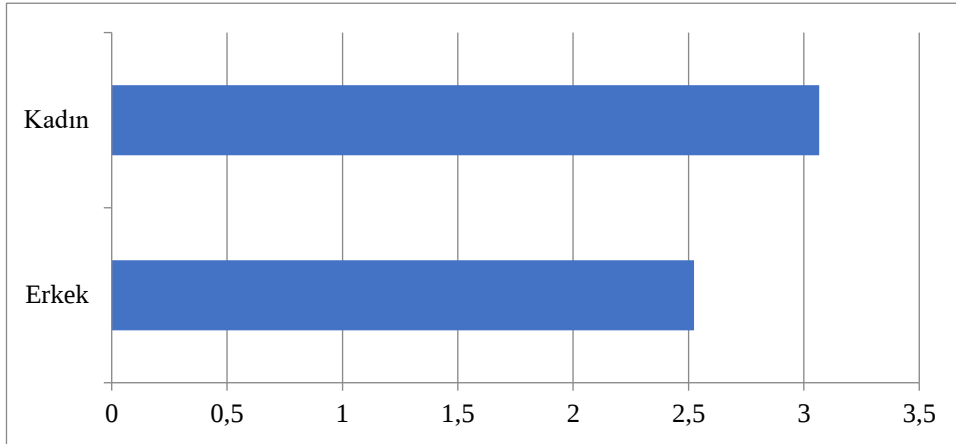
Değişken	F	p
Sosyal kaygı	9.778	.002

Çizelge 4.8.'de sunulan Levene'nin homojenlik testi değerlerine bakıldığında öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının cinsiyete göre homojen olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre varyanslar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı anlamak için yapılan t testi sonuçları Çizelge 4.9.'da gösterilmiştir. Bağımsız gruplu t-testi sonuçları varyansların homojen olmadığı varsayılarak verilmiştir.

Çizelge 4.9. Öğrencilerin cinsiyetine göre sosyal kaygılarında değişimler

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Erkek	316	2.5242	1.42029	-5.422	675.460	.00
Kadın	697	3.0666	1.58890			

Bu sonuçlara göre kadın öğrencilerin ($\bar{x}=3.06$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=2.52$) ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal kaygılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılık istatistiki olarak ($t(675) = -5.4; p < .05$) anlamlıdır. Cinsiyete göre sosyal kaygı puanı ortalamaları Şekil 4.6'da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Öğrencilerin cinsiyete göre sosyal kaygı puanı ortalamaları

Öğrenci öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının yaş, alan, eğitim kademesi göre değişimi

Yaş, Alan (Sosyal bilimler, Teknik bilimler, Sağlık bilimleri) ve Eğitim Kademesi (Lisans, Ön lisans, Yüksek Lisans) gruplarının sosya kaygı ortalama puanları Çizelge 4.10.'da verilmiştir.

Çizelge 4.10. Yaş, alan ve eğitim kademesi gruplarının sosya kaygı ortalama puanları

Bağımsız Değişken	Gruplar	$\bar{x}$
Yaş	1. Grup (17-19)	1.61
	2. Grup (20-24)	1.55
	3. Grup (25-29)	1.37
	5. Grup (35 ve üzeri)	1.74
Alan	1. Grup (Sosyal Bilimler)	2.85
	2. Grup (Teknik)	2.70
	3. Grup (Sağlık)	3.18
Eğitim Kademesi	1. Grup (Lisans)	2.99
	2. Grup (Ön Lisans)	2.87
	3. Grup (Yüksek Lisans)	2.11

Öğrencilerin yaş, alan ve eğitim kademesine göre sosyal kaygılarının anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için Tek Yönlü Anova Testi yapılmıştır. Tek Yönlü Anova testi

varsayımları arasında olan normal dağılım ve homejenlik analiz sonuçları incelenmiştir. Levene'nin homojenlik testinde oluşan değerler Çizelge 4.11.'de verilmiştir.

Çizelge 4.11. Sosyal kaygının yaş, alan ve eğitim kademesi göre Levene'nin homojenlik testi sonucu

Faktörler	Levene istatistik	sd1	sd2	p
Yaş	5.686	4	1008	.000
Alan	.44	2	1009	.957
Eğitim kademesi	13.393	2	1010	.000

Çizelge 4.11.'de sunulan Levene'nin homojenlik testi değerlerine bakıldığında öğrencilerin sosyal kaygı puanlarının yaşa ($F(4,1008) = 5.686, p = .00$), eğitim kademesine ($F(2,1010) = 13.393, p = .00$) göre homojen olmadığı görülmekteyken alana ($F(2,1009) = .44, p = .957$) göre homojen olduğu görülmektedir. Çizelge 4.12.'de Anova sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.12. Öğrencilerin yaş, alan ve eğitim kademesi göre sosyal kaygılarının değişimlerine ilişkin tek yönlü anova sonuçları

Varyansın Kaynağı		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Yaş	Gruplar arası	93.650	4	23.412	9.988	.000	5-1, 5-2, 5-3
	Gruplar içi	2362.852	1008	2.344			
	Toplam	2456.502	1012				
Alan	Gruplar arası	29.580	2	14.790	6.152	.002	1-3, 2-3
	Gruplar içi	2425.889	1009	2.404			
	Toplam	2455.469	1011				
Eğitim Kademesi	Gruplar arası	44.735	2	22.368	9.367	.000	3-1,3-2
	Gruplar içi	2411.766	1010	2.388			
	Toplam	2456.502	1012				

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaş faktörüne göre sosyal kaygılarının anlamlı farklılaştığı görülmüştür, $F(4,1008) = 9.988, p < .01$. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc analizi yapılmıştır. Sosyal kaygı puanlarının yaş gruplarına göre varyanslarının homojen olmaması sebebiyle Dunnett T3 testi yapılmıştır. Dunnett T3 testi sonuçları Çizelge 4.13.'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre 35 yaş ve üstünü

temsil eden 5. Grup ($\bar{x}=1.74$) ile 17-19 yaş aralığını temsil eden 1. Grup ($\bar{x} =1.61$), 20-24 yaş aralığını temsil eden 2. Grup ($\bar{x}=1.55$) ve 25-29 yaş aralığını temsil eden 3. Grup ($\bar{x}=1.37$) arasında anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre 35 yaş ve üstünün diğer yaş gruplarına göre sosyal kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eğitim kademesi faktörüne göre sosyal kaygılarının anlamlı farklılaştığı görülmüştür, $F(2,1010)=9.367, p<.01$. Bu farklılığın hangi eğitim kademesi grupları arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc analizi yapılmıştır. Sosyal kaygı puanlarının eğitim kademesine göre varyanslarının homojen olmaması sebebiyle Dunnett T3 testi yapılmıştır ve yapılan Dunnett T3 testi sonuçları Çizelge 4.13'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre 3. Grubu temsil eden Yüksek Lisans eğitim kademesiyle ($\bar{x}=2.11$) 1. Grubu temsil eden Lisans kademesi ($\bar{x}=2.99$) ve 2. Grubu temsil eden ön-lisans kademesi ($\bar{x}=2.87$) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yüksek lisans öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.13. Yaşa ve eğitim kademesine göre sosyal kaygı post-hoc dunnett T3 Analizi

Kaynak	<i>i</i>	<i>j</i>	Ortalama Fark	<i>sh</i>	<i>p</i>
Yaş	35 ve üzeri	17-19	-1.299	.176	.000
		20-24	-1.252	.159	.000
		25-29	-.752	.220	.009
Eğitim Kademesi	Yüksek Lisans	Ön Lisans	-.759	.148	.000
		Lisans	-.871	.138	.000

Öğrencilerin bilimsel alan faktörüne göre sosyal kaygılarının anlamlı farklılaştığı görülmüştür, $F(2,1009)=6.152, p<.05$. Bu farklılığın hangi alanlar arasında olduğunu öğrenmek için Post Hoc analizi yapılmıştır. Sosyal kaygı puanlarının alanlara göre varyanslarının heterojen olması sebebiyle Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Çizelge 4.14.'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre 3. grubu temsil eden sağlık alanı ($\bar{x}=3.18$) ile 1. grubu temsil eden Sosyal Bilimler alanında yer alan bölümlerin ($\bar{x}=2.85$) ve 2. grubu temsil eden teknik alan ($\bar{x}=2.70$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Sağlık alanı öğrencilerinin Sosyal Bilimler ve Teknik Bilimler alanı öğrencilerine göre sosyal kaygılarının anlamlı düzeyde fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.14. Alanlara göre sosyal kaygı post-hoc tukey analizi

Kaynak	<i>i</i>	<i>j</i>	Ortalama Fark	<i>sh</i>	<i>p</i>
Alan	Sağlık Bilimleri	Sosyal Bilimler	.332	.12	.018
		Teknik Bilimler	.486	.145	.003

Öğrenci yaşları ile sosyal kaygı düzeyi arasında ne yönde ve ne düzeyde korelasyonun olduğunu belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.14.'te gösterilmiştir. Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğrenci yaşları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında ($r=-.202$; $p<.01$) negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Çizelge 4.15. Öğrenci yaşları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki

	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Yaş Sosyal Kaygı	1013	-,202	.00

4.3. İlişkisel Bulgular

Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Sosyal Kaygı düzeyi ile Öğrenci-Öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, Bilgisayar öz yeterliği, İletişim öz yeterliği arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı analizi yapılmıştır. Bu analizin varsayımları arasında olan normal dağılım ve homojenlik analiz sonuçları incelenmiştir (Bkz. Çizelge 4.11.). Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.15. 'te gösterilmiştir. Pearson Momentler Çarpımı analizi sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($r=-.553$; $p<.01$), bilgisayar öz yeterliği ($r=-.511$; $p<.01$) ve iletişim öz yeterliği ($r=-.323$; $p<.01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ve bilgisayar öz yeterliği korelasyonları birbirlerine yakın bulunmuştur. En yüksek negatif

korelasyon öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ve sosyal kaygı arasında görülürken, bunu bilgisayar öz yeterliği ve sosyal kaygı arasındaki korelasyon takip etmiştir. En düşük negatif korelasyon ise iletişim öz yeterliği ve sosyal kaygı arasında görülmüştür.

