



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

**ÇEVİRİMİÇİ UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAMLARI TERK ETME
NEDENLERİNİN İNCELENMESİ**



Ömer ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÇEVİRİMİÇİ UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAMLARI TERK ETME
NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING STUDENTS' DROPOUT REASONS OF ONLINE DISTANCE
EDUCATION PROGRAMS

Ömer ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ömer ARSLAN'ın hazırladığı “Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Programları
Terk Etme Nedenlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından
**Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans
Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU

Jüri Üyesi (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DAĞHAN

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL

Jüri Üyesi

Doç. Dr. G. Alev ÖZKÖK

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 25/05/2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada, çevrimiçi uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin, eğitimi terk etme kararı almalarında etkisi olan faktörler incelenmiştir. Eğitim terki, yüksek öğretim düzeyinde yetişkin öğrencilerin gelecek planlarını olumsuz etkilemekte, zaman ve parasal yatırımların sonuçsuz kalmasına neden olmaktadır. Hem eğitim veren kurumun hem de eğitimden ayrılan öğrencinin sınırlı kaynaklarının daha iyi yönetilmesi adına, eğitim terkinin iyi anlaşılması önemlidir. Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılında Amasya Üniversitesi'nde çevrimiçi uzaktan eğitim programlarını terk etmiş ön lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada yakınsak paralel karma araştırma deseni kullanılmış ve nicel kısımda çevrimiçi ortamda 61 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel kısımla eş zamanlı yürütülen nitel kısmında ise 21 öğrenciyle, telefon aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler betimsel analiz ve çoklu doğrusal regresyon analizleriyle incelenmiştir. Nitel veriler ise görüşme öncesinde öğrencilerin sözlü onayları alınarak, akıllı telefona yüklenen bir uygulama aracılığıyla kaydedilmiş ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar daha sonra yazıya dökülmüştür. Görüşme metinleri içerik analizi ile kodlanmış ve bu kodlar mantıksal bir çerçevede temalar haline getirilmiştir. Araştırmanın nicel aşaması sonucunda, Revize Edilmiş Çevrimiçi Öğrenci Beklentileri Ölçeği'nin alt boyutlarından teknoloji yeterliliğinin, ders iletim sistemi yeterliliğinin, ders içeriğinden beklentilerin ve başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcıların motivasyon değişkenlerini yordadığı bulunmuştur. Nitel verilerin analizi sonucunda ise 5 ana temaya ulaşılmıştır. Beklenti, tercih nedeni, kişisel özellikler, dışsal faktörler ve içsel faktörler olarak ortaya çıkarılan 5 ana tema toplam 127 koddan oluşturulmuştur. Eğitim sürecinin içerisinde edinilen tecrübeleri ifade eden içsel faktörler, öğrencilerin eğitim terki kararında en çok ifade edilen faktör olarak ortaya çıkmıştır. Ailevi sorumluluklar, sosyal sorumluluklar, iş hayatı gibi dışsal faktörler de sıklıkla ifade edilmiş ve bu dışsal faktörlerin öğrencilerin eğitimi terk etmelerine doğrudan etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel ve nitel bulgular, sonuç ve tartışma bölümünde tartışılmış, çevrimiçi uzaktan eğitim öğrencileri, öğreticileri ve yöneticilerine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: çevrimiçi uzaktan eğitim, eğitim terki, öğrenci kaybı, sebat, akademik motivasyon, öğrenci beklentileri

Abstract

The factors affecting dropout decision of students enrolled in online distance learning programs were examined in this study. Dropout in higher education affects adult students' plans adversely, also causes time and financial investment to be inconclusive. It is important to comprehend the dropout properly to manage the limited resources of both the institution and dropout student appropriately. This research was conducted with students who dropout associate degree programs and non-thesis master's degree programs during the 2014-2015 academic year in Amasya University. Convergent parallel design was used and in the quantitative part of the study, 61 students were reached in an online environment. Semi-structured interviews were made with 21 students in the qualitative part of the study which was carried out simultaneously with the quantitative part. Quantitative data was examined with descriptive analysis and multiple linear regression analysis. As to qualitative data collection; verbal approvals of participant were received primarily, by then the data was recorded through an application installed on a smartphone and the answers given by the participants to the semi-structured interviews were transcribed lastly. Interview texts were coded through content analysis and these codes were transformed into themes in a logical framework. As a result of the quantitative part of the study, it was found that proficiency with technology, proficiency with the course delivery system, expectations about course content and facilitators associated with successful online learning subdimensions of student expectations of online learning survey, predict motivation variables. In consequence of the qualitative data analysis, five main themes were reached. Expectation, reason of preference, individual characteristics, external factors and internal factors are the five main themes and they are formed from 127 codes in total. Internal factors referred as the experiences acquired in the education process have emerged as the most expressed factor in decision making on dropout. Second most expressed factors in deciding to dropout are external ones such as family commitments, social responsibilities and work life, and it was found that these external factors have direct influence on dropout. Quantitative and qualitative findings were discussed in the conclusion and discussion part, and some suggestions towards the students, instructors and administrators of online distance education programs were made.

Keywords: online distance education, dropout, attrition, persistence, academic motivation, student expectations



Teşekkür

Bu yüksek lisans tezinin tamamlanmasında bilgi, tecrübe ve samimi desteklerini esirgemeyen sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DAĞHAN'a ve tez sürecinin temelini oluşturulmasında ve yüksek lisans ders döneminde bilgisi ve tecrübesini sevgi ve sabırla benimle paylaşan Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU'ya saygı ve en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma sınavında sundukları değerli katkılar için jüri üyelerim Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN, Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL ve Doç. Dr. G. Alev ÖZKÖK'e teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim boyunca desteğini eksik etmeyen, sabır ve sevgiyle her fırsatta cesaretlendiren, hayat arkadaşım, sevgili eşim Ayşe Gül ÖZAŞKIN ARSLAN'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince görev yaptığım Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin yöneticilerine, öğretim elemanlarına, mesai arkadaşlarıma ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerimize teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Eğitim Terki.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	6
Alt Problemler.....	6
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temelleri ve İlgili Araştırmalar.....	9
Öğrenci Bütünleşme Modeli (Tinto, 1975, 1987, 1993).....	9
Öğrenci Kaybı Modeli (Bean ve Metzner, 1985).....	10
Bileşik Devamlılık Modeli (Rovai, 2003).....	12
Yetişkinlerde Çevrimiçi Öğrenme Terki İçin Kuramsal Çerçeve (Park, 2007) ...	15
İlgili Araştırmalar.....	17
Bölüm 3 Yöntem.....	32
Amasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi.....	33
Nicel Çalışma Grubu.....	35
Nitel Çalışma Grubu.....	37
Araştırmacının Rolü.....	38

Nicel Veri Toplama Araçları	39
Diğer Nicel Veri Toplama Araçları	47
Nicel Verilerin Toplanması, Analizi ve Değerlendirilmesi	48
Nitel Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	50
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	51
Nicel Bulgular	51
Nitel Bulgular	55
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	74
Sonuç ve Tartışma	74
Öneriler	78
Kaynaklar	81
EK-A: SEOLS-R Ölçeğinin Türkçe Eşdeğer Formunun Faktör Yükleri	88
EK-B: SEOLS-R Ölçeğinin Türkçe Eşdeğer Formu	89
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	91
EK-Ç: AUZEM ÖYS Arayüzü Örnek Ekran Görüntüleri	92
EK-D: SEOLS-R Kullanım İzni	93
EK-E: Akademik Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni	94
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	95
EK-G: Etik Beyanı	96
EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	97
EK-H: Thesis Originality Report	98
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	99

Tablolar Dizini

Tablo 1 Türkiye’de 2014-2016 Yılları Arası Öğrenim Türüne Göre Yüksek Öğrenim Öğrenci Sayıları.....	1
Tablo 2 Eğitim Terkine Etki Eden Ana ve Alt Faktörler (Lee ve Choi, 2011’den Uyarlanmıştır).....	25
Tablo 3 İlgili Araştırmalarda Ele Alınan Yapılar	29
Tablo 4 Kayıt Oldukları Programlara Göre Nicel Aşama Katılımcıları	36
Tablo 5 Nitel Aşama Katılımcılarına İlişkin Sosyodemografik Özellikler ve Görüşme Bilgileri.....	38
Tablo 6 Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 7 SEOLS-R Madde toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları	46
Tablo 8 Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri	52
Tablo 9 Gerçekleştirilen Regresyon Analizlerine İlişkin Değişim İstatistikleri	53
Tablo 10 Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 11 Nitel Verilere Ait Kodlar ve Sıklıkları	56
Tablo 12 Beklenti Kategorisi ve Kodları.....	60
Tablo 13 Tercih Nedeni Kategorisi ve Kodları	61
Tablo 14 Kişisel Özellikler Kategorisi	62
Tablo 15 Dışsal Faktörler Kategorisi ve Kodları	64
Tablo 16 İçsel Faktörler Kategorisi ve Kodları	67

Şekiller Dizini

Şekil 1. Öğrenci bütünleşme modeli (Tinto, 1975: akt. Esgice, 2015)	9
Şekil 2. Öğrenci kaybı modeli (Bean ve Metzner, 1985: akt. Esgice, 2015)	12
Şekil 3. Bileşik devamlılık modeli (Rovai, 2003: akt. Esgice, 2015).....	14
Şekil 4. Yetişkinlerde çevrimiçi öğrenme terkine etki eden faktörler (Park, 2007) 17	
Şekil 5. Eğitim terkine etki eden faktörler ve frekansları (Lee ve Choi, 2011).....	24
Şekil 6. İlgili araştırmalarda ele alınan yapıların şematik gösterimi	31
Şekil 7. Yakınsak paralel karma araştırma deseninin şematik gösterimi	32
Şekil 8. AUZEM'de Eğitim Süreçleri	35
Şekil 9. Nitel Verilere Ait Kategori ve Kod Şeması	59



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği

AUOBİS: Amasya Üniversitesi Öğrenci Bilgi Sistemi

AUZEM: Amasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

MANOVA: Multivariate Analysis of Variance (Çok Değişkenli Varyans Analizi)

NFI: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)

NNFI: Non-normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)

ÖYS: Öğrenme Yönetim Sistemi

RE-ÇÖBÖ: Revize Edilmiş Çevrimiçi Öğrenci Beklentileri Ölçeği

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)

S.S.: Standart Sapma

SEOLS-R: Student Expectations of Online Learning Survey - Revised. (Revize Edilmiş Çevrimiçi Öğrenci Beklentileri Ölçeği)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TLI: Tucker-Lewis Index (Tucker-Lewis Uyum İyiliği İndeksi)

UZEM: Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

VIF: Variance Inflation Factor (Varyans Genişlik Faktörü)