Çizelge 4.16. Sosyal kaygı düzeyi ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği, iletişim öz yeterliği arasındaki ilişki

Sosyal Kaygı	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Öz düzenleme	1013	-,553	.00
Bilgisayar Öz yeterliği	1013	-,511	.00
İletişim Öz yeterliği	1013	-,323	.00

Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygılarını ne düzeyde yordamaktadır?

Bu araştırmada Öğrenci-Öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı alt boyutları olan olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve sosyal durumlar yordama düzeyine yönelik çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarının doğrusal regresyon analizi varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Sosyal kaygı olumsuz değerlendirilme alt faktörü için Öğrenci-Öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme (1.63), bilgisayar öz yeterliği (1.33) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği(1.88) VIF değerleri 2.5'in altındadır. Allison'a (1999) göre çoklu doğrusallık probleminin olmadığını ifade edebilmek için VIF değerinin 2.5'in altında olması gerekir. Sosyal kaygı olumsuz değerlendirilme alt faktörü ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($r=-.45$), bilgisayar öz yeterliği ($r=-.30$) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ($r=-.40$) arasındaki korelasyon .90 değerinden düşüktür. Bu değerlere göre çoklu doğrusallık probleminin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeylerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygı olumsuz değerlendirme alt boyutunu yordamasına dair çoklu regresyon sonuçları Çizelge 4.17.'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.17. Sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

Olumsuz Değerlendirme	<i>B</i>	<i>Standart hata</i>	β	β	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
Sabit	6.857	.207	-		33.095	.000	-	-
Öz düzenleme	-.358	.042	-.299		-8.617	.000	-.458	-.262
Bilgisayar Öz yeterliği	-.147	.049	-.095		-3.007	.000	-.302	-.094
İletişim Öz yeterliği	-.315	.058	-.202		-5.404	.000	-.404	-.168
R=.503	$R^2 = .253$							
$F_{(3,1009)} = 114.165 \quad p = .000$								

Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı olumsuz değerlendirme alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur, $F_{(3,1009)} = 114.165, p < .01, R^2 = .253$. Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ile sosyal kaygının olumsuz değerlendirme boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ($r = -.46$) ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r = -.26$ olduğu görülmektedir. Bilgisayar öz yeterliği ile sosyal kaygının olumsuz değerlendirme boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin ($r = -.30$) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r = -.09$ olduğu görülmektedir. İletişim öz yeterliği ile sosyal kaygının olumsuz değerlendirme boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin ($r = -.40$) ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r = -.17$ olduğu görülmektedir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri birlikte, sosyal kaygı olumsuz değerlendirme boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($R = .503, R^2 = .253, p < .01$). Bu üç yordayıcı değişken birlikte sosyal kaygının olumsuz değerlendirme alt faktöründeki toplam varyansın %25'ini açıkladığını görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon (β) değerine göre olumsuz değerlendirme üzerinde en önemli öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($\beta = -.299$) daha sonra iletişim öz yeterliği ($\beta = -.202$) ve bilgisayar öz yeterliğidir ($\beta = -.095$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına dair t testi sonuçlarına göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği yordayıcı değişkenlerinin her üçünün sosyal kaygı olumsuz değerlendirme boyutu üzerinde anlamlı bir düzeyde yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır.

Sosyal kaygı somatik belirtiler alt faktörü için öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme (1.63), bilgisayar öz yeterliği (1.33) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği (1.88) VIF değerleri 2.5'in altındadır. Allison'a (1999) göre çoklu doğrusallık probleminin olmadığını ifade edebilmek için VIF değerinin 2.5'in altında olması gerekir. Sosyal kaygı sosyal durumlar alt faktörü ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($r=-.42$), bilgisayar öz yeterliği ($r=-.28$) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ($r=-.38$) arasındaki korelasyon .90 değerinden düşüktür. Bu değerlere göre çoklu doğrusallık probleminin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeylerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygı somatik belirtiler alt boyutunu yordamasına dair çoklu regresyon sonuçları Çizelge 4.18.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.18. Sosyal kaygının somatik belirtiler boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

Somatik Belirtiler	<i>B</i>	<i>Standart hata</i>	β	β	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
Sabit	6.162	.224	-		27.523	.000	-	-
Öz düzenleme	-.373	.045		-.296	-8.306	.000	-.428	-.253
Bilgisayar Öz yeterliği	-.171	.053		-.104	-3.239	.001	-.286	-.101
İletişim Öz yeterliği	-.251	.063		-.152	-3.981	.000	-.387	-.124
R=.464	$R^2 = .215$							
	$F_{(3,1009)} = 92.343 \quad p = .000$							

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara göre Öğrenci-Öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ile sosyal kaygının somatik belirtiler boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ($r=-.43$) ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r=-.25$ olduğu görülmektedir. Bilgisayar öz yeterliği ile sosyal kaygının somatik belirtiler boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin ($r=-.29$) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r=-.10$ olduğu görülmektedir. İletişim öz yeterliği ile sosyal kaygının somatik belirtiler boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin ($r=-.39$) ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r=-.12$ olduğu görülmektedir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri birlikte, sosyal kaygı somatik belirtiler boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($R=.464$, $R^2=.373$, $p<.01$). Bu üç yordayıcı değişken birlikte sosyal kaygının somatik belirtiler alt faktöründeki toplam

varyansının yaklaşık %22'sini açıkladığını görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon (β) değerine göre somatik belirtiler üzerinde en önemli değişken, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemedir ($\beta=-.296$), daha sonra iletişim öz yeterliği ($\beta=-.104$) ve bilgisayar öz yeterliğidir ($\beta=-.152$). regresyon katsayılarının anlamlılığına dair t testi sonuçlarına göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği yordayıcı değişkenlerinin her üçünün sosyal kaygı somatik belirtiler boyutu üzerinde anlamlı bir düzeyde yordayıcı oldukları anlaşılmaktadır.

Sosyal kaygı sosyal durumlar alt faktörü için öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme (1.63), bilgisayar öz yeterliği (1.33) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği (1.88) VIF değerleri 2.5'in altındadır. Allison'a (1999) göre çoklu doğrusallık probleminin olmadığını ifade edebilmek için VIF değerinin 2.5'in altında olması gerekir. Sosyal kaygı sosyal durumlar alt faktörü ile Öğrenci-Öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($r=-.57$), bilgisayar öz yeterliği ($r=-.28$) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ($r=-.52$) arasındaki korelasyon .90 değerinden düşüktür. Bu değerlere göre çoklu doğrusallık probleminin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeylerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygının sosyal durumlar alt boyutunu yordamasına dair çoklu regresyon sonuçları Çizelge 4.19.'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.19. Sosyal kaygının sosyal durumlar boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları

Sosyal Durumlar	B	Standart hata	β	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	6.876	.193	-		35.556	.000	-	-
Öz düzenleme	-.491	.039		-.403	-12.662	.000	-.572	-.370
Bilgisayar Öz yeterliği	-.019	.046		-.012	-.421	.674	-.289	-.013
İletişim Öz yeterliği	-.422	.054		-.266	-7.762	.000	-.522	-.237
R=.611	$R^2 = .373$							
	$F_{(3,1009)} = 92.343$ $p = .000$							

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ile sosyal kaygının sosyal durumlar boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ($r=-.57$) ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r=-.37$ olduğu görülmektedir. Bilgisayar öz yeterliği ile

sosyal kaygının sosyal durumlar boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin ($r=-.29$) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r=-.013$ olduğu görülmektedir. İletişim öz yeterliği ile sosyal kaygının sosyal durumlar boyutu arasında negatif yönlü bir ilişkinin ($r=-.52$) ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon değerinin $r=-.24$ olduğu görülmektedir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri birlikte, sosyal kaygının sosyal durumlar boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($R=.611$, $R^2=.373$, $p<.01$). Bu üç yordayıcı değişken birlikte sosyal kaygının sosyal durumlar alt faktöründeki toplam varyansın %37'sini açıkladığını görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon (β) değerine göre sosyal durumlar üzerinde en önemli değişken öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($\beta=-.403$), daha sonra iletişim öz yeterliği ($\beta=-.12$) ve bilgisayar öz yeterliğidir ($\beta=-.266$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına dair t testi sonuçlarına göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ve iletişim öz yeterliği yordayıcı değişkenlerinin sosyal kaygının sosyal durumlar boyutu üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı oldukları ancak; bilgisayar öz yeterliğinin sosyal kaygı sosyal durumlar boyutunu anlamlı bir şekilde yordamadığı anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı; öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim kademesi ve öğrenim alanından oluşan demografik değişkenleri ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, çevrim içi iletişim öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri ortadan daha düşük seviyededir. Bu bulgu ilgili alan yazındaki çalışmalarla benzerdir. Alsudais vd.'nin (2022) e-öğrenmede sosyal kaygıyı demografik özelliklere göre incelediği çalışmasında tıp öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı puanları orta seviyede bulunmuştur. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinde kaygı düzeylerinin düşük olmasının sebebi öğretim elemanlarının öğrencilerle diyaloga yönelik olumlu tutumu olabilir. Yüz yüze eğitim ortamında yüksek sosyal kaygı yaşayan öğrenciler, çevrim içi öğrenme ortamlarında diğer öğrenci ve öğretim elemanlarıyla fiziksel benzer şekilde çevrim içi öğrenme deneyimi olan öğrencilerin daha az sosyal kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Keskin vd., 2020). Ayrıca, Covid-19 pandemisi döneminde yapılan acil durum uzaktan öğretiminde öğrencilerin fazlaca çevrim içi öğrenme deneyimi yaşamaları sosyal kaygı düzeylerinin azalmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın diğer bulgularına göre öğrencilerin bilgisayar öz yeterliklerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında çeşitli bağlamlarda yapılmış ve bu bulguya benzer bulgular elde edilen çalışmalara rastlanmıştır. Örnek olarak, Sarıtaş ve Barutçu'nun (2020) yükseköğrenim öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarını üzerine yaptığı araştırmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri olumlu yönde değerlendirilmiştir. Demir ve Eren'nin (2021) yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin bilgisayar-öz yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Rafique vd. (2021) Covid-19 salgını döneminde üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunu belirlemek için yaptığı araştırmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterliği puanları ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Torun'un (2020) üniversitelerde çevrim içi uzaktan eğitime ilişkin hazırbulunuşluk üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri ortalamanın üstünde bulunmuştur. Türkmen vd.'nin (2020) Covid-19 izolasyonu döneminde meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenme hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin

bilgisayar öz yeterlikleri ortalamasının üstünde bulunmuştur. Chung vd'nin (2020) Malezya'da Covid-19'un ortasında yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterliği ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Yurdugül ve Demir'in (2017) öğretmen adaylarının e-öğrenme hazırbulunuşlukların incelendiği çalışmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Talan'ın (2021) Covid-19 salgını sürecinde e-öğrenmeye ilişkin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Bu bulgu ilgili alan yazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır. Konak'ın (2021) çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterliği orta seviyede bulunmuştur. Pala ve Şahbaz'ın (2018) ön lisans öğrencilerinin e-öğrenme hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri düşük bulunmuştur. Firat ve Bozkurt'un (2020) bir uzaktan eğitim üniversitesinde çevrim içi öğrenmeyi etkileyen değişkenler üzerine yaptığı çalışmasında kadın ve erkek öğrencilerin bilgisayar öz yeterlikleri puanlarının orta seviyenin biraz altında olduğunu bulmuştur. Alan yazındaki bu sonuçlar genel olarak bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Günümüzde pek çok öğrencinin bilgisayar sahibi olması ve eğitim kurumlarında bilişim teknolojileri sınıflarının olması gibi pek çok etkenden dolayı öğrenciler bilgisayar kullanım deneyimlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öz yeterliği etkileyen dört boyuttan biri olan deneyim bilgisayar öz yeterliği için de önemli bir husustur. Bilgisayar kullanma deneyimi artan öğrencilerin bilgisayar kullanmaya yönelik potansiyellerine ve becerilerine olan inançlarının artacağı, dolayısıyla da bilgisayar öz yeterliklerinin artacağı düşünülebilir.

Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde çevrim içi iletişim öz yeterlikleri iyi seviyededir. Bu bulgu ilgili alan yazındaki çalışmalarla benzerdir. Konak (2021) çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliğini yüksek düzeyde bulmuştur. Pala ve Şahbaz'ın (2018) ön lisans öğrencilerinin e-öğrenme hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri yüksek seviyede bulunmuştur. Sarıtaş ve Barutçu'nun (2020) yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşlukları üzerine yaptığı araştırmasında öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri olumlu yönde değerlendirilmiştir. Hung vd.'nin, (2010) yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ölçmek için bir araç geliştirdiği çalışmada öğrencilerin

çevrim içi iletişim öz yeterliği puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Torun'un (2020) Üniversitelerde çevrim içi uzaktan eğitim üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Demir ve Eren'nin (2021) yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmada öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Yurdugül ve Demir, (2017) öğretmen adaylarının e-öğrenme hazırbulunuşluklarını incelendiği çalışmada, öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Rafique vd., (2021) Covid-19 salgını döneminde üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunu belirlemek için yaptığı araştırmasında öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliği puanları ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Türkmen vd.'nin (2020) Covid-19 izolasyonu döneminde meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenme hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri ortalamanın üstünde bulunmuştur. Chung vd. (2020) tarafından yükseköğrenim öğrencilerinin çevrim içi hazırbulunuşluklarının incelendiği çalışmada öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlik puanları ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Talan (2021) Covid-19 salgını sürecinde e-öğrenmeye ilişkin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Bu bulgudan farklı olarak, ilgili alan yazında Firat ve Bozkurt'un (2020) bir uzaktan eğitim üniversitesinde çevrim içi öğrenmeyi etkileyen değişkenler üzerine yaptığı çalışmada, kadın ve erkek öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterlikleri puanlarının orta seviyenin biraz altında olduğu ortaya konulmuştur. Alan yazındaki bu sonuçlar genel olarak bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Günümüzde pek çok öğrencinin evinde, cep telefonunda ve okulunda internet erişimi vardır. İnternete erişimin artması ve yaygınlaşmasının bir sonucu olarak çevrim içi ortamda iletişim de artmıştır. İnternet ortamında iletişim kurmayı pek çok kez deneyimleyen günümüz öğrencilerinin çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin iyi olması beklenebilir. Covid-19 döneminde yapılan acil durum uzaktan öğretiminde öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarını pek çok kez kullanma imkânı buldukları ve bu deneyimle beraber çevrim içi ortamdaki iletişimin yapısına hâkim oldukları ifade edilebilir. Bu durumun çevrim içi iletişim öz yeterliklerinin yüksek bulunmasına etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bulgularına göre; öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemelerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında bu bulguyla benzer çalışmalara rastlanmıştır. Boyraz vd.'nin (2021) özel yetenekli ortaöğretim öğrencilerinin

uzaktan eğitim sürecindeki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme potansiyellerini incelediği çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Aydın vd.'nin (2022) Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmede öz düzenlemelerini belirlemeye yönelik çalışmada öğrencilerin üç etkileşim türünde de öz düzenlemelerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin etkileşim türüne göre çevrimiçi öz düzenleme puanları yüksekten düşüğe doğru sırasıyla öğrenci-içerik etkileşiminde öz düzenleme, öğrenci-öğrenci etkileşiminde öz düzenleme, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemeye aittir. İlgili alan yazında bu bulgudan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır. Barut Tuğtekin (2022) çevrim içi öğrenme ortamlarında yükseköğrenim öğrencilerinin öz düzenlemelerini incelediği çalışmada Öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme puanlarını ortalamanın üzerinde bulmuştur. Öğrencilerin çevrim içi öz düzenlemeleri en yüksek öğrenci-içerik etkileşiminde daha sonra öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde bulunurken en düşük öğrenci-öğrenci etkileşiminde bulunmuştur. Tümen Akyıldız'ın (2020) çevrim içi ortamda yapılan derslerde öğrencilerin öz düzenlemelerini incelediği çalışmada öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin orta seviyenin biraz altında olduğu bulunmuştur. Kapucu ve Adnan'ın (2020) uzaktan eğitime ilişkin etki değerlendirme çalışmada öğrencilerin öz düzenleme seviyelerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme seviyesine ilişkin bulgusu ile ilgili alan yazında benzer ve farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme düzeylerinin yüksek bulunmasının pek çok nedeni olabilir. Bunlardan bazıları, günümüzde öğrenme sorumluluğunun daha çok öğrencide olduğu öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim modeline geçilmesi, öğrenme sorumluluğunun büyük bir bölümünün öğrencide olduğu proje tabanlı öğrenme modelinin eğitim-öğretim sürecinde daha çok kullanılır olması ve pandemi dönemi acil durum uzaktan öğretiminde öğrenme sorumluluğu gerektiren çevrim içi öğrenmeyi deneyimlemeleri olabilir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre; kadın öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygılarının erkek öğrencilerden göre anlamlı olarak daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya benzer olarak Bahçekapılı'nın (2021) senkron çevrim içi öğrenme ortamlarında yüksek öğrenim öğrencilerinin sosyal kaygılarını incelediği çalışmada, kadın öğrencilerin sosyal kaygılarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede

daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yıldırım vd.'nin (2011) farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da kadınların erkeklere göre sosyal kaygı düzeylerinin daha fazla ve anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Atarbay'ın (2017) yükseköğrenim öğrencilerinin sosyal kaygı seviyelerinin psikolojik dayanıklılıklarına olan etkisini araştırdığı çalışmasında kadınların sosyal kaygı puanlarının erkeklerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer diğer çalışmalarda da kadınlarda sosyal kaygının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Memik, Yıldız ve Tural, 2011). Kadınlarda görülen sosyal kaygının nedenleri arasında toplumsal cinsiyet rolünde olduğu söylenilmektedir (Gültekin ve Dereboy, 2011). Cinsiyete göre sosyal kaygı farklılaşmasının toplumsal cinsiyet rolü ile açıklanabileceği ifade edilmektedir (Hofmann vd., 2010). Kadınlarda görülen sosyal kaygının erkeklerde görülen sosyal kaygıdan fazla olmasına neden olarak, kadınlarda görülen utangaçlık vb. kişisel özelliklere toplumun sosyal onay vermesi gösterilmektedir (Şingir vd., 2021). Bu bulgu ilgili alan yazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır. Çağlar vd.'nin (2012) sosyal kaygılarını bazı demografik değişkenlere göre analiz ettiği çalışmasında sosyal kaygı puanları cinsiyet açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşmamıştır. Arslan'ın (2019) sosyal kaygı ile öz yeterliği bazı demografik faktörlere göre incelediği çalışmasında kız öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri erkeklere göre daha fazladır. Ancak bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. Sosyal kaygının cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalarda bu farklılığın sebebi olarak geleneksel kadın-erkek cinsiyet rolleri gösterilirken, sosyal kaygının cinsiyete göre farklılaşmadığı çalışmalarda bu durumun sebebi olarak günümüzde kadın ve erkeğin toplumsal yaşama eşit katılması, kadın ve erkeğin eşit eğitim haklarına sahip olmaları gösterilmektedir (Arslan, 2019).

Araştırmanın diğer bulgularına göre; sosyal kaygı yaş değişkeni açısından incelendiğinde 17-30 yaş aralığında sosyal kaygının yaşla birlikte azaldığı görülmüştür. Ancak bu durum 35 yaş ve üzeri için geçerli olmamıştır. 35 yaş ve üstü öğrencilerin sosyal kaygılarının kendilerinden daha küçük yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer yaş gruplarının sosyal kaygı puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrenci yaşları ile sosyal kaygıları arasında anlamlı negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara sebep olarak, eğitim imkânlarının artması ve bilgi ve teknoloji sayesinde küreselleşen dünyada farklı kültürlerle etkileşime girilmesi gösterilebilir.

Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı öğrenim görülen alan değişkenine göre incelendiğinde; sağlık alanı öğrencilerinin sosyal bilimler ve teknik alanlarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla kaygı yaşadığı anlaşılmıştır. Bu bulguya benzer olarak Arslan'ın (2019) sosyal kaygı ile öz yeterliği bazı demografik faktörlere göre incelediği çalışmasında öğrencilerin sosyal kaygıları branşa göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmıştır. Bu farklılaşma fizyoterapi öğrencileri lehine ilk ve acil yardım öğrencileri arasındadır. Öğrencilerin sosyal kaygıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılaşmazken, kritize edilme alt faktörü, anadolu lisesi ve sağlık lisesi öğrencileri arasında anlamlı farklılaşmıştır. Yıldırım vd.'nin (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinde sosyal kaygıyı araştırdığı çalışmasında devam edilen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu ile ilgili alan yazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır. Çağlar vd.'nin (2012) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarını bazı demografik bilgilere göre analiz etmiştir. Sosyal kaygı puanları bölüm açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşmamıştır. Atarbay'ın (2017) yükseköğrenim öğrencilerinin sosyal kaygı seviyelerinin psikolojik dayanıklılıklarına olan etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin ortalama sosyal kaygı puanları bölümlere göre anlamlı farklılaşmamıştır. Sağlık alanının uygulamaya yönelik bir alan olması ve çevrim içi öğrenme ortamında her zaman uygulamaya yönelik eğitimin verilememesinden dolayı başka alan öğrencilerine göre sağlık alanı öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamını daha az deneyimledikleri söylenebilir. Bu durum sağlık alanı öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinde daha fazla sosyal kaygı yaşamalarına neden olabilir.

Bu çalışmada çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı ile eğitim kademesi arasındaki ilişki incelendiğinde ise şu sonuçlara varılmıştır; yüksek lisans öğrencilerinin, lisans ve ön lisans öğrencilerine göre öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinde sosyal kaygılarının anlamlı düzeyde daha az olduğu bulunmuştur. Böyle bir bulguya ulaşılmasının nedeni, yüksek lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla etkileşim noktasında daha deneyimli olmaları ve lisansüstü düzeyde sınıf mevcudunun daha az olması nedeniyle öğretim elemanlarıyla daha çok etkileşim fırsatı yakalamaları olabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygıları ile bilgisayar öz yeterlikleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Molavi vd.'nin (2018) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında

yüksek sosyal kaygılı kişilerin düşük öz yeterliğinin olduğu bulunmuştur. Bir öz yeterlik türü olan bilgisayar öz yeterliğinin sosyal kaygı ile negatif ilişkili olduğu söylenebilir. Sarıtaş ve Barutçu (2020) çevrim içi öğrenmenin teknoloji kullanımına dair birtakım bilgi ve deneyim gerektirmesi sebebiyle bilgisayar öz yeterliği düşük olan bireylerin çevrim içi öğrenmeye dönük birtakım kaygılarının olacağını belirtmiştir Sakal (2017) bilgisayar öz yeterliği düşük olan öğrencilerin çevrim içi öğrenme etkinliklerine etkin katılım göstermediğini belirtmiştir. Öğrencilerin bilgisayar kullanımına ilişkin kendilerini yetkin hissetmemeleri, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarını tam olarak kullanamayacakları endişesine ve buna bağlı olarak öğretim elemanlarının kendilerini olumsuz değerlendireceği kaygısıyla çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretim elemanı ile etkileşimden kaçınmalarına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıları ile çevrim içi iletişim öz yeterliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu ilgili alan yazındaki çalışmalarla benzerdir. Polat vd.'nin (2022) katılım, sosyal kaygı ve başarı arasındaki ilişki incelediği çalışmada iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı ile negatif yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Arquero vd.'nin (2016) Meksika'da farklı kültürlere ait 100 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada, öğrencilerin iletişim kaygısı ve iletişim öz yeterlikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Çevrim içi öğrenme ortamının yapısı ve işleyişine hâkim olan bir öğrencinin çevrim içi ortamda öğretim elemanı ile etkileşimi olumlu olabilir. Öğretim elemanlarıyla olumlu etkileşimlerde bulunan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme endişesine kapılmayacağı ve buna bağlı olarak çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretim elemanlarıyla etkileşimden kaçınmayacakları ileri sürülebilir. Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı ile etkileşimden kaçınmayan öğrencilerin sosyal kaygılarının düşük olması beklenebilir.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıları ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu ilgili alan yazındaki çalışmalarla benzerdir. Kocovskı ve Endler (2000) öz düzenlemenin sosyal kaygı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu bulunmuştur. Molavi vd.'nin (2018) araştırmasında, öz düzenleme, reddedilme duyarlılığı ve internet bağımlılığının aracılığıyla iyi ve kötü çevrim içi kendini açma ile sosyal kaygı arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. İlgili çalışmanın sonuçlarına göre sosyal kaygısı yüksek bireylerin düşük öz düzenlemeye sahip oldukları bulunmuştur. Çevrim içi öğrenci öğretim

elemanı etkileşiminde öz düzenlemeye sahip bireylerin öğrenme sorumluluklarının bilincinde olacakları ve öğrenme sürecinde karşılaşacakları engellerle başa çıkacakları beklenebilir. Alden vd.'nin (1994) çalışmasında, sosyal kaygılı bireylerin öz düzenleme sürecinde sürekli kendilerini değerlendiklerini ortaya koymuş ve sosyal kaygının öz düzenleme sürecini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Lakuta'nın (2020) sosyal kaygı belirtilerini azaltmak amacıyla kendini onaylama ve öz düzenleme stratejilerinin kullandığı çalışmasında öz düzenlemenin sosyal kaygıyı anlamlı olarak düşürdüğü bulunmuştur. Buna göre; çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemenin bu etkileşim türünde yaşanan sosyal kaygıyı azalttığı sonucuna varılmıştır.

Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve sosyal durumlar alt boyutları ile bilgisayar öz yeterliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilgisayar öz yeterliği düşük olan bireyler, bilgisayar ortamında yapılacak görevleri yapamayacakları, çevrim içi öğrenme ortamında teknik anlamda sorun yaşayacakları ve teknik yetersizlik algısı nedeniyle çevrim içi öğrenme ortamında öğretim elemanı ile etkileşimden kaçınabilirler. Çevrim içi öğrenme ortamında öğretim elemanı ile etkileşimde bulunsalar bile bu etkileşime bilgisayarla ilgili teknik yetersizliklerinin zarar vereceği ve öğretim elemanı tarafından düşük bilgisayar kullanma becerilerinin olumsuz değerlendirileceği düşüncesiyle sosyal kaygı yaşayabilirler. Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde olumsuz değerlendirilme kaygısının hem terleme, kalp ritminde artış gibi bedensel tepkilere hem de öğretim elemanı ile etkileşimden kaçınmaya neden olacağı söylenebilir. Bilgisayar öz yeterliğinin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme ve somatik belirtiler alt boyutunu yordadığı ancak sosyal durumlar alt boyutunu yordamadığı bulunmuştur. Çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgisayar öz yeterliği yüksek bireylerin öğretim elemanlarıyla etkileşimde olumsuz değerlendirilme kaygısını ve bu kaygının belirtilerini daha az yaşayacakları söylenebilir. Bilgisayar öz yeterliğinin sosyal kaygının sosyal durumlar alt boyutunu yordamamasının sebebi, çevrim içi öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik teknik becerilerle ilgili olması ve sosyal ilişkilerle doğrudan ilgili olmaması olabilir.

Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve sosyal durumlar alt boyutları ile çevrim içi iletişim öz yeterliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu bulguya benzer olarak Polat vd.'nin (2022) çalışmasında iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı ile negatif yönde ilişkili olduğu

bulunmuştur. Çevrim içi öğrenme ortamında iletişim konusunda kendini yeterli gören bir öğrencinin öğretim elemanı ile etkili ve olumlu bir etkileşim kurması beklenebilir. Çevrim içi öğrenme ortamında öğretim elemanı ile olumlu etkileşim kuran öğrencilerin olumsuz değerlendirilme endişelerinin düşük olacağı ve buna bağlı olarak öğretim elemanı ile olan etkileşimden kaçınma düzeylerinin ve sosyal kaygının yaşanması durumunda görülen bedensel tepki düzeyinin daha az olacağı söylenebilir. Ayrıca, çevrim içi iletişim öz yeterliğinin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve sosyal durumlar alt boyutunu yordadığı bulunmuştur. Bu bulguya benzer olarak Polat vd. (2022) iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygının bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Çevrim içi öğrenme ortamlarında iletişim kurma konusunda kendi potansiyeline inanan bir öğrencinin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde olumsuz değerlendirilme kaygısını daha az yaşayacağı, öğretim elemanı ile etkileşimden daha az kaçınacağı ve sosyal kaygı durumunda yaşanan bedensel tepkileri daha az vereceği öngörülebilmektedir.

Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve sosyal durumlar alt boyutları ile çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya benzer olarak Kocovski ve Endler'in (2000) sosyal kaygıyı öz düzenleme çerçevesinde inceledikleri çalışmasında öz düzenlemenin sosyal kaygı ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çevrim içi öğrenme ortamında öğrenme sorumluluğunu alabilen ve öğrenme sürecinde aktif rol alabilen öz düzenlemeli öğrencilerden öğretim elemanlarının olumsuz değerlendirmelerine karşı kaygı duymak yerine kendi potansiyelleriyle bu olumsuz durumun üstesinden gelebilecekleri inancında olacakları beklenebilir. Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin, daha az olumsuz değerlendirilme endişesi yaşamaları, öğretim elemanı ile daha çok etkileşimde bulunmaları ve sosyal kaygı esnasında görülen bedensel tepkileri daha az vermeleri beklenebilir. Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemenin, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve sosyal durumlar alt boyutunu yordadığı görülmüştür. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği düzeyleri ile birlikte, sosyal kaygının olumsuz değerlendirme boyutu toplam varyansın %25'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu bulguya benzer olarak Kocovski ve

Endler (2000) öz düzenlemenin sosyal kaygıda olan varyansın %33'ünü açıkladığını bulmuştur. Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemenin duygu ve düşünceleri çevrim içi öğrenme sürecine yönlendirerek kontrol altına almayla ilgili olduğu söylenebilir. Olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal kaçınma ve somatik belirtilerin bireyin kontrolü dışında gerçekleştiği söylenebilir. Bu bağlamda çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemenin olumsuz değerlendirilme, sosyal durumlar (sosyal kaçınma) ve somatik belirtilerin negatif yönde yordayıcısı olması beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı ile ilgili çalışmalara yeterince rastlanılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öz yeterliğin sosyal kaygı ile olan ilişkisine ve öz yeterliğin sosyal kaygı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmadığı ifade edilmektedir (Arslan, 2019). Alsudais vd. (2022) sosyal kaygının e-öğrenme ortamlarında yeterince incelenmediğini ifade etmektedir. Polat vd. (2022) benzer şekilde alan yazında çevrim içi sosyal kaygıyı araştıran çalışmaların oldukça az olduğunu vurgulamaktadır. Alsudai vd. (2022) çevrim içi öğrenme ortamlarında doğrudan sosyal kaygı ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmadığını ifade etmektedir. Bahçekapılı (2021) sosyal kaygı ile çevrim içi öğrenme ortamındaki etkileşim arasındaki ilişkiyi anlamak için daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal kaygı ile ilgili alan yazına önemli katkı yapacağı söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde mevcut çalışmanın bulgularından yararlanılarak varılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle gelecekte yapılacak çalışmalar için uygulama ve araştırmaya dönük öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Yükseköğrenim öğrencilerinin yeni tip koronavirüs salgını döneminde çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygılarının yüksek olmadığı bulunmuştur.

2. Yükseköğrenim öğrencilerinin yeni tip koronavirüs salgını döneminde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, çevrim içi iletişim öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği seviyelerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği puanları elde edilen ölçeğin likert tipine göre değerlendirildiğinde, her üç değişkenin de birbirine yakın seviyede olduğu görülmüştür.
3. Mevcut araştırmada kadın öğrencilerin sosyal kaygılarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Buna göre; kadın öğrencilerin sosyal kaygılarının daha fazla olduğu söylenebilir. Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte bulgular olduğu gibi farklı bulgular elde eden çalışmalar da mevcuttur. Alan yazında daha çok bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalara daha çok rastlanmıştır. Kadınların sosyal kaygı düzeylerini daha fazla bulan çalışmalar, buna sebep olarak kadınlara verilen sosyal rolü gösterirken; kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık gözlemlemeyen araştırmalar günümüz koşullarında kadınların sosyal hayata katılma imkânlarının fazlalaşmasını olası neden olarak göstermektedirler.
4. Bu araştırmada sosyal kaygı ve yaş faktörü arasında negatif yönlü bir ilişki ve anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu sonuca göre yaş ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Alan yazında elde edilen bulgular daha çok sosyal kaygının yaşın artmasıyla birlikte arttığı ya da yaş faktörüyle anlamlı bir ilişkisinin olmadığı yönündedir. Mevcut çalışmanın bulguları alan yazındaki çalışmaları destekler niteliktedir.
5. Sağlık alanı bölümlerinde öğrenim gören yükseköğrenim öğrencilerinin sosyal bilimler ve teknik bilimler alanlarındaki bölümlerde öğrenim gören yükseköğrenim öğrencilerine göre sosyal kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
6. Yüksek lisans öğrencilerinin lisans ve ön lisans öğrencilerine göre sosyal kaygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu durumun nedeni lisansüstü çevrim içi sınıflarda sınıf mevcudunun daha az olması ve dolayısıyla öğretim elemanı ile etkileşim fırsatlarının daha olması gösterilebilir.

7. Bu araştırmada öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ile sosyal kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç alan yazını destekler niteliktedir.
8. Mevcut araştırmada bilgisayar öz yeterliğı ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alan yazında öz yeterlik ile sosyal kaygı arasında negatif bir ilişkinin olduğunu belirten araştırmalara rastlanılmasına rağmen sosyal kaygının bilgisayar öz yeterliğı faktörüne göre incelendiğı çalışmalara rastlanmamıştır.
9. Öğretim elemanlarıyla etkileşimde sosyal kaygının çevrim içi iletişim öz yeterliğı faktörüne göre incelendiğı bu çalışmada, çevrim içi iletişim öz yeterliğı ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alan yazında öz yeterlik ve pek çok özel öz yeterlik alanına göre sosyal kaygı incelenirken, çevrim içi iletişim öz yeterliğı faktörüne göre sosyal kaygının incelendiğı çalışmalara rastlanmamıştır.
10. Öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıları ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, negatif yönlü ve anlamlı şekilde ilişki bulunmuştur. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemenin sosyal kaygının olumsuz değerlendirme, sosyal durumlar ve somatik belirtiler alt boyutu üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu görülmüştür. Alan yazında sosyal kaygılı bireylerin sürekli kendilerini değerlendirmelerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemelerine olumsuz etki ettiği belirtilmiştir. Ayrıca kendini onaylamanın ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme stratejileri kullanmanın sosyal kaygıyı azalttığı ifade edilmektedir.
11. Öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıları ile çevrim içi iletişim öz yeterlikleri arasında, negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Çevrim içi iletişim öz yeterliliğinin sosyal kaygının olumsuz değerlendirme, sosyal durumlar ve somatik belirtiler alt boyutları üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu görülmüştür. Alan yazında bireyin öz yeterliğı ile kaçınma ve sosyal kaygı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir.
12. Öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıları ile bilgisayar öz yeterlikleri arasında, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilgisayar öz yeterliliğinin sosyal kaygının olumsuz değerlendirme ve somatik belirtiler

alt boyutu üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu ancak sosyal kaygının sosyal durumlar alt boyutu için yordayıcı olmadığı görülmüştür.

13. Öğrenci-Öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, çevrim içi iletişim öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliğinin sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme alt boyutunun toplam varyansının %25'ini açıklamaktadır. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, çevrimiçi iletişim öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği, sosyal kaygının somatik belirtiler alt boyutunun toplam varyansının yaklaşık %22'sini açıklamaktadır. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, çevrim içi iletişim öz yeterliği ve bilgisayar öz yeterliği, sosyal kaygının sosyal durumlar alt boyutunun toplam varyansının %37'sini açıklamaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1 Gelecek araştırmalara dönük öneriler

1. Bu araştırmanın örnekleme uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrene genellenebilirliğinin daha geçerli olması için başka üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler dâhil edilerek mevcut araştırma yeniden yapılabilir.
2. Bu araştırma üniversite pandemi döneminde çevrim içi derslere katılan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırma tamamen uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerle de yapılabilir.
3. Araştırmada cinsiyet, yaş, eğitim kademesi ve öğrenim görülen alan demografik değişkenlerine göre öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinde sosyal kaygı incelenmiştir. Bunlar dışında olan ve sosyal kaygıyı etkileyen diğer değişkenlerle de çalışma yeniden yapılabilir.
4. Çevrim içi öğrenme ortamındaki öğrenci-öğretmen etkileşiminde sosyal kaygı ile yüz yüze eğitim ortamındaki öğrenci-öğretmen etkileşimindeki sosyal kaygı karşılaştırılabilir.

5. Mevcut araştırmada çevrim içi ğrenci-ğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı incelenmiştir. evrim içi ğrenci-ğrenci etkileşimindeki sosyal kaygı da gelecek araştırmalarda incelenebilir.
6. Bu araştırmada veriler nicel araştırmayla elde edilmiştir. Gelecek araştırmalarda özellikle ğrenci-ğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıyı etkileyen unsurların derinlemesine incelenmesine yönelik nitel ve karma yöntem araştırmaları yapılabilir.