WLSMV: Weighted Least Squares - Mean and Variance Adjusted (Varyansa Göre Düzeltilmiş Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler Tahmin Yöntemi)

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

%: Yüzde

B: Standardize edilmemiş beta katsayısı

Düz. R²: Model tarafından açıklanan düzeltilmiş varyans oranı

F: F istatistiği

p: Olasılık

R: Çoklu korelasyon katsayısı

r: Korelasyon

R²: Model tarafından açıklanan varyans oranı

sd: Serbestlik derecesi

SH: Standart hata

t: t Değeri

TSH: Tahminin standart hatası

α: Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı

β: Standardize edilmiş beta katsayısı

ΔF: Modele bağımsız değişken girilmesiyle F'de meydana gelen değişim

ΔR²: Modele bağımsız değişken girilmesiyle R²'de meydana gelen değişim

χ²: Ki kare istatistiği

Bölüm 1

Giriş

Bu bölüm, araştırmanın problem durumu, araştırmanın önemi, ana ve alt problem cümlelerini içermektedir. Araştırmanın sayıtları ve sınırlılıkları ve diğer tanımlamalara da bu bölümde yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türkiye’de ve diğer ülkelerde çevrimiçi öğrenme imkânları, uzaktan eğitim veren program sayıları ve bu programları tercih eden öğrenci sayıları her geçen gün artmaktadır. Türkiye’de uzun yıllar Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi aracılığıyla devam eden uzaktan eğitim faaliyetleri, yaygınlaşan bilişim teknolojilerinin de uygun altyapılar sunmasıyla üniversitelerde daha da yaygınlaşmıştır. Günümüzde birçok üniversite, örgün eğitimlerinin yanı sıra ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde, kendi kurumsal yapıları içinde oluşturulan birimler aracılığıyla uzaktan eğitim hizmetleri sunmaktadır. Türkiye’de son yıllarda yükseköğretime olan talep Tablo 1’de (YÖK, 2017) görüldüğü üzere artış göstermiştir.

Tablo 1

Türkiye’de 2014-2016 Yılları Arası Öğrenim Türüne Göre Yüksek Öğrenim Öğrenci Sayıları

Öğrenim Türü	2014-2015	2015-2016	2016-2017	3 yıllık artış
Açıköğretim	2.803.064	3.077.779	3.306.797	%18
Birinci Öğretim	2.462.231	2.759.708	2.980.480	%21
İkinci Öğretim	738.309	777.079	819.830	%11
Uzaktan Öğretim	59.282	74.619	91.880	%55

Tablo 1’de Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) verileri ışığında 2014-2017 yılları arasında Türkiye’de yüksek öğretimdeki öğrenci sayıları öğrenim türüne göre verilmiştir. Açık öğretim programlarında kayıtlı öğrenci sayısı üç milyonun üzerindeyken, uzaktan öğretim programlarına kayıt olan öğrenci sayısı son üç yılda yüzde 55 artış gösterdiği için, bu programlara olan ilginin yüksek olduğu söylenebilir.

Türkiye'nin ülke olarak yetişmiş ve nitelikli iş gücü ihtiyacı paralelinde yüksek öğretime olan talep de artmaktadır. Bu talep ile birlikte yüksek eğitim veren kurumların öğrenci sayılarında da artış olmuştur. Bu talebi karşılamak adına örgün eğitim veren üniversite programları ve kontenjanlarındaki artışın yanı sıra, öğrencilerin yoğun ilgi gösterdiği açıköğretim ve çevrimiçi uzaktan öğretim programları gibi alternatif eğitim hizmetlerine olan eğilim de artmıştır. Ancak bu niceliksel artış, beraberinde bazı kaygıları da beraberinde getirmiştir. Uygun çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarlanması ve geliştirilmesi, eğitime başladığı halde devam etmeyip bırakan öğrenci sayılarındaki artış en temel kaygılardandır (O'Brien, 2002; Parker, 1999). Genellikle uzaktan eğitimi terk oranları, yüz yüze eğitim terk oranlarından daha yüksektir. Birçok öğrenci çevrimiçi dersleri terk etmekte veya memnuniyetsiz bir şekilde bitirmeye çalışmaktadır (Keegan, 1990; Morgan ve Tam, 1999; Willging ve Johnson, 2009). Rovai'ye (2003) göre eğitim sürecinin tamamlama oranı, eğitimin kalitesi hakkında bir ölçüt olarak kullanılabilir. %15-%25 oranında olan kampüs içi eğitimi terk oranı, çevrim içi derslerde %40'lara kadar çıkabilmektedir. (Parker, 1999, 2003; Xenos, 2004). Açıköğretim ve çevrimiçi uzaktan eğitim programlarının tamamlama oranlarının düşük olması öğrenen özellikleri, motivasyon, memnuniyet gibi öğrenciye bağlı nedenlerden (Willging ve Johnson, 2009) kaynaklanabilirken, öğrencilerin iş ve aile sorumlulukları da (Xenos, Pierrakeas ve Pintelas, 2002) eğitime devam etmelerine engel olabilmektedir.

Eğitim Terki

Türk Dil Kurumu (TDK) Genel Türkçe Sözlüğünde terk kelimesi için üç tanım verilmiştir. Sırasıyla (a) bırakma, ayrılma, (b) vazgeçme, (c) bakmama, ihmal etme. Okul terki ise, bir öğrencinin bir öğretim programından uzun süreli ya da kalıcı olarak programa devam etmemesi olarak ifade edilebilir.

Bir öğretim programını veya kursu tamamlama oranları ifade edilirken, olumlu bakış açısına göre, tamamlama oranı (completion rate), öğrenci sebatı (student persistence), öğrenciliğin sürdürülmesi (retention), öğrenci başarısı gibi kavramlar birbirinin yerine kullanılabilir. Olumsuz açıdan değerlendirildiğinde ise eğitim terki (dropout), öğrenci kaybı (student attrition), eğitimden çekilme (withdrawal) şeklinde ifadeler yer almaktadır (Sener ve Hawkins, 2010). Eğitim terki kavramı, bu olguya bakış açısına göre farklı açılardan farklı kavramlarla incelenebilir.

Zorunlu eğitime devam eden öğrenciler dışında, yaşı 24'ün üzerinde olan, aile ve çalışma gibi bazı sorumlulukları bulunabilen öğrenciler, eğitim hayatlarındaki mücadelenin dışına başka sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları için geleneksel olmayan öğrenciler olarak tanımlanırlar (Bean ve Metzner, 1985). Geleneksel olmayan bu yetişkin öğrenciler uzaktan ve çevrimiçi öğretim programlarında, sınıf ortamında başarılı olmaları için gerekli beceriler dışında, aile, çevre ve iş hayatına da önemli miktarda zaman ve çaba ayırmak durumunda kalmaktadırlar (Street, 2010). Sorumluluklar ve zaman çakışmaları kontrol edilemediği zaman öğrenciler eğitimlerini terk etme eğilimine girmektedirler.

Çeşitli problemlere karşın programa devam eden öğrenci sebat gösteren öğrencidir (Rovai, 2003). Sebat kavramı eğitimde devamlılık olarak ifade edilirken, karşılaştığı zorluklar nedeniyle gerekli görevleri yerine getiremeyerek eğitimine ara veren veya eğitimden geri dönüşü olmayacak şekilde ayrılan öğrenciler de devamsız öğrenciler olarak tanımlanabilir. Yetişkin eğitiminde ise devamlılık öğrencinin derslere katılım için ayırabildiği süre ile tanımlanmaktadır (Quigley, 1997). Yetişkin öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için eğitimlerine devam ederken, okul çağındaki çocuklar zorunlu eğitim kapsamında eğitimlerini sürdürmektedirler. Haliyle yetişkin öğrencilerin eğitimde devamlılık oranları, zorunlu eğitime devam eden öğrencilerden daha düşüktür. Yine yetişkin öğrencilerin devamlılık oranları, programların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesiyle yakında ilgilidir (Rovai, 2003).

Örgün eğitime devam eden öğrencilerden farklı olarak açık ve uzaktan öğretim öğrencilerini tanımlamada, geleneksel olmayan öğrenci ifadesi kullanılır (Rovai, 2003). Bean ve Metzner (1985) geleneksel olmayan öğrencilerin eğitim terkinin inceleyen çalışmalarda yaşı, özellikle 24 yaşından büyük olmanın, en sık karşılaşılan değişkenlerden biri olduğunu öne sürmüştür. Yani, 24 yaşından büyük yetişkin öğrencilerin iş ve aile sorumlulukları genellikle başarılı bir eğitim hayatı sürmeleri önünde engel teşkil edebilmektedir. Geleneksel olmayan öğrencileri tanımlamada sıklıkla kullanılan diğer ifadeler yarı zamanlı öğrenci ve tam zamanlı çalışandır (Rovai, 2003).

Okullarda uzaktan öğretime katılan öğrenciler geleneksel olmayan öğrenci olarak kabul edilir ve bu durumun bazı sonuçları vardır. Uzaktan öğretimde devamlılık, örgün öğretim programlarına göre genellikle %10-20 daha düşüktür. Bu

oranlarda eğitim kurumları arasında farklılıklar bulunmakla birlikte liselerde %80 üzerinde ders tamamlama oranları varken, uzaktan öğretim öğrencilerinde bu oran %50'lerin altına düşmektedir (Carr, 2000).

Eğitim terki; okul terki, okul bırakma, belirsiz bir süre ara verme, kayıt dondurma, kayıt silme gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra birçok araştırmada da öğrencilerin programlardan başarıyla mezun olma oranları, türlü zorluklara rağmen sebat göstermeleri, programa devamlılık göstermeleri gibi kavramlar incelenmiştir (Dupin-Bryant, 2004; Hart, 2012; Meyer, Bruwelheide ve Poulin, 2009; Rovai, 2003; Thistoll ve Yates, 2016). Eğitim terki, gerek öğrencilerin programları başarıyla bitirme oranları gerekse de programı tamamlamadan eğitimden ayrılan öğrencilerin tamam ya da devam kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi yoluyla çalışılan bir konudur (Choi ve Park, 2018; Grau-Valldosera ve Minguillón, 2014; Park ve Choi, 2009; Willging ve Johnson, 2009; Yükseltürk ve İnan, 2006).

Lee ve Choi (2011), eğitim terkinin tanımının birçok çalışmada net biçimde belirtilmediği gibi, eğitim terkinin tanımını çok değişik bağlamlarda ele aldığı, nüanslarla farklılaştığını ve bir standart tanımının bulunmadığını ortaya koymuştur. Grau-Valldosera ve Minguillón (2014) ise bütün durumlara uyan tek bir tanım mümkün olmadığını, kurumların ve öğrencilerin eğitim terkinin farklı açılardan ele alarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Yani, bir kurum tek bir derse katılmayan öğrenciyi terk sayarken, bir başka kurum da bütün bir dönem eğitimini sürdürmeyen öğrenciyi terk sayabilmektedir.