6.2.2 Uygulamaya dönük neriler

1. Bu araştırmada öğrencilerin sosyal kaygıları yüksek çıkmamıştır. Ancak ğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında etkileşimde sosyal kaygılarını azaltmaya yönelik daha çok etkileşim fırsatları sunulabilir.
2. evrim içi iletişimi kolaylaştıran bilgisayar okuryazarlığı, diğital okuryazarlık ve yeni medya okuryazarlığı gibi konularda öğrencilerin hazırbulunuşluğunu desteklemeye yönelik dersler müfredata eklenebilir.
3. Bu araştırmada öğrencilerin ğretim elemanlarıyla etkileşimlerinde sosyal kaygılarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretim elemanlarının ğretim tasarımı sırasında bu demografik özellikleri dikkate alarak özellikle etkileşime yönelik kararlar alması önerilmektedir.
5. Öğrencilerin sosyal kaygılarını azaltmak için ğrenci-ğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme becerilerini artıracak öğrenme süreçleri tasarlanmalı ve bu amaca yönelik müdahaleler sunulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Achukwu, C. B., Nwosu, K. C., Uzoekwe, H. E., & Juliana, A. (2015). Computer self efficacy, computer-related technology dependence and on-line learning readiness of undergraduate students. *International Journal of Higher Education Management*, 1(2).
- 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.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.
- Akgün, A. İ. (2020). COVID-19 sürecinde acil durum uzaktan eğitimi yoluyla verilen muhasebe eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 208-236 .
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).
- Aktan, E. (2018). Sosyal Medya ve Sosyal Kaygı: Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma *Selçuk İletişim*, 11 (2), 35-53. DOI: 10.18094/josc.397272
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Alanoğlu, M., & Doğan, Atalan, B. (2021). Öğretmen Gözünden Covid-19 Süreci: Öğrencilerin Bağımsız Araştırma ve Öz düzenleme Becerilerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 1-13.
- Alden, L. E., Bieling, P. J., & Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: A self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18(4), 297-316.
- Alkis, Y., Kadirhan, Z., & Sat, M. (2017). Development and validation of social anxiety scale for social media users. *Computers in Human Behavior*, 72, 296-303.
- Allison, P. D. (1999). Multiple Regression: A Premier, Pine Forge Pres (2nd ed.), California: Sage Publications, Inc.
- Alsudais, A. S., Alghamdi, A. S., Alharbi, A. A., Alshehri, A. A., Alzhrani, M. A., Keskin, S., ... & Althubaiti, A. M. (2022). Social anxiety in E-Learning: Scale validation and socio-demographic correlation study. *Education and Information Technologies*, 1-13.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 319-327.

- Arquero, J. L., Fernández-Polvillo, C., Michel-Vázquez, G. P., & Ramírez Meda, A. (2016). Communication apprehension and communication self-efficacy in Mexican accounting students. In *9th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Sevilla Spain* (pp. 14-16).
- Arslan, A. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal kaygıları ve genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 3(6), 78-96.
- Atarbay, S. (2017). *Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Psikolojik Dayanıklılıklarına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmenleri adaylarının uzaktan yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Ay, D. & Uğurlu, C. T. (2016). Öğretmenlerin Kişilerarası Öz yeterlikleri ve İnfomal İletişimleri: Nicel Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 28-47.
- Aydın Şengül, Ö. & Erdoğan, F. (2022). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevrim içi Öğrenme Ortamlarında Üç Etkileşim Türünde Öz Düzenleme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10 (1), 1-37. DOI: 10.56423/fbod.1134954.
- Bahçekapılı, E. (2021). Eşzamanlı çevrim içi öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarının incelenmesi. *Açta Infologica*, 5(2), 435-443.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2006). Michael Graham Moore – A significant contributor to the field of educational technology. *Educational Technology*, 46(6), 58-59.
- Barbour, Michael, Reeves, Thomas C. (2013). "Michael Graham Moore Eğitim Teknolojisi Alanına Önemli Katkıları Sağlayan Kişi." *Sakarya University Journal of Education*, 3(1) 113-119.
- Barut Tuğtekin, E. (2022). Çevrim içi Öğrenme Ortamlarında Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeylerinin İncelenmesi [Investigation of College Students' Self-Regulation Levels in Online Learning Environments]. *Educational Reflections*, 6 (1), 10-23.
- Batita, M. S., & Chen, Y. J. (2022). Revisiting Transactional Distance Theory in e-Learning Environment during COVID-19: Perspective from Computer Science Students. *International Journal of Information and Education Technology*, 548-554.

- Bayrakci, T. (2015). *Çevrim içi öğrenmede hazır bulunuşluk ve çevrim içi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Berkant, H. G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumlarının ve Öz yeterlik Algılarının ve Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(2).
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational research*, 79(3), 1243-1289.
- Bessiere K, Kiesler S, Kraut R, Boneva BS (2008) Effects of Internet use and social resources on changes in depression. *Inform Commun Soc*. 11:47–70.
- Best, B., & Conceição, S. C. (2017). Transactional distance dialogic interactions and student satisfaction in a multi-institutional blended learning environment. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 20(1), 138-152.
- Biçer, H, Korucu, A. (2020). E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10 (1), 237-256. DOI: 10.17943/etku.632178
- Bol, L., & Garner, J. K. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 104-123.
- Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2018). Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education*, 39(3), 299-316.
- Boyras, H., Güçlü, M., & İnan, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 35(2), 460-472.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dün, bugün ve yarın. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 85-124.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Sosyal bilimler veri analizi el kitabı, 25, 42-43, Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Can, F. & Bozgün, K. (2021). Sosyal Kaygı Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye Uyarlanarak Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 156-168.
- Cankardaş, S. (2019). Kadın ve Erkeklerde Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Belirlenmesinde Algılanan Ebeveyn Tutumları ve Benlik Saygısının Rolü. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(1), 79-97.
- Casey, D. M. (2008). The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.
- Chang, S. C., & Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 71-83.
- Cho, M. H., & Cho, Y. (2017). Self-regulation in three types of online interaction: a scale development. *Distance Education*, 38(1), 70-83.
- Cho, M. H., & Cho, Y. (2017). Self-regulation in three types of online interaction: A scale development. *Distance Education*, 38(1), 70-83.
- Cho, M. H., & Kim, B. J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 17, 69-75.
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance education*, 34(3), 290-301.
- Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning readiness among university students in Malaysia amidst COVID-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 45-58.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS quarterly*, 189-211.
- Çağlar, M., Dinçyürek, S. ve Arslan, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 106-116.
- Çakır, R. Kara, M. & Kukul, V. (2019). Adaptation of the online self-regulation questionnaire (OSRQ) in three types of interaction into Turkish: A validity and reliability study. *Educational Technology Theory and Practice*, 9(2), 332-348.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Akinci-Demirbaş, E. (2017). The analysis of relationship between test anxiety and self-esteem in the case of 7th and 8th grade students. *Kafkas University e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4 (2), 1-9.

- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çelik, C., Çevik, M. (2010). İşsiz Gençlerin Bilgisayar Öz yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 152-166.
- Çiçek, B. & Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Turkish Studies*, 15(4), 241-260. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43492>
- Çiğdem, H., & Öztürk, M. (2016). Critical components of online learning readiness and their relationships with learner achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2).
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çivril, H., & Aruğaslan, E. (2021). Uzaktan eğitimde öz düzenlemeli öğrenmenin önemi. *Current Debates on Social Sciences* 7, 20.
- Çok, C. & Günbatır, M. S. (2022). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz yeterlik Algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12 (1), 57-81. DOI: 10.17943/etku.942850
- Demir, E. (2015). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2015). The examination of prospective teachers' information and communication technology usage and online communication self-efficacy levels in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 371-377.
- Demir, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 144-163.
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1(1), 18-24.
- Dilmaç, B, Tezelli, S. (2021). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 51-60.
- Doo, M. Y., Bonk, C. J., Shin, C. H., & Woo, B. D. (2021). Structural relationships among self-regulation, transactional distance, and learning engagement in a large university class using flipped learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 609-625.

- Düzeylelerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (A Research on Determining the Readiness Levels of E-Learning Students in Vocational Tourism Education). *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2),493-511.
- Eken, Ö. Tosun, N. & Eken, Tuzcu, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Elnakeeb, M., & Khalifa, S. M. A. (2016). The relationship between online learning readiness and social interaction anxiety among nursing students in Alexandria University. *World J. Nurs. Sci*, 2, 140-152.
- Emrecik, V, Ozan, Ö. (2019). E-Öğrenme Ortamında Kullanılan Ders Anlatım Videolarındaki Sözsüz İletişim Becerilerinin Öğrenci Bağlılığına Etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 667-690. DOI: 10.17494/ogusbd.553853
- Eriş Y, İkiz F (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Kişisel Değişkenlerin Etkileri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(6), 179- 193.
- Eryilmaz, M., & Cigdemoglu, C. (2019). Individual flipped learning and cooperative flipped learning: Their effects on students' performance, social, and computer anxiety. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 432-442.
- Firat, M., & Bozkurt, A. (2020). Variables affecting online learning readiness in an open and distance learning university. *Educational Media International*, 57(2), 112-127.
- Foroughi, B., Iranmanesh, M., Nikbin, D., & Hyun, S. S. (2019). Are depression and social anxiety the missing link between Facebook addiction and life satisfaction? The interactive effect of needs and self-regulation. *Telematics and Informatics*, 43, 101247.
- Gavrilis, V., Mavroidis, I., & Giossos, Y. (2020). Transactional distance and student satisfaction in a postgraduate distance learning program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(3), 48-62.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). An Investigation of Primary School Teachers' Teacher Efficacy and Job Satisfaction in Terms of Demographic Factors. *Ilkogretim Online*, 9(3).
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A., & Skavantzios, K. (2009). Reconsidering Moore's Transactional Distance Theory. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.
- Gokool-Ramdoo, S. (2008). Beyond the theoretical impasse: Extending the applications of transactional distance theory. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1-17.

- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *AUAd*, 2(3), 29-51.
- Gülbahar, Y. (2017). E-öğrenme, Ankara: *Pegem Akademi*, 16-19.
- Gültekin, B. K., & Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobinin Yaygınlığı ve Sosyal Fobinin Yaşam Kalitesi, Akademik Başarı ve Kimlik Oluşumu Üzerine Etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3).
- Güzeller, C. O. (2011). PISA 2009 Türkiye Örnekleminde Öğrencilerin Bilgisayar Öz yeterlik İnançları ve Bilgisayar Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4).
- Hamutoğlu, A. G. B., Horzum, M. B., & Okur, A. (2016) yurt dışındaki türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluklarının (ueyhb) değişimi. *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 17.
- Hamutoğlu, N. B. Sezen-Gültekin, G. Savaşçı, M. & Bağcı, M. (2019). Yükseköğretim öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algısı ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 302-325.
- Hassall, T., Arquero, J.L., Joyce, J. and Gonzalez, J.M. (2013), "Communication apprehension and communication self-efficacy in accounting students", *Asian Review of Accounting*, Vol. 21 No. 2, pp. 160-175. <https://doi.org/10.1108/ARA-03-2013-0017>
- Hayashi, A., Chen, C., Ryan, T., & Wu, J. (2004). The role of social presence and moderating role of computer self efficacy in predicting the continuance usage of e-learning systems. *Journal of Information Systems Education*, 15(2), 139-154.
- Hergüner, G., Yaman, Ç., Çağlak Sari, S., Yaman, M. S., & Dönmez, A. (2021). The effect of online learning attitudes of sports sciences students on their learning readiness to learn online in the era of the new coronavirus pandemic (COVID-19). *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(1), 68-77.
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J. & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Hofmann, S. G., Anu Asnaani, M. A., & Hinton, D. E. (2010). Cultural aspects in social anxiety and social anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 27(12), 1117–1127. Doi:10.1002/da.20759
- Horzum, M. (2013). Uzaktan Eğitimde Uzaklığın Boyutları ve Tasarımı: Coğrafi Uzaklığa Karşın Transaksyonel (Psikolojik ve İletişimsel) Uzaklığın Azaltılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (20), 95-118.
- Horzum, M. B. (2011). Transaksyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1571-1587.

- Horzum, M. B. (2013). Uzaktan Eğitimde Transaksiyonel Uzaklığın Öğrencilerin Özyeterlilik Algılarına Etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 12(24).
- 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.
- Işıksal, M., ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- İbicioğlu, D. D. H. & Antalyalı, U. Ö. L. (2005). Uzaktan Eğitimin Başarısında imkân Algı Motivasyon ve Etkileşim Faktörlerinin Etkileri: Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 325-338.
- İkiel, A. Horzum, M. B. & Üngören, Y. (2019). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Kişilik Yapıları ile Transaksiyonel Uzaklık Algıları Arasındaki İlişki. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 80-92.
- İşman, A. (2001). Bilgisayar ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 1-34.
- İşman, A. (2008). Uzaktan eğitim, Ankara: *Pegem Akademi*.
- İzgiç, F., Akyüz, G., Dogan, O., & Kugu, N. (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı/The prevalence of social phobia in university student population. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207.
- Jan, S. K. (2015). The relationships between academic self-efficacy, computer self-efficacy, prior experience, and satisfaction with online learning. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 30-40.
- Jung, H. Y. (2006). Transactional distance and student motivation: Student perception of teacher immediacy, solidarity toward peer students and student motivation in distance education. West Virginia University.
- Jung, I. (2001). Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 525-534.
- Kapucu, N. K., & Adnan, M. (2020). Uzaktan Eğitimde Bir Etki Değerlendirme Çalışması: MSKÜ Örneği. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, (1), 1-18.
- Kara, M. (2020). Transactional distance and learner outcomes in an online EFL context. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(1), 45-60.
- Karaduman, E., Çakmak, M. ve Kavan, N. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8 (30), 198-224.

- Karagün, E. (2008). Sosyal fobi özellikleri gösteren üniversite öğrencilerinde rekreatif aktivitelerin fobik tutumlar üzerine etkisinin araştırılması.
- Karaoglan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2021). Learning analytics as a metacognitive tool to influence learner transactional distance and motivation in online learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(5), 575-585.
- Karaşar, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Bağlanma Stilleri ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 27-49.
- Kaya, H. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9 (2), 91-111. DOI: 10.17550/aid.94961
- Kayacan, K. & Selvi, M. (2017). Öz Düzenleme Faaliyetleri ile Zenginleştirilmiş Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Kavramsal Anlamaya ve Akademik Öz Yeterliğe Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1771-1786.
- Kayaduman, Battal ve Polat (2022) The relationship between undergraduate students' digital literacy and self-regulation in online interaction, *Innovations in Education and Teaching International*, DOI: [10.1080/14703297.2022.2113113](https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2113113)
- Kearsley, G. (2005). Online learning: Personal reflections on the transformation of education. *Educational Technology*. 368-369.
- 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*, 1-13.
- Kırık, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 0 (21), 73-94.
- Kocovski, N. L., & Endler, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14(4), 347-358.
- Koç, E.M. (2020). Views of students in higher education on distance learning: advantages, disadvantages, problems encountered and recommendations, *Turkish Studies-Applied Sciences*, 15(1), 85-108.
- Konak, S. (2021). Lisans Öğrencilerinin Çevrim içi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyi ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: ESOGÜ Turizm Fakültesi Örneği. *Journal of Hospitality and Tourism Issues*, 3 (1), 55-67. DOI: 10.51525/johti.932684
- Lakuta, P. (2020). Using the theory of self-affirmation and self-regulation strategies of mental contrasting and forming implementation intentions to reduce social anxiety symptoms. *Anxiety, Stress, & Coping*, 33(4), 370-386.
- Langford, M., & Reeves, T. E. (1998). The relationships between computer self-efficacy and personal characteristics of the beginning information systems student. *Journal of Computer Information Systems*, 38(4), 41-45.

- Lowell, N. O. (2004). *An investigation of factors contributing to perceived transactional distance in an online setting*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Greeley.
- Marks, I. M., & Gelder, M. G. (1966). Different ages of onset in varieties of phobia. *American Journal of Psychiatry*, 123(2), 218-221.
- Memik, N., Yıldız, Ö., Tural, Ü. (2011). Sosyal fobini yaygınlığı: bir gözden geçirme. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 48: 4-10.
- Molavi, P., Mikaeili, N., Ghaseminejad, M. A., Kazemi, Z., & Pourdonya, M. (2018). Social anxiety and benign and toxic online self-disclosures: An investigation into the role of rejection sensitivity, self-regulation, and internet addiction in college students. *The Journal of nervous and mental disease*, 206(8), 598-605.
- Molu, B. Yıldırım Keskin, A. (2022). The Effects of Two Different Teaching Techniques on Human Papilloma Virus Infection and Vaccine on Nursing Students' Social Anxiety and e-Learning Attitudes. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 295-303.
- Moore, M. G. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three type of interaction. *The American Journal of Distance education*, 3 (2), 1-6.
- Moore, M. G. (1990). Recent contributions ot the theory of distance education. *Open Learning* 5(3):10-15.
- Moore, M. G. (1991). Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 3 (2), 1-6.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*, 1, 22-38.
- Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*, 22-38.
- Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. In *Handbook of distance education* (pp. 84-103). Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Moore, M.G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *AmericanJournal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Morrison, A. S., & Heimberg, R. G. (2013). Social Anxiety and Social Anxiety Disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 249–274. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185631

- Mphahlele, R. S. S., & Makokotlela, M. V. (2021). Reflecting on the Theory of Transactional Distance in Addressing Barriers to Student Engagement in Open Distance Learning. *International Perspectives in Online Instruction*.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48.
- Murphy, C. A., Coover, D., & Owen, S. V. (1989). Development and validation of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological measurement*, 49(4), 893-899.
- Özçelik, H. Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- Öztürk, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kaygısı ve Bilgisayar Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44), 275-286.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pitcho-Prelorentzos, S., Heckel, C., & Ring, L. (2020). Predictors of social anxiety among online dating users. *Computers in Human Behavior*, 110, 106381.
- Polat, E., Hopcan, S., & Arslantaş, T. K. (2022). The Association between Flipped Learning Readiness, Engagement, Social anxiety, and Achievement in Online Flipped Classrooms: a Structural Equational Modeling. *Education and Information Technologies*, 1-26.
- Rafique, G. M., Mahmood, K., Warraich, N. F., & Rehman, S. U. (2021). Readiness for Online Learning during COVID-19 pandemic: A survey of Pakistani LIS students. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), 102346.
- Rex, K., & Roth, R. M. (1998). The relationship of computer experience and computer self-efficacy to performance in introductory computer literacy courses. *Journal of research on computing in education*, 31(1), 14-24.
- Rivers, D. J., & Ross, A. S. (2020). L1/L2 communication self-efficacy beliefs and the contribution of personality. *The Language Learning Journal*, 48(6), 700-714.
- Saba, F. ve Shearer, R.L. (1994) Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-59.
- Sakal, M. (2017). Çevrim içi Öğrenmede Öğrencilerin Hazirbulunuşluk Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.
- Sarıtaş, E. Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi

- öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11 (1), 5-22. DOI: 10.34231/iuyd.706397
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The lancet*, 371(9618), 1115-1125.
- Sukirwan, S., Nindiasari, H., & Santosa, C. A. H. F. (2022). How to overcome transactional distance effect on online learning during covid-19 pandemic. In *International Conference on Government Education Management and Tourism*, 1(1).
- Sutton, L. A. (2001). The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(3), 223-242.
- Şingir, H. Ayvaz, A. & Tonga, B. (2021). Ergenlerde Covid-19 Süreci ve Sosyal Kaygı Bozukluğu. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 99-100.
- Talan, T. (2021). COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının ve Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi. Ş. İlgün ve E. Altıntaş (Ed.), *Yeni Nesil Eğitim Araştırmaları içinde* (23-56. ss.). Iksad Publications, Ankara, Turkey.
- Tdk (2020). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük <https://sozluk.gov.tr/>
- Thomasson, P. & Psouni, E. (2010). Social anxiety and related social impairment are linked to self-efficacy and dysfunctional coping. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 171–178.
- Tonbuloglu, B., (2021). *Türkiye’de Acil Durum Uzaktan Öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi*, (Politika Notu: 2021/26). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Torun, E. D. (2020). Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191-208.
- Torun, E. D. (2020). Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191-208.
- Tuncay, N., & Uzunboylu, H. (2010). Anxiety and resistance in distance learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(2), 142-150.
- Turner, S. M., Beidel, D. C., & Townsley, R. M. (1990). Social phobia: Relationship to shyness. *Behaviour Research and Therapy*, 28(6), 497–505. doi:10.1016/0005-7967(90)90136-7.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan çevrim içi derslerde üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi [Examining the self-regulated learning level of university students in online courses applied during the Covid-19 process]. *Eğitim Sosyal ve Beşeri Bilimlerine Multidisipliner Bakış [Multidisciplinary Perspective on Education, Social Sciences and Humanities]*, 135-156.