Bu araştırmada, öğrenci işleri veritabanından el ile yapılan sorguya göre en az bir akademik yarıyıl ders kaydını yenilemeyen ya da ders kaydını yenilemiş olup, hiçbir dersin sınavlarına katılmayan öğrenciler eğitimi terk etmiş sayılmıştır. Bunun nedeni, teknik anlamda eğitimi terk eden öğrencilerin tespitini yapacak bir raporlama veya tespit aracının bulunmamasıdır. Bu yüzden, bu araştırmada eğitimden ayrılan öğrencileri tespit edebilmek için teknik altyapının müsaade ettiği şekilde bu yönde bir karara varılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çevrimiçi uzaktan eğitim programları, yetişkin öğrencilerin hayatlarında ailevi, sosyal ve mesai bağlayıcılığı gibi sorumlulukları varken, eğitim almalarını

sağlamaya oldukça elverişli imkanlar sunabilmektedir. Bu programlarda, kayıt olup programa başlayan ve program gerekliliklerini yerine getirip başarıyla mezun olan öğrenciler, daha iyi bir gelecek, daha iyi bir çalışma pozisyonu, daha çok mesleki bilgi veya daha yüksek bir akademik derece elde etmektedirler. Ne var ki, bu programlar için, sorumluluklarının yanı sıra zaman, para ve çaba sarf eden öğrenciler için başarı her zaman mümkün olamamaktadır. Programların, karşılanmayan beklentiler, sorumluluklar ya da programın gerekliliklerini yerine getirememesi gibi nedenlerle terk edilmesi, hem öğrencinin bireysel gelecek planlaması açısından hem de bu programları sunan Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (UZEM) açısından ciddi kayıplara dönüşebilmektedir. Bu kayıpların önüne geçebilmek için öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında, okullarda ve eğitimleri süresince günlük hayatlarındaki deneyimlerinin incelenmesi, terk eylemini daha iyi anlamaya ve çözümler üretebilmeye olanak sağlaması mümkündür. Bu sayede, öğrencilerin programlardan beklentilerinin gerçekçi bir düzeyde olup olmadığı, çevrimiçi ortamlarda eğiticilerin kullandığı yöntem, teknik veya materyallerin, öğrencilerin ve programların gerekliliklerini ne düzeyde karşıladığını öğrenilebilir. Öğrencilerin kayıttan, eğitimi terk etmelerine kadar olan zaman içinde kendi aralarındaki etkileşimleri, eğitmenleriyle olan etkileşimleri ve eğitim süresince ihtiyaç duydukları desteklerin incelenmesi ve iyi belirlenmesi, öğrencilerin eğitimi terk etmelerini önlemeye yardımcı olabilir. Bu araştırmada öğrencileri eğitim terkine iten nedenlerin belirlenmesinin, bu nedenlerin kaynağının tespit edilmesinin, çevrimiçi uzaktan eğitim programlarının tüm paydaşlarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında Türkiye'deki üniversiteler aracılığıyla verilen uzaktan eğitim programlarında terke neden olabilecek değişkenleri inceleyen araştırma sayısı çok sınırlıdır. Bu araştırma ulusal alanyazındaki bu eksiğin giderilmesi hususunda önem arz etmektedir ve gelecek araştırmalar için farklı bakış açıları oluşturmada önemli katkılarda bulunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın sonunda, yüksek öğretimde çevrimiçi uzaktan eğitimi tercih etmek isteyen öğrencilere, bu eğitimleri verecek öğretim elemanlarına ve bu hizmeti sunacak eğitim kurumlarına yönelik, eğitim terkinin önleyici tedbirler konusunda öneriler getirilebilir.

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin bu eğitimi tercih etmelerinden, terk etme kararını verinceye kadar geçen süreç

içindeki deneyimlerini inceleyerek, eğitim terklerine neden olan faktörleri ortaya koyabilmektir.

Araştırma Problemi

Çevrimiçi uzaktan eğitim programlarında eğitim terkine etkisi olan faktörler nelerdir?

Alt Problemler

- Çevrimiçi uzaktan eğitimi terk eden öğrencilerde ortama yönelik beklentiler, içsel motivasyonları yordamakta mıdır?
- Çevrimiçi uzaktan eğitimi terk eden öğrencilerde ortama yönelik beklentiler, dışsal motivasyonları yordamakta mıdır?
- Çevrimiçi uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitim süresince, iş yeri desteği ve okuldan alınan teknik ve akademik destek, eğitimi terk etme kararını nasıl etkilemektedir?
- Çevrimiçi uzaktan eğitim süresince aile, iş yeri ve eğitim ortamındaki hangi yaşantılar öğrencilerin eğitimi terk etme kararlarında almada etkilidir?

Sayıtlılar

Bu araştırmanın, ölçek uyarlama ile nitel ve nicel aşamalarına katılan öğrencilerin, çevrimiçi veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda, telefon aracılığıyla yapılan görüşmelerde, doğru ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri 2012-2013 bahar dönemi ve 2014-2015 bahar dönemi arasında uzaktan öğretim programlarına kayıt yaptırmış ve 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi sonu itibarıyla, eğitimi terk etmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış, nicel veri sağlayan 61, nitel veri sağlayan 21, toplam 82 ön lisans ve yüksek lisans öğrencisiyle ve Revize Edilmiş Çevrimiçi Öğrenci Beklentileri Ölçeği'nin (RE-ÇÖBÖ) uyarlama çalışmasına katılmış, bu tarihlerde uzaktan eğitime devam eden 411 ön lisans öğrencisi ile sınırlıdır. Ayrıca, teknik nedenlerden dolayı,

eğitimi terk etmiş olma kriteri, bir dđnem boyunca programın gerektirdiği akademik faaliyetlere (đdev, sınav, staj, vb.) hiç katılmamış olmak olarak belirlendiği işin, eğitimi terk etmiş đđrenciler bu kriterle sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim terki: Bir programa kayıt olduktan sonra, devam zorunluluğu, đdev teslimi, sınav, zorunlu mesleki staj gibi program gerekliliklerini sağlamayan, bu nedenlerle eğitimine belirsiz bir sđre ara veren veya kaydını donduran đđrenciler eğitimlerini terk etmiş đđrenciler olarak kabul edilmektedirler.

Sebat: Eğitim sđresince đđrencinin karşılaştığı tđrlđ engelleri aşarak eğitime devam etmesidir (Rovai, 2003). Bu araştırmada sebat, yetişkin yaştaki đđrencilerin hem uzaktan hem şevrimişi ortamda eğitimi ve bunların yanı sıra, aile ve iş hayatı gibi sorumluluklara rağmen, zorlukların đstesinden gelerek devam ettirmesi ve programdan mezun olmasını ifade etmektedir. Devamlılık kavramı da zaman zaman sebat kelimesi ile aynı anlamda kullanılmıştır.

Canlı ders: Đnceden bir program dahilinde ilan edilmiş belirli bir saatte đđretmen ve đđrencilerin eş zamanlı olarak şevrimişi ortamda yđrđtđlen đrgđtlđ ve planlı eğitim faaliyetidir. Canlı ders sđresince, đđretmen đđrencilere doğrudan veya bir materyal aracılığuyla bilgi aktarabilir. Đđrenciler ve đđretmenler đđrenme yđnetim sistemi aracılığuyla birbirlerine sorular yđneltebilir ve sđzlđ veya yazılı olarak karşılıklı eş zamanlı iletişimde bulunabilirler. Đđrenme yđnetim sisteminin altyapısına gđre daha sonradan yararlanılması adına bu canlı ders oturumları kayıt altına alınabilir. Bu araştırmada eş zamanlı iletişimin gerşekeştiği ders oturumu, canlı ders olarak kabul edilmiştir. Ders programındaki saatte her hafta yeniden canlı ders oturumu gerşekeştirilir.

Video ders: Đđreticinin, ders işeeriğini đđrencilere aktarmak işin đnceden kayıt altına aldığı veya uzman bir ekip tarafından UZEM stđdyosunda kayıt altına alınıp işlenen gđrsel-işitsel materyallerdir. Video dersler đđrencilerin istedikleri zaman istedikleri kadar kullanabilecekleri şekilde ĐYS đzerinden sunulur. Video dersler, tarayıcı đzerinden izlenebilmesi işin dđzenlenmiřtir, ancak đđrenci dilerse videoyu kişisel bilgisayarına indirebilir, internetten bağımsız bir şekilde ders anlatım videolarını izleyebilir. Canlı dersten farkı, đđretici ile iletişiminin eş zamanlı olmayışıdır. Canlı dersten farklı olarak, genellikle dđnemde bir derse ait video ders

bir kere hazırlanır ve geliştirme ihtiyacı oluncaya kadar o video ders tekrar tekrar kullanılabilir.



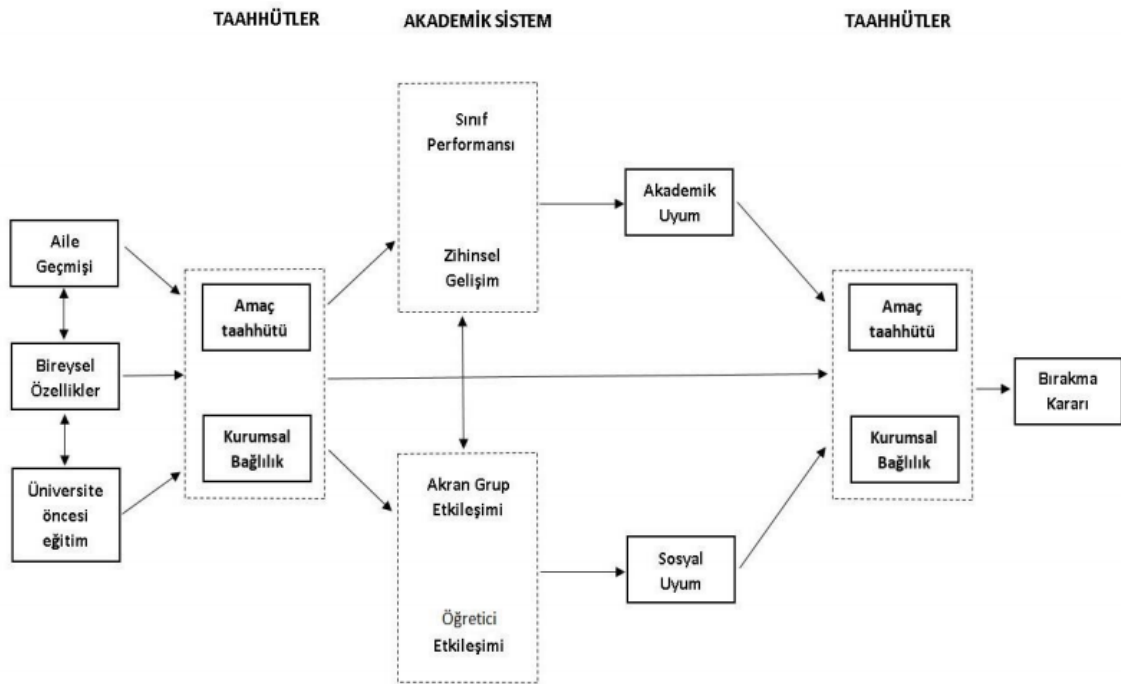
Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temelleri ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında, uzaktan ve çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin eğitim terkinin kuramsal temellerini oluşturan modeller ve bu konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Öğrenci Bütünleşme Modeli (Tinto, 1975, 1987, 1993)

Tinto (1975), yüksek öğretimde öğrenci devamlılığını, öğrencinin okul ile uyumunun bir göstergesi olarak açıklamaktadır. Başarılı bir öğrenci devamlılığı sürecinin temel bileşenleri de şu başlıklarla ele alınmaktadır: (a) yüksek öğretime başlamadan önceki deneyimler ve öğrencinin bireysel özellikleri, (b) yüksek öğretim süresince okulda yaşadığı deneyimler.



Şekil 1. Öğrenci bütünleşme modeli (Tinto, 1975: akt. Esgice, 2015)

Öğrencinin yüksek öğretim öncesi deneyimleri ve bireysel özellikleri okul tarafından genellikle kontrol edilebilir değildir. Ancak, Tinto (1975) tarafından bütünleşme (integration) değişkenleri olarak tanımlanan öğrencinin programa kabulü sonrası deneyimleri, okulun politika ve uygulamalarından etkilenir. Tinto'ya göre (1987: akt. Rovai, 2003) okul yaşamının merkezinde olabilen (akademik

kurumsal yaşamın merkezindeki - mainstream of institutional academic life) bir öğrenci, devamlı bir öğrenci olacaktır. Lise sonrası öğretimde yapılan çalışmalar akademik bütünleşmenin, öğrenci devamlılığında önemli bir etkisinin olduğunu göstermekle birlikte, sıklıkla devamlılık öğrencinin bir okulla ne kadar bütünleştiğinin önemli bir göstergesidir.

Tinto (1987: akt. Rovai, 2003) öğrenci bütünleşme modelinde, öğrenci bütünleşmesini, akademik ve sosyal deneyimlerin bir işlevi olarak açıklamaktadır. Tinto (1975) tarafından, not ortalaması ve sosyal bütünleşme öğrenci bütünleşmesi için bir ölçüt olarak alınmıştır. Sosyal bütünleşme ise, öğrencinin okul arkadaşları ve kurum ile olan pozitif etkileşimlerinin gelişmesi, sıklığı ve ders dışı faaliyetlere katılımıyla değerlendirilir.

Tinto (1975) öğrencinin akranları ve fakülteyle yeterli düzeyde etkileşime girememesi ve uyumlu olmadığını hissetmesi okul terki sonucunu doğurur. Eğitime ayırdığı enerjisini, zamanını, harcamalarını verimli bir yatırım olarak görmeyen öğrenci yine okulunu bırakacaktır. Ayrıca, okul haricindeki sosyal aktiviteler, okuldaki rutin işlerden daha cazip hale gelirse öğrenci okul yerine dışarıdaki rahatlığı tercih edebilir. Öğrencinin kendi öğrenme hedeflerine bağlılığı, okulu bitirmedeki kararlılığı da eğitime devam etme veya terk etme kararını doğrudan etkilemektedir (Tinto, 1993: akt. Rovai, 2003).

Tinto'nun (1975) yaptığı çalışmalar, öğrencinin okula bağlılığı için bir temel oluşturmakla birlikte, geleneksel olmayan öğrencilerin okul devamlılığı için bazı sınırlılıklar içermektedir. Geleneksel olmayan öğrencilerin sosyal bütünleşmeleri ve akademik ortalamaları öğrencilerin devamlılıklarına çok fazla etki etmemektedir (Bean ve Metzner, 1985). Şekil 1'de görülen bu modelde kampüs yaşantısının sosyal yönlerine dikkat çekilirken, öğrenciyi şekillendiren dışsal faktörlere çok fazla yer verilmediği söylenebilir.

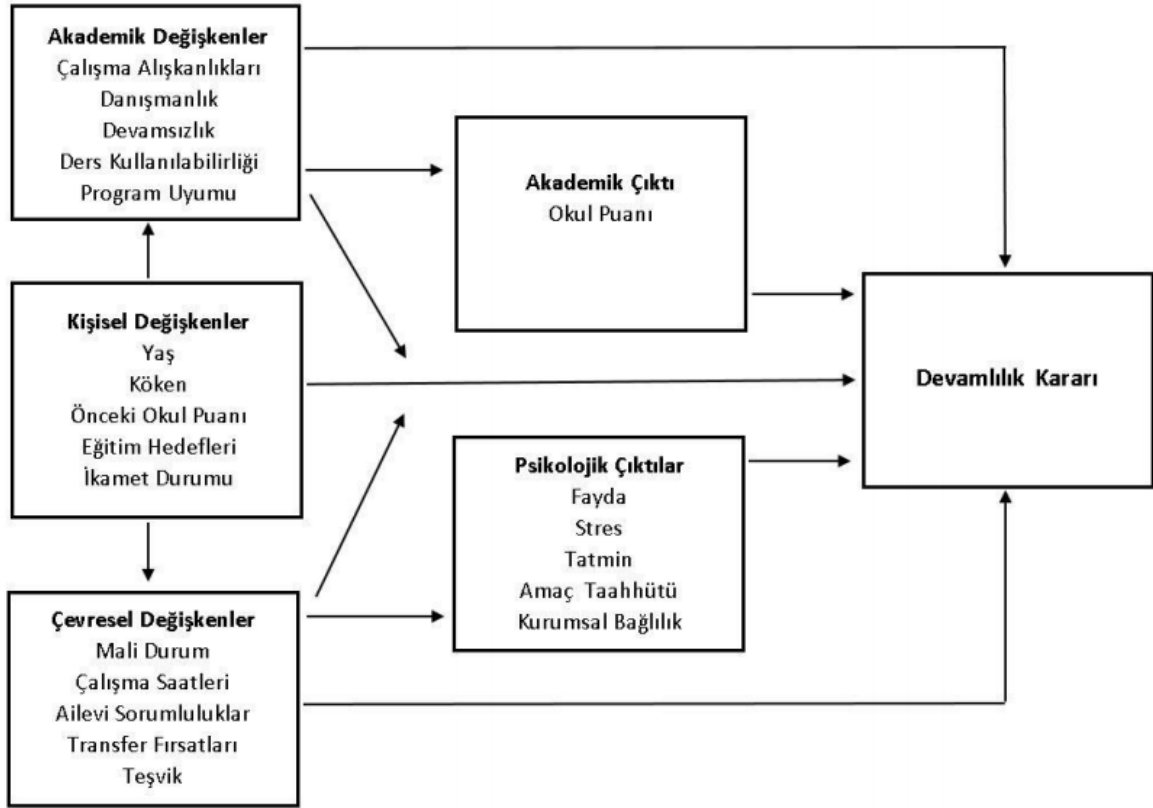
Öğrenci Kaybı Modeli (Bean ve Metzner, 1985)

Uzaktan öğretim öğrencilerinin büyük kısmı geleneksel olmayan öğrencilerden oluşmaktadır. Bununla birlikte, örgün öğretimde geleneksel olmayan öğrencilerin sayısı belirgin bir şekilde artmaktadır. Geleneksel olmayan öğrenciler zamanlarının büyük kısmını sorumlulukları, işleri ve okul dışı sosyal çevreleri ile geçirmekte ve okul ile ilgili etkinliklere daha az zaman ayırmaktadırlar.

Bean ve Metzner (1985) geleneksel olmayan öğrencileri (a) 24 yaşından büyük, (b) kampüste ikamet etmeyen ve (c) öğrenciliğine kısıtlı bir zaman ayıran (kısmi zamanlı) olarak veya bu üç kriterin farklı kombinasyonlarıyla tanımlamaktadır. Geleneksel olmayan öğrenciler okulun sosyal imkanlarından daha çok, kurumun sertifika veya diploma gibi akademik imkanlarıyla ilgilidirler. Kampüste öğrenim gören genç öğrenciler kampüs arkadaşları ve okullarından oluşan bir sosyal çevreye sahiptir. Uzaktan öğretim gören yaşça daha büyük öğrenciler ise bunun aksine sosyal hayatlarında kampüs dışı arkadaş, aile ve işverenden oluşan bir sosyal çevreye sahiptir. Bu yüzden uzaktan eğitim açısından bakıldığında Bean ve Metzner'in (1985) öğrenci kaybı modeli, Tinto'nun (1975) önerdiği bütünleşme modeline göre öğrenci devamlılığıyla daha ilgili olduğu çıkarımı yapılabilir.

Bean ve Metzner'in (1985) ortaya koyduğu model de Tinto'nun (1975) modelindeki gibi öğrencinin devamlılığını öğrenci-okul uyumu ile açıklanmaya çalışmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi, Bean ve Metzner'in (1985) modelinde öğrenci devamlılığını etkileyen dört ana etmen tanımlanmıştır: (a) ders çalışma alışkanlığı gibi akademik değişkenler, (b) öğrenci geçmişi ve yaş, etnik köken, eğitsel hedefler, önceki eğitim başarısı gibi tanımlayıcı kişisel değişkenler, (c) parasal durum, çalışma saatleri, ailevi sorumluluklar ve dışarıdan görülen teşvik gibi çevresel değişkenler ve (d) öğrenme yaşantısı süresince gelişen akademik ve psikolojik çıktılar. Çoğunluğu okulun kontrolünde olmayan bu etmenler, öğrencileri zaman ve mali konularda zor durumda bırakabileceği gibi, öğrencilerin iyi oluşlarını da etkileyerek onları okul dışına itebilmektedir (Bean ve Metzner, 1985).

Öğrencilerin programlara devamlılığına yönelik bir çalışmada Henry ve Smith (1993), akademik çevresel değişkenlerin uygun olması durumunda, öğrencinin devamlı olmasının beklendiğini, bu değişkenlerin uygun olmadığında ise öğrencinin terk etme eğiliminde olduğunu vurgulamıştır. Çevresel değişkenlerin olumsuz olması, akademik değişkenlerin olumlu olmasının önüne geçebilir. Öğrenci akademik olarak başarılı olsa da düşük işe yararlık algısı, memnuniyet veya hedeflere bağlılık hissetmemesi durumunda ya da yüksek baskı hissettiğinde, bu öğrencinin eğitimden ayrıldığı ifade edilmiştir.



Şekil 2. Öğrenci kaybı modeli (Bean ve Metzner, 1985: akt. Esgice, 2015)

Bileşik Devamlılık Modeli (Rovai, 2003)

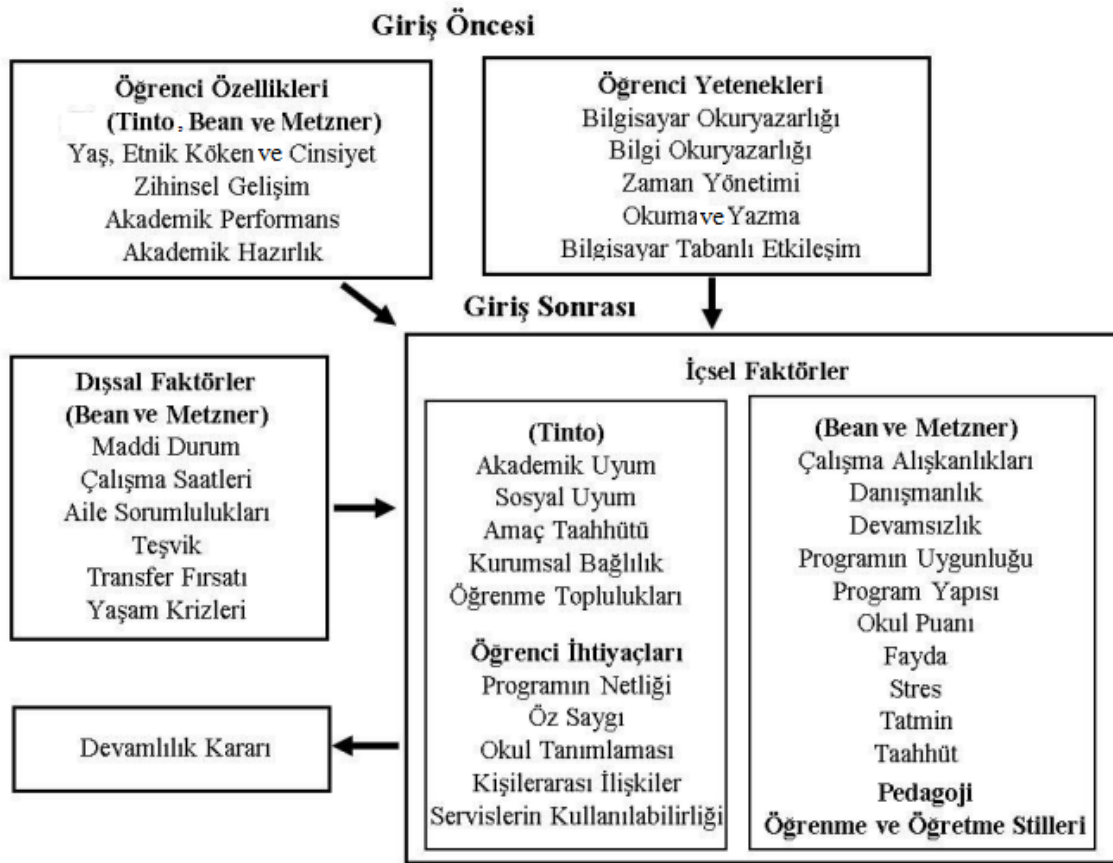
Tinto (1975) ile Bean ve Metzner'in (1985) öğrencilerin devamlılığı konusunda sundukları modeller, öğrencilerin devamlılığını kurumsal, çevresel ve bireysel değişkenler açısından ele almıştır. Rovai, 2003 yılında önerdiği modelle, geleneksel olan ve geleneksel olmayan öğrencilerin devamlılığını açıklayabilme noktasında önerilen her iki modelin birleşiminin öğrencinin devamlılığında veya eğitimi terk etmesinde daha açıklayıcı olduğunu öne sürmüştür.

Rovai (2003), yetişkin geleneksel olmayan öğrencilerin yoğun olduğu uzaktan ve çevrimiçi programlara kayıtlı öğrencilerin devamlılıklarını Tinto (1975) ile Bean ve Metzner'in (1985) modellerini, (a) çevrimiçi program için gerekli öğrenme becerileri, (b) uzaktan eğitim için gerekli öğrenci becerileri ve (c) öğrenme ve öğretme şekillerinin bir sentezi olarak Bileşik Model'de bir araya getirmiştir. Bu model kendi içinde, öğrencinin programa kabulünden önceki özellikleri ve becerileri, eğitim süresince içsel ve dışsal faktörler ana başlıklarıyla ifade edilebilir.

Öğrencilerin özellikleri, Tinto (1975) modeli ve Bean ve Metzner (1985) modellerinde olduğu gibi, demografik özellikler ve yüksek öğretim öncesi öğrencinin akademik performansı gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Öğrenci becerileri ise Rovai'nin (2003) tanımıyla bilgisayar okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, zaman yönetimi, okuma yazma becerileri ve bilgisayar etkileşimleridir. Öğrenci, Tinto (1975) modelindeki gibi akademik ortamla bütünleşebilmesi ve program gerekliliklerini karşılayabilmesi için elzem olan sosyal ve akademik becerileri programa kabulden önce beraberinde getirmektedir.

Bean ve Metzner (1985) modelindeki dışsal faktörler, Rovai'nin (2003) Bileşik Model'inde de bulunmaktadır. Bu model, öğrencinin programa başlaması ve eğitim sürecindeki deneyimler olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirilmiştir. Bu faktörler arasında Şekil 2'de görüldüğü gibi öğrencinin mali durumu, mesai saatleri, ailevi sorumluluklar, öğrenme transferi imkânı ve yaşam krizleri gösterilmektedir. Bu dışsal faktörler geleneksel olmayan öğrencilerin devamlılığında ciddi olumsuz etkilere sebep olabilir (Rovai, 2003).

Tinto (1975) ile Bean ve Metzner'in (1985) sundukları modellerde kampüs eğitimi gören öğrencilerinin ihtiyaçları gözetilerek devamlılıklarına etki edebilecek etkenler değerlendirilmiş ve bu yönde bir kavramsallaştırmaya gidilmişken, Rovai (2003) Bileşik Model'de uzaktan eğitim alan öğrencilerin e-öğrenme sürecinde bazı ek ihtiyaçlarının varlığına vurgu yapmıştır. Bunlar (a) program özelliklerinin açıkça belirtilmiş olması, (b) çevrimiçi öğrenmeye yönelik kendine güven (self-esteem), (c) okula aidiyet, (d) sosyal bütünleşme için kişilerarası ilişkiler ve (e) öğrencilerin destek hizmetlerine erişimi olarak öne çıkmaktadır.



Şekil 3. Bileşik devamlılık modeli (Rovai, 2003: akt. Esgice, 2015)

Rovai'ye (2003) göre bu modelde kurumun politika, işleyiş ve program özelliklerini açıkça ilan etmesi önemli görülmüştür. Programların gereklilikleri, öğrencilerin sorumlulukları ve önemli birimlere ulaşabilmek için yeterli düzeyde bilgilendirmeleri içeren bir platform, öğrencinin duyurulardan haberdar edilmesi için gerekli iletişim altyapısını sunan bir yapının varlığı, öğrencinin sorularına kolayca cevap bulabilmesi öğrenci devamlılığı açısından önemlidir. Uzaktan ve çevrimiçi öğretimde, öğrencilerin sorunlarını çözebilmek ve yol gösterici olması açısından önemli araçların başında rehberler ve kılavuzlar düşünülebilir. Öğrencinin çevrimiçi görevleri yerine getirebilmesi için yeterli becerilere sahip olması, e-öğrenme ortamında bulunan çevrimiçi araçları kullanabilmede yeterli olması, öğrencinin programa devamlılığını etkileyen bir başka etmen olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin teknoloji kullanımında kendine olan güveni ve becerileri, öğrenci-öğretici-içerik etkileşimini olumlu yönde etkileyebilir. Okulun kurumsal aidiyeti artıracak şekilde öğrencilere kurumsal kimlik kartı sunması, öğrencilere özel fırsat ve imkanlara sahip olması öğrencinin bağ kurmasına imkan verebilir. Öğrencilerin

program kabulünden sonra, idari ve akademik personel ile tanışması, iletişim kanalları üzerinden kolayca ulaşabilmesi, sınıf arkadaşları ile tanışabilme imkanı olması, topluluk hissini güçlendirmesi yanında öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşabilmelerinde yardımcı olmaktadır. Son olarak altı çizilen faktör öğrenci destek hizmetleridir. Bu hizmetlerin öğrencilerin ihtiyaç ve sorularına uzaktan kolay ve etkili bir biçimde cevap verebilmesi, öğrenciliklerinin devamlılığına olumlu etkisi olabilmektedir.

Rovai (2003) Bileşik Model’inde öğrencinin öğrenme stili ve öğretim yöntemlerinin öğrenci devamlılığına etkisini vurgulamış ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında özyönetimli öğrenme becerileri gelişmiş öğrencilerin bu programlarda daha başarılı olacağını öne sürmüştür.

Bean ve Metzner’in (1985) de vurguladığı gibi Rovai (2003) Bileşik Model’inde çevrimiçi uzaktan eğitim öğrencilerinin devamlılığı için dışsal faktörlerin diğer faktörlerin önüne geçebileceğine dikkat çekmiştir. Bir çevrimiçi uzaktan eğitim öğrencisi, önceki akademik başarıları, çevrimiçi öğrenme becerileri ne düzeyde olursa olsun; öğrencinin eğitim ücretini ödeyememesi, varsa çocuk yetiştirmede uygun destek alamaması veya mesaisi ile okulu arasında zaman ayarlaması yapamaması durumunda okulda devamlılık göstermesi mümkün değildir.

Rovai’nin (2003) Bileşik Model’inde, Şekil 3’te de görüldüğü üzere, yetişkin öğrencilerin çevrimiçi uzaktan öğretimde devamlılığını açıklamakta basit bir formül bulunmamaktadır ve devamlılık, bir öğrenci, ders veya okul niteliğine indirgenerek açıklanamamaktadır. Rovai (2003) bu modelde programa başlamadan önce öğrenen özellikleri ve öğrenci becerileri değişkenlerinin öğrenci devamlılığı için önemli olduğunu ifade etmiştir. Program süresince ise içsel ve dışsal faktörlerin öğrencinin programa devam etme veya programı terk etme kararında önemli bir etkiye yol açtığını belirtmiştir.

Yetişkinlerde Çevrimiçi Öğrenme Terki İçin Kuramsal Çerçeve (Park, 2007)

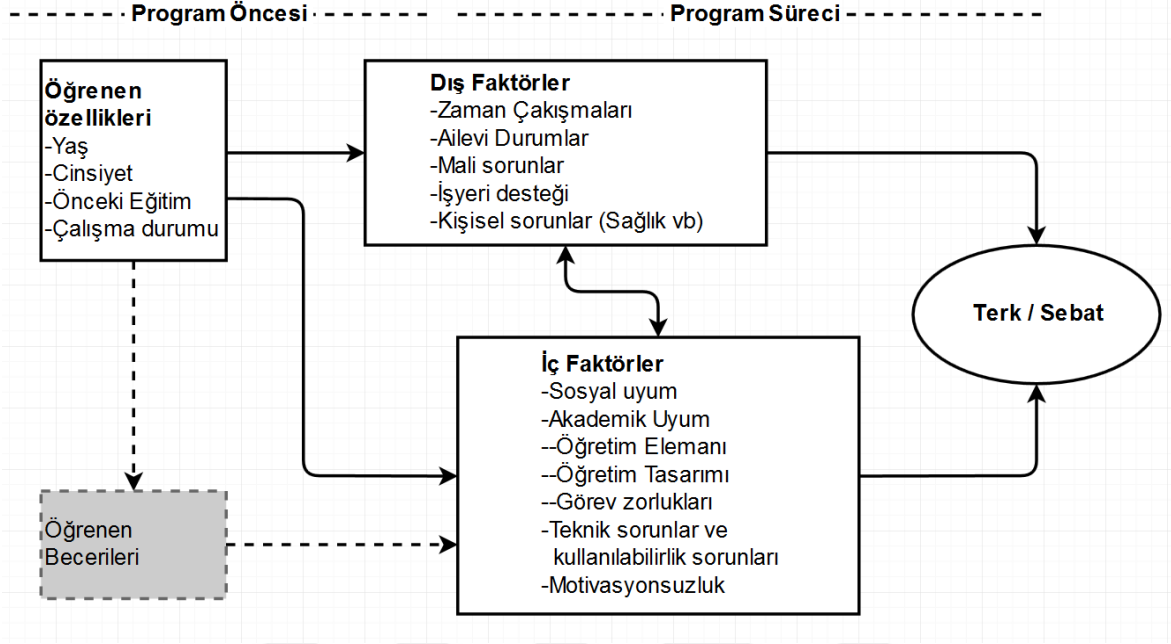
Park, 2007 yılında çevrimiçi programlarda öğrenim gören öğrencilerin eğitim terkinin etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan araştırmaları incelemiştir. Rovai’nin (2003) Bileşik Model olarak ifade ettiği teorik çerçeveyi temel alan Park (2007), çevrimiçi eğitim programlarındaki yetişkin öğrencilerin program terklerini daha iyi anlamak adında yeni bir model öne sürmüştür. Rovai’nin (2003) modelindeki

değişkenleri konu alan çalışmalar üzerinde yapılan incelemelerden hareketle, Bileşik Model’de bazı güncellemeler yapılması gerektiğini belirterek bu modelde öğrenen becerileri konusunda yeterli çalışma bulunmadığını ifade etmiş ve bu becerileri modelde Şekil 4’te görüleceği üzere gri bir alana konumlandırmıştır. Öğrenen becerilerini ifade eden değişkenlere geçmiş çalışmalarda çok fazla yer verilmediğinden, ileriki yıllarda yapılacak çalışmalardan sonra modele doğrudan eklenmesi önerilmiştir (Park, 2007).

Park’ın (2007) önerdiği model, öğrenen özellikleri yaş, cinsiyet, önceki eğitimler ve çalışma durumu gibi, çevrimiçi öğretim yaşantısı öncesinde sahip olunan bazı niteliklerden oluşmaktadır. Dışsal faktörler ise zaman çakışmaları, ailevi sıkıntılar, mali sorunlar, iş yeri desteği, kişisel sağlık gibi nedenler olarak modelde yerini almıştır. Alanyazında en sık rastlanan çevrimiçi öğrenme engeli olan zaman çakışmasının aşılması en güç sorunların başında gelmektedir, çünkü bu değişkenin kontrolü okul veya öğretici tarafından sağlanamamaktadır (Park, 2007). Bean ve Metzner (1985) ile Rovai (2003) tarafından önerilen modellerde eğitim terki üzerine oldukça önemli etkiye sahip olduğu vurgulanan dışsal faktörler, Park (2007) tarafında eğitim terki eylemine doğrudan bir ilişkiyle bağlı olarak ifade edilmiştir. İçsel faktörler Bean ve Metzner (1985) ile Tinto (1993) modellerinde ortak olarak ele alınan değişkenleri temel almakla beraber, Rovai’nin (2003) önerdiği modelle hesaba katılan çevrimiçi öğrenmeyle alakalı değişkenleri de içerdiği görülmektedir. Bu değişkenler Şekil 4’te verildiği üzere, öğrencinin eğitim ortamına sosyal uyumu, akademik uyumu, düşük motivasyonu ve teknolojiye bağlı sorunları olarak sıralanabilir.

Rovai’nin (2003) Bileşik Model’inde olduğu gibi değişkenler Park’ın (2007) modelinde program öncesi ve program süreci içerisinde olmak üzere bir zaman çizelgesine oturtulmuştur. Dışsal faktörlerin konumunun programa kayıt öncesine başladığı Şekil 4’te görülmektedir. Çünkü artan iş yükü, ailevi veya mali krizler öğrenci programa başlamadan, programı terk etmesine neden olabilir (Park, 2007). Ayrıca Park (2007) içsel ve dışsal faktörlerin karşılıklı olarak birbirinden etkilenebileceğini söylemektedir ve bu durumu şu örnekle açıklamaktadır: “İş nedeniyle ders çalışmaya yeterince vakit ayıramayan bir öğrenci, yeterli düzeyde geri bildirim alamazsa eğitimi terk etmeye yatkın olur.” Rovai (2003), Bileşik Model’inde dışsal faktörler önemli görülmeyle birlikte okul terkine dolaylı yoldan etki

etmekteyken, Park (2007) bu modelde, özellikle çevrimiçi programlarda öğrenim gören yetişkinlerde dışsal faktörlerin eğitim terkine doğrudan etki ettiğini vurgulamıştır.



Şekil 4. Yetişkinlerde çevrimiçi öğrenme terkine etki eden faktörler (Park, 2007)

Bu araştırmada Rovai'nin (2003) Bileşik Model'i esas alınarak oluşturulan ve Park (2007) tarafından geliştirilen "Yetişkinlerde çevrimiçi öğrenme terki için teorik çerçeve" temel alınmıştır. Bunun sebebi ise, araştırmanın yapıldığı tarihte ilgili alanyazın ve var olan modeller incelendiğinde, günümüze en yakın geliştirilen (en güncel) modelin bu model olmasıdır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim terki ile ilgili uzaktan eğitim ve çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirilmiş çalışmalar tarihsel sırayla özetlenmiştir. Başlanan eğitimin öğrenciler tarafından tamamlanma oranı doğal olarak aynı zamanda eğitimi terk eden öğrencilerin oranı bilgisini de sunmaktadır. Bu yüzden eğitim terki ile ilgili alan yazın taraması yapılırken, eğitim terkinin yanı sıra, öğrencilerin devamlılığı ve başarıyla programı tamamlamalarını inceleyen çalışmalar da ele alınmıştır. Eğitim terkine ilişkin geçmiş yıllarda yapılan bazı araştırmalar bu bölümde sunulmuştur. İlgili araştırmaların tespiti için YÖK Tez Merkezi ve Web of Science veritabanları taranmıştır. YÖK Tez merkezinde arama için konu alanı "Eğitim ve Öğretim =

Education and Training” seçilmiş ve arama bölümüne ise terk kelimesi yazılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezleri içerisinde çevrimiçi uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar seçildiğinde yalnızca bir adet yüksek lisans tezine ulaşılmıştır.

Web of Science veritabanında yer alan ilgili çalışmalara ulaşmak için ise aşağıdaki söz diziminden yararlanılmıştır:

TS=((drop out OR dropout OR persistence OR attrition OR retention OR succesful) AND (online learning OR online distance education OR online distance learning))

Refined by: WEB OF SCIENCE CATEGORIES: (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH OR EDUCATION SCIENTIFIC DISCIPLINES) AND WEB OF SCIENCE INDEX: (WOS.SSCI)

Timespan: All years.

Bu söz dizimiyle, terk, sebat, öğrenci kaybı, programa bağlılık ve başarı gibi kavramlar, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi uzaktan eğitim ve çevrimiçi uzaktan öğrenme kavramlarıyla ilişkilendirilmiş ve Web of Science’ın “Education Educational Research” veya “Education Scientific Disciplines” kategorilerinde tüm yıllarda arama yapılması sağlanmıştır. Aşağıda, 1999’dan başlayarak 2018’e kadar yapılan çalışmalardan seçilen 15 tanesi tarihsel sırasıyla özetlenmiştir.

Parker (1999), aynı derslerin yüz yüze ve çevrimiçi verildiği bir ön lisans programında öğrenim gören 94 öğrenciyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin kontrol odağı, finansal destekleri, yaş ve cinsiyetleri gibi değişkenlerin, öğrencinin eğitimden çekilmesiyle ilişkisini incelemiştir. İlk derste bir araya gelen öğrencilere öğrenci bilgi formu ve kontrol odağı ölçekleri dağıtılmış ve aynı öğrencilerden 15 haftalık eğitim sonunda aynı veri toplama araçlarıyla yeniden veri toplanmıştır. Bu verilerin diskriminant analizi sonrasında dersi tamamlama ve kontrol odağı puanı arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Parker (1999), bu çalışmada, dışarıdan finansal destek almayıp, kendi kaynaklarıyla eğitimini finanse eden öğrencilerin dersi tamamlama oranlarının düşüklüğüne, başka bir deyişle dışarıdan parasal destek almak ile dersi tamamlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Diğer cinsiyet, yaş, haftalık maaş geçiren çalışma saati gibi değişkenlerin eğitimi terk etme ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ve bu çalışma eğitimi terk etmenin tek bir nedene bağlı olmayıp

birçok faktörün, bireylerin yaşantıları ve özellikleri ve çevresel diğer etmenlerin bir arada olduğu karmaşık bir yapı oluşturduğunu göstermektedir.

Xenos, Pierrakeas ve Pintelas'ın (2002) Yunanistan Hellen Açık Üniversitesi'nde bilgisayar temelleri ve uzaktan eğitim veren enformatik programına kayıtlı 1230 öğrenci ile yaptıkları 2 yıl süren çalışmada, okul terkinin daha iyi anlamak için eğitimden ayrılan ve ilk yılını başarıyla tamamlayan öğrenci profillerini incelenmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci dört bölümden oluşmuştur; öğrencilerin demografik bilgilerinin ve ders seçimlerinin olduğu veritabanı kayıtları, öğretim elemanı ve öğrenciler arası e-posta ve resmi diğer yazışmalar, öğrenci görüşlerinin alındığı anket ve öğrencilerin program hakkında görüşlerinin sorulduğu telefon görüşmeleri. Veri çözümlemesi sonrasında devam eden öğrenciler ile bırakan öğrenciler arasında bilgisayar kullanma becerisi yüksek olan öğrencilerin terk etme eğilimi daha düşük bulunmuştur. Aldığı eğitim ile ilgili bir işte çalışmayan öğrencilerin terk etmeye daha yatkın olduğu da bir başka bulgudur. Öğrencilerin eğitimi terk etmelerindeki en önemli faktör %62 ile meslekle alakalı nedenler olarak öne çıkarken, %46 akademik nedenler, %18 ailevi nedenler, %9 sağlık nedenleri ve %9 kişisel nedenler olarak belirtilmiştir (Xenos, Pierrakeas ve Pintelas, 2002).

Dupin-Bryant (2004), A.B.D.'de bulunan Utah State Üniversitesi'nde, yaşam boyu öğrenme merkezinde çevrimiçi uzaktan eğitim programlarına kayıtlı 507 öğrenci bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada programlarda karşılaştıkları zorluklar nedeniyle eğitimi terk eden veya bu zorluklara rağmen eğitime devam eden öğrencilerin devamlık durumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmacı tarafından e-posta yoluyla 1000'den fazla öğrenciye çevrimiçi veri toplama aracı gönderilmiş ve 507 dönüş içinden 464 geçerli dönüş sağlanmıştır. Toplanan veriler diskriminant analizi ile incelenmiş öğrencilerin programlardaki sebat veya terk kararlarını belirleyen değişkenler ortaya koyulmuştur. Bunlar, akademik not ortalaması, eğitimdeki sınıf düzeyi, internet kullanım ve bilgi arama becerileri ve bilgisayar yeterliliği olarak bulunmuştur.

Yükseltürk ve İnan (2006), çevrimiçi sunulan İnternet Teknolojileri Sertifika Programı öğrencilerinin programı terk etmelerine etki eden faktörleri incelemişlerdir. Çalışmaya, sertifika programına kayıt yapan ancak eğitimlerini tamamlamayan öğrenciler dahil edilmiştir. Hali hazırda üniversite öğrencisi ve mezun 98 katılımcıdan araştırmacıların geliştirdiği eğitim terki anketi ve açık uçlu görüşme

soruları ile veri toplanmıştır. Farklı tecrübe, iş durumu ve sorumluluklarıyla geleneksel öğrencilerden ayrılan, çevrimiçi sertifika programı öğrencilerinin, eğitimi tamamlayamama nedenleri olarak zaman problemi, kişilik özelliklerinden kaynaklı sorunlar, eğitim ücretinin temin edilmesine dair zorluklar ve eğitime karşı motivasyon gibi faktörler olduğu belirlenmiştir. Bu faktörleri öğrenen kaynaklı ve program kaynaklı olarak gruplayan Yükseltürk ve İnan (2006), düzenli bir işte çalışan öğrencilerin programa yeterli zaman ayıramadıklarını, ailevi sorumlulukların ve eğitime devam etmek için gerekli finansal kaynakların oluşturulmasındaki zorlukların öğrencileri için önemli birer engel olduğunu bulmuşlardır. Eğitim programı tarafında ise, iyi yapılandırılmamış program ve öğrenme ortamı, açık olmayan ders hedefleri, ders sorumlusundan yeterli geri bildirim alamama, yetersiz destek ve etkileşim eksikliği öğrencilerin en çok yakındığı başlıklar olarak bulunmuştur.

Holder, 2007 yılında ABD’de çevrimiçi ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitimler veren bir üniversitede eğitime istikrarla devam eden 209 ve eğitime devam etmeyen 50 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada amaç, akademik beklenti, motivasyon ve çevresel şartlar, öğrencilerin programda kalmalarına etki ediyor mu sorusuna yanıt bulmaktır. Aynı zamanda bu faktörlerin bırakan öğrencilerde ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 60 maddelik çevrimiçi anket ile veri toplanmıştır. Bu değişkenlerin öğrenci devamlılığını veya devamsızlığını yordayıp yordamadığı diskriminant analizi ile incelenmiştir. Analizler sonucunda öğrencinin tamam veya devam kararını etkileyen faktörler duygusal destek, öz yeterlik, öğrenen özerkliği, zaman ve çalışma yönetimi ile beklentiler olarak bulunmuştur. Aile ve arkadaşlarından duygusal destek alan öğrencilerin programın zorluklarıyla daha iyi baş ettiği, kendini yeterli hisseden öğrencilerin programı terk etmediği, aldığı eğitimden yüksek beklentileri olanların ve kendi zamanını ve çalışma düzenini kontrol edebilen öğrencilerin devam etme eğilimleri olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışma, çevrimiçi uzaktan eğitim öğrencilerinin devamlılığında ve eğitim terkinde, çevresel faktörlerin ve akademik faktörlerin önemli olduğunu bir daha vurgulamıştır.

Levy, 2007 yılında yayınlanan çalışmasında çevrimiçi derslerde eğitimlerini tamamlayan ve tamamlamayan öğrencilerle çalışmıştır ve eğitimi terk etmeyi bir çevrimiçi dersten, parasal kayba rağmen gönüllü olarak çekilme olarak tanımlamıştır. Akademik kontrol odağı ve memnuniyet düzeylerinin eğitim terkinde

etkisi araştırılmıştır. Lisans ve lisansüstü düzeyde e-öğrenme ortamında ders alan 372 başarılı öğrenci ve eğitime devam etmeyen 81 öğrenciye akademik kontrol odağı ölçeği, memnuniyet anketi ve demografik bilgi formundan oluşan veri toplama aracı e-posta yoluyla iletilmiş ve toplamda %30 (n=131) oranında geçerli dönüş elde edilmiştir. Veri çözümlemesi sonrasında akademik kontrol odağının önceki çalışmaların aksine öğrencilerin eğitim terkinde önemli bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci memnuniyeti açısından bakıldığında ise, bırakan öğrencilerin memnuniyet düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Demografik bilgilere göre ise çevrimiçi dersleri bırakanlar ile başarıyla tamamlayanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Çevrimiçi derslerde öğrencilerin eğitimi terk etme kararlarını etkileyen faktörleri inceleyen Willging ve Johnson (2009), İnsan Kaynakları Eğitimi dersini alan lisansüstü öğrencilerle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, ilk derse katıldıktan sonra programı terk eden öğrenciler bırakmış sayılmaktadır. Willging ve Johnson (2009) bu çalışmada üç ana soruya cevap aramıştır. Yaş, cinsiyet, etnik köken, geçmiş akademik başarı, yaşanılan şehir, çalışma durumu gibi demografik bilgilerin başarıyı veya eğitimi terk etmeyi yordayıp yordamadığı, öğrencilerin çevrimiçi programı eğitim sürecinin hangi aşamasında bıraktığı ve öğrencilerin programı terk etmesinin asıl sebebinin ne olduğu üzerinde durmuşlardır. Genel terk etme oranı %34 olan bu çalışma grubuna ait demografik bilgilerin dahil edildiği lojistik regresyon analizi ile 83 öğrencinin analiz edilen demografik özelliklerine göre başarılı olma ve terk etme durumlarının yordayamayacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin programı terk etmeden önce aldıkları ders sayısı arttıkça, terk etme oranlarının düştüğü bulgusu paylaşılmıştır. Eğitimi bırakan 28 öğrenciden 10 tanesine ulaşılarak, araştırmacıların geliştirdiği çevrimiçi anket ile veri toplanmış ve öğrencilerin programı tercih etme nedenleri ve terk etme nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim sürecinde esneklik sunması, öğrencilerin mesleki gelişim hedeflerine uygunluğu, meslekte üst bir kademeye geçmek gibi nedenlerle öğrencileri çevrimiçi yüksek lisans programını tercih ettiği bulunmuştur. Eğitimi terk etme nedenleri ise kişisel nedenler, işle ilgili nedenler, program kaynaklı nedenler ve teknoloji kaynaklı nedenler olmak üzere dört ana başlıkta toplanmıştır. Parasal sorunlar, ödevler için fazla zaman gerekmesi, zaman çakışmaları ve ailevi nedenler, öğrencilerin kişisel nedenler olarak gösterdiği eğitim terk etme nedenleridir. Eğitim

süresince iş değişikliği, işyerinin yetersiz desteği ve hem çalışıp hem de eğitime devam etmenin getirdiği zorluklar, öğrencilerin terk kararına etki eden, iş ile ilgili faktörler olarak bulunmuştur. Program gerekliliklerini fazla olması, programın öğrenciler tarafından zor bulunması, öğretmen ve öğrencinin birebir ve yüz yüze etkileşimin yetersiz düzeyde olması, ders materyallerinin ilgi çekici olmaması ve programın öğrencilerin beklentilerini karşılayamaması öğrencilerin eğitimi terk etme kararı almasını önemli derecede etkilemiştir. Kişiyi özel olmayan çevrimiçi öğrenme ortamı, teknik desteğin yetersiz olması ve program için gerekli teknolojik altyapı eksiklikleri bırakan öğrencilerin en teknik konularda yakındığı başlıklar olarak raporlanmıştır. Willging ve Johnson (2009) düşük katılımcı sayısı (n=28) nedeniyle genellenebilirliği zayıf olan bu çalışmanın bulgularının terk nedenlerini açıklaması açısından önemli ipuçları verdiğini ifade etmişlerdir. Eğitim terki kararına etki eden faktörlerin, her öğrencide ve programda farklılık gösterebileceğini ifade eden Willging ve Johnson (2009), eğitim terki tanımının net olmayışı ve bu yüzden tespitin ve bırakan öğrencilerle iletişim kurmanın zorluğunu vurgulamışlardır.

Park ve Choi (2009), çevrimiçi öğrencilerin eğitime devam etme veya eğitimden çekilme kararlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak için gerçekleştirdiği bir çalışmada 147 üniversite öğrencisinden nicel veriler toplamıştır. 49'u (%33,3) çevrimiçi eğitimden ayrılan, 98'i (%66,7) programı başarıyla tamamlayan öğrencilerin yaş grubu, cinsiyet, önceki eğitim düzeyi ve mevcut eğitimlerinde kaçınıcı sınıfta oldukları bilgisi alınmıştır. Bunların yanı sıra aile desteği, iş yeri desteği, memnuniyet ve ilgililik düzeylerini ölçmek için, araştırmacılar tarafından geliştirilen aile ve iş yeri desteği anketi ve Keller'in 1987'de geliştirdiği Öğretim Materyali Motivasyon Anketi ile veri toplanmıştır. Ki-kare analizi ile demografik bilgilere göre öğrencilerin eğitim terki veya programı tamamlamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aile desteği, iş yeri desteği, memnuniyet ve ilgililik değişkenleri ile gerçekleştirilen lojistik regresyon analizinde, bu değişkenlerin öğrencilerin tamam veya devam kararının ne kadar tahmin edebildiği incelenmiştir. Analiz sonucunda, bu değişkenlerin eğitim terk etme kararını %89,8 tahminle kestirebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, bireysel özelliklerin terk kararı almada anlamlı bir farklılık yaratmadığını ve aile, işyeri desteği gibi dışsal faktörlerin eğitimi terk etme kararını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, alınan eğitimin, profesyonel yaşantıyla olan ilgililiği ve öğrencinin eğitimden memnuniyet

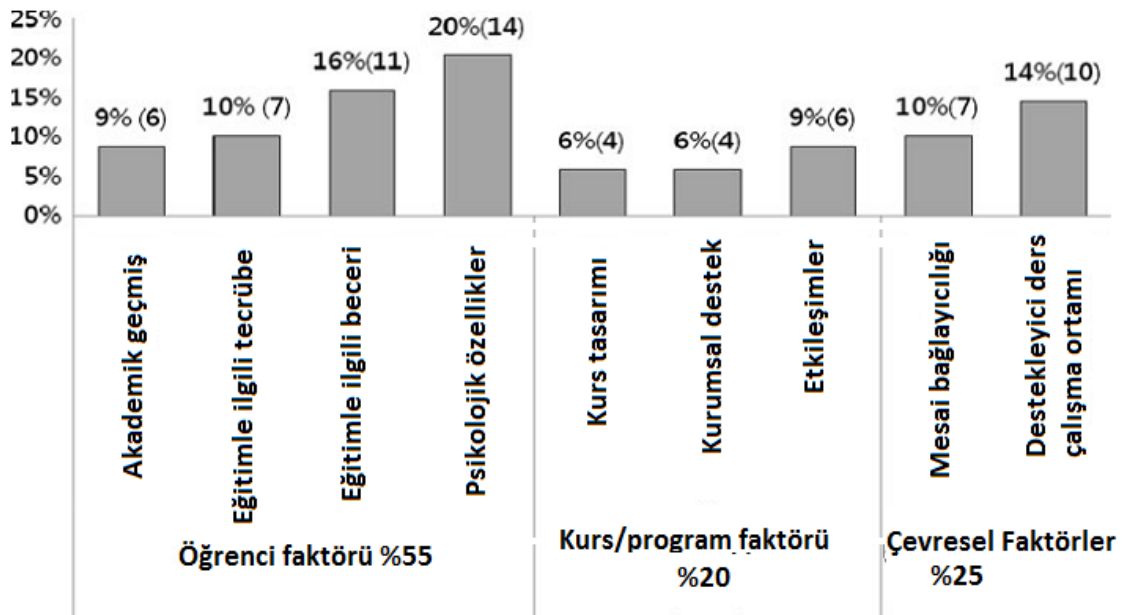
düzeyi de öğrencinin programda kalmasını etkileyen diğer faktörler olarak bulunmuştur.

Heyman (2010), alanında en az 3 yıl çalışmış uzaktan eğitim personeliyle yürüttüğü çalışmada çevrimiçi uzaktan eğitim programlarındaki öğrenci kaybını önlemeye yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Üç turlu DELPHİ tekniği ile uzmanlardan görüş alan Heyman (2010), öğrencilerin programları terk etme nedenlerine dair görüşlerini almıştır. Üç tur sonunda ulaşılan ortak fikirler 3 ana başlıkta toplanmıştır. İlk başlık, öğrenciye sunulan akademik destek ve öğrenci-okul arası iletişimin, öğrenci devamlılığının sağlanmasındaki önemidir. İkinci başlık ise, öğrenci ve okul arasındaki etkileşimin kalitesinin, öğrenci devamlılığının önemli bir göstergesi olmasıdır. Bir diğer deyişle, öğrenci okul ile ne kadar iyi bir akademik uyum yakalarsa o denli başarılı olur. Uzman görüşlerinde öne çıkan son başlık ise, öğrencinin öz disiplindir. Kendi akademik yaşantısını daha iyi yöneten öğrencinin çevrimiçi uzaktan eğitimde başarılı olacağı, bu öz disiplini sağlayamayan öğrencinin ise eğitimi terk etme eğiliminde olacağı bulgusu öne çıkmıştır.

Paechter, Maier ve Macher 2010 yılında Avusturya'da bulunan 29 üniversiteden 2196 öğrenciye ulaşarak, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme beklentileri ve öğrenme deneyimleri incelenmiştir. Çözümelenen verilerden öğrenci beklentilerinin, öğrencinin başarısıyla ilişkisi, öğretici desteğinin öğrenci başarısına etkisi ve işbirlikli öğrenmenin çevrimiçi uzaktan eğitimdeki önemine dair bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre öğrencinin eğitimden beklentisinin yüksek olması, beraberinde öğrencinin motivasyonunu yükseltmekte ve başarı isteğini artırmakta olduğu ifade edilmiştir. Öğreticinin, öğrenci üzerindeki olumlu yönlendirmeleri, öğrenci-öğretici etkileşimini artırmakta ve bu artış öğrencinin eğitimden duyduğu memnuniyete olumlu katkıda bulunmaktadır. Ayrıca dersin iyi yapılandırılmış olması, öğrencinin başarısını ve programdaki devamlılığını artırması ise bir diğer bulgu olarak sunulmuştur. Çevrimiçi uzaktan eğitimde devamlılığın artırılması adına, öğretici üzerine düşen bir diğer görev, iyi yapılandırılmış bir içerik ile, öğrencilerin işbirliği içerisinde olmalarını sağlamaktır. Artan işbirliğinin, beraberinde öğrenci-öğrenci etkileşimini de artırmakta olduğu ifade edilmiştir (Paechter, Maier ve Macher; 2010).

Lee ve Choi, 2011 yılında çevrimiçi öğrenmede öğrenci terkinin konu alan bir alanyazın taraması gerçekleştirmiştir. 1999-2009 yılları arasında çevrimiçi

öğrenmede öğrencilerin eğitim terkinin inceleyen yaklaşık 35 özgün makalenin meta analizi gerçekleştirilmiş ve eğitim terkinin çalışmalarda ele alınışı, durumu en iyi şekilde açıklamak için kullanılan bilimsel yaklaşımları kategoriler halinde sunmuşlardır. Lee ve Choi (2011) 10 yıllık bir zaman diliminde yayınlanmış çalışmalarda vurgulanan öğrencilerin eğitim terkinin etkileyen 69 alt faktörü; “öğrenen faktörü”, “program faktörü” ve “çevresel faktörler” olmak üzere 3 ana kategoride toplamıştır. 23’ü ilişkisel, 3’ü betimsel, 2 tanesi deneysel, 4 tanesi nitel ve 3 tanesi ise karma yöntem araştırması olan toplam 35 çalışmanın %37’sinin çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin eğitim terki olgusuna dair açık bir tanım barındırmadığı ifade edilmiştir. Eğitim terkinin tanımını içeren çalışmalarda ise terk tanımının farklı biçimlerde ifade edildiği görülmüştür. Örneğin Bocchi, Eastman ve Swift (2010) ile Xenos, Pierrakeas ve Pintelas (2002) eğitim terkinin basitçe kayıt yenilememek olarak tanımlarken, Willging ve Johnson (2009) ilk dersten sonra eğitime devam etmemeyi eğitim terk etmek olarak tanımlamıştır. İncelenen çalışmalar ışığında eğitim terki ile ilgili bulunan 69 önemli faktör ve bu faktörlerin istatistiksel dağılımı Şekil 5’teki gibidir.



Şekil 5. Eğitim terkinin etki eden faktörler ve frekansları (Lee ve Choi, 2011)

Tablo 2’de Lee ve Choi’nin (2011) çalışmasında ortaya çıkarılan eğitim terkinin etki eden ana ve alt faktörler açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Bu faktörlerin genellikle öğrenen özellikleri, eğitim hizmetini veren kurumun akademik ve teknik konulardaki

desteği ve öğrencilerin aile, iş durumu gibi çevresel etmenler başlıklarında toplandığı görölmüştür.

Tablo 2

Eğitim Terkine Etki Eden Ana ve Alt Faktörler (Lee ve Choi, 2011’den Uyarlanmıştır)

Değişken	Açıklama
Öğrenci faktörü	
Akademik geçmiş	Önceki akademik geçmişinde düşük skorlara sahip katılımcılar arasında daha yüksek bir terk etme oranı vardır.
Alınan eğitimle ilgili tecrübe	Alınan eğitimle ilgili önceki tecrübeye sahip katılımcıların eğitimi terk etme oranları daha düşüktür.
Alınan eğitimle ilgili beceriler	Yönetimsel (gerekli çaba ve zaman yönetimi, problemlere karşı kriz yönetimi) becerileri ve bilgisayar kullanma becerileri yüksek olan öğrencilerin, kurları tamamlama oranları ve kursları bitirme cesaretleri daha yüksektir.
Psikolojik özellikler	Öğrenenin psikolojik özellikleri öğrenmeye, kurs/programa, sınıf arkadaşları ve öğreticiye karşı iletişimine karşı tutumunu yönlendirir. Bu özelliklerin önemli olanları denetim odağı (locus of control), motivasyon, özyeterlik, doyum ve güvendir. Bu özellikleri yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi kursları bitirme oranlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
Ders/Program faktörü	
Kurs/Ders tasarımı	İyi tasarlanmış, etkileşimi yüksek ve içeriği ile yüksek uyum gösteren derslerde öğrencilerin eğitim tamamlama oranları daha yüksektir.
Kurumsal destek	Etkili ve verimli kurumsal destek öğrencilerin bırakma veya devam etme kararını önemli derecede etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Destek kalitesi ve devam etme arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.
Etkileşim	Öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci içerik etkileşimi olarak 3 ana grupta incelenmiştir. Eğitimi tamamlayan öğrencilerin, bırakanlara göre