- Türkçapar, M. H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 2(4), 247-253.
- Türkmen, B., Aşcı, Y., & Uğur-Zor, E. (2020). Covid-19 sosyal izolasyon döneminde meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Çaycuma Meslek Yüksekokulu örneği. *The Journal of International Social Research*, 72(13), 691-700.
- Ulaş, İ. (2022). The Impact of ICT Instruction on Online Learning Readiness of Pre-Service Teachers. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 116-126.
- Us, F. (2021). Mimarlıkta uzaktan eğitim: mimari tasarım stüdyosunda acil durum uzaktan eğitimi ve bir örnek üzerinden değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11 (3), 886-897.
- Uzun, N., Ekici, G. & Sağlam, N. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Öz yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 775-788.
- Wagner, R., Silove, D., Marnane, C., & Rouen, D. (2006). Delays in referral of patients with social phobia, panic disorder and generalized anxiety disorder attending a specialist anxiety clinic. *Journal of anxiety disorders*, 20(3), 363-371.
- Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter?. *Distance Education*, 41(1), 48-69.
- Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and higher education*, 10(1), 15-25.
- Yakar, L. Y., & Yakar, Z. Y. (2020). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının ve E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21.
- Yasin, N. M., Ongb, M. H. A., & Abd Azizc, N. N. Attitude as Mediator of Technical Usage Self-Efficacy, Online Communication Self-Efficacy, Technology Access and Online Media on the Blended Learning Readiness. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(6), 713-724.
- Yavuzalp, N. & Özdemir, Y. (2020). Öz düzenlemeli Çevrim içi Öğrenme Ölçeğini Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (3), 269-278. DOI: 10.2399/yod.19.512415
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S., Wang, P. W., Chang, Y. H., & Ko, C. H. (2012). Social anxiety in online and real-life interaction and their associated factors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(1), 7-12.
- Yıldırım, F. İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

- Yıldırım, T. Çırak, Y. & Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-100.
- Yıldız, E. (2020). Çevrim içi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 180-205. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m
- Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P., & Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 278-287.
- Yılmaz, F. G. K., & Yılmaz, R. (2019). The impact of feedback form on transactional distance and critical thinking skills in online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Yörük, T. ve Özçetin, S. (2021). Çevrim içi Öğrenmeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 1640-1657. DOI: 10.33437/ksusbd.983825
- Yurdugül, H., & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(4), 896-915 [2017] doi: 10.16986/HUJE.2016022763
- Yürük, N. (2021). Training translators in the Digital age: Students of translation and their readiness for online learning. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 823-840. DOI: 10.29000/rumelide.949702.
- Zan, N., Zan, B. U. (2020). Korona virüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.
- Zhang, Y., & Espinoza, S. (1998). Relationships among computer self-efficacy, attitudes toward computers, and desirability of learning computing skills. *Journal of research on Computing in Education*, 30(4), 420-436.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.



EKLER

Ek 1. Nihai Ölçek Formu

Çevrim içi Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi Anketi

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, “Çevrim içi Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminde Sosyal Kaygının İncelenmesi” başlığıyla Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Yunus Emre ÜNGÖR tarafından yapılan bir araştırma kapsamında. İfadelere vermiş olduğunuz cevaplardan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup; gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilerin demografik özellikler, Dijital okuryazarlık ve İletişim öz yeterliği açısından hazırbulunuşlukları ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi belirleyerek transaksyonel uzaklık kuramı çerçevesinde açıklamaktır.

Araştırmanın Nedeni:

Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer/Yerler:

Yüksek Öğretim Kurumları

Araştırma Uygulaması:

Ölçek

Araştırma Yüksek Öğretim Kurumlarına bağlı kurumlarda gerçekleştirilecek araştırma uygulamaları kapsamında ilgili kanun ve yönetmelikler çerçevesinde gerekli izinler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmektedir. Çalışma içinde sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi/belge istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırmalar için araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama durumunuzu yarıda bırakabilirsiniz. Çalışma bittikten sonra araştırmacılara telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı: Yunus Emre ÜNGÖR

İletişim Bilgileri:

Cinsiyetiniz: Bay ☐ Kadın ☐

Yaşınız:

Eğitim Kademeniz: Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐

Bölümünüz:

Eğitim aldığınız programdaki sınıf düzeyiniz (yüksek lisanssa yılınız)

Hazırlık ☐ 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. Sınıf ☐ 5. Sınıf ☐

EK-1. (devam)

Kayıtlı olduğunuz bölümün eğitim türü (Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim dışında):

Yüz Yüze Eğitim ☐

Uzaktan eğitim ☐

Uzaktan eğitime daha çok hangi tür cihazla bağlanıyorsunuz?

Masaüstü\ Dizüstü bilgisayar ☐

Tablet ☐

Akıllı Telefon ☐

E-Öğrenme Ortamlarında Öğretici ile Etkileşimlerinize Yönelik Yaklaşımlarınız

Bu çalışmada sizlerin *E-öğrenme Ortamlarında Öğretici ile Olan Etkileşiminize* ilişkin çeşitli sorular yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

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

Çizelge 1.1. E-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeği

1. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarımın yanlış anlaşılacağından korkarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarımın olumsuz değerlendirileceğini düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken eleştirilmekten korkarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarım hakkında neler düşünüldüğü beni fazlasıyla endişelendirir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken gönderdiğim mesajların eleştirilme fikri beni rahatsız eder.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yaptığım hatalar beni utandırır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken pot kırmak beni endişelendirir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK-1. (devam)

8. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken sorularım nedeniyle aptal gibi görünmek beni endişelendirir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken gereksiz olduğunu bildiğim halde kaygı yaşarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken kalbim hızla atmaya başlıyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken huzursuzlanırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken yüzüm kızarır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken beni ateş basar/terlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soru sormaktan kaçınırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soru sormak beni rahatsız eder.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde yardım istemekte zorlanırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde sessiz kalmayı tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde yazılı etkileşimde bulunmak istemem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK-1. (devam)

19. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde iletişim kurmamayı tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soruları yanıtlamaktan kaçınırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde etkileşime girmek benim için zordur.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde kötü bir izlenim bırakmamak için sessiz kalmayı tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde iletişim kurmakta zorlanırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Öğretim Elemanları ile Etkileşimde Öz düzenleme

Kesinlikle katılmıyorum 1-7 Kesinlikle katılıyorum

Çizelge 1.2. Üç etkileşim türünde çevrim içi öz düzenleme anketi

1. Gerektiğinde öğretim elemanına sorular sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2. İhtiyaç duyduğumda öğretim elemanından yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3. Öğretim elemanı ile etkili iletişim kurmak için sorularımı olabildiğince açık sorarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4. Sunulan bilgi benim için açık değilse öğretim elemanından açıklığa kavuşturmasını isterim	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5. Eğer kafam karışırsa, öğretim elemanından öğrenme materyallerini açıklığa kavuşturmasını isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK-1. (devam)

6. İlerleme durumumla ilgili endişelerimi öğretim elemanıya paylaşmaktan çekinmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7. İhtiyaç duyarsam, içerikle ilgili öğrendiklerimi öğretim elemanına olabildiğince ayrıntılı açıklarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8. Çevrim içi derslerdeki katılımımı veya performansımı etkileyen beklenmedik durumlar oluşursa en kısa sürede öğretim elemanına bilgi veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9. Çevrim içi derslerde, görüşlerimi öğretim elemanına saygılı bir şekilde ifade ederim	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Çizelge 1.3 Çevrim içi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği

Madde	Madde İfadeleri	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Microsoft Office Programlarının temel işlevlerini (Word, Excel ve PowerPoint) kullanmada kendime güvenirim.					
2.	Çevrim içi öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda sahip olduğum bilgime ve becerime güvenirim.					
3.	Çevrim içi öğrenmede bilgiye ulaşma sürecinde interneti kullanma konusunda kendime güvenirim.					
4.	Kendi çalışma planımı uygulayırım.					

EK-1. (devam)

5.	Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.					
6.	Zamanı iyi yönetirim.					
7.	Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.					
8.	Öğrenme performansım konusunda daha yüksek beklentilerim vardır.					
9.	Çevrim içi ortamda kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.					
10.	Çevrim içi öğrenirken diğer çevrim içi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.					
11.	İhtiyaçlarıma göre çevrim içi öğretim materyallerini tekrar ettim.					
12.	Çevrim içi ortamda yeni fikirlere açığım.					
13.	Çevrim içi ortamda öğrenmeye yönelik güdülerim vardır.					
14.	Çevrim içi ortamda hatalarımdan ders alırım.					
15.	Çevrim içi ortamda düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.					
16.	Diğerleri ile etkili iletişim kurmak için çevrim içi araçları (e-mail, tartışma ortamları) kullanma konusunda kendime güvenirim.					
17.	Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede (duygular ve espri) kendime güvenirim.					
18.	Çevrim içi tartışma ortamlarında soru yöneltmekte kendime güvenirim.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Yunus Emre ÜNGÖR

Bilimsel Faaliyetler (Yayınlar, Bildiriler, Katıldığı Projeler)

- 1) Üngör, Y. E., Korkmaz, Ö., ÇAKIR, R., & Erdoğan, F. U. (2020). Flowchart Destekli Proje Tabanlı Algoritma Eğitiminin Etkililiği. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 98-118.
- 2) Üngör, Y. E. Kara, M. (2022). Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygınının öğrenci özellikleri açısından incelenmesi. Kırıl, E. Eren, Z. Kırıl, B. (Ed.), 13. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi* (ss. 55). Aydın: Eğitimde Mükemmellik Derneği Yayını.
- 3) Üngör, Y. E. Ortaöğretim Öğrencilerinin EbaAsistan'a İlişkin Düşünceleri. Kırıl, E. Eren, Z. Kırıl, B. (Ed.), 13. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi* (ss. 203). Aydın: Eğitimde Mükemmellik Derneği Yayını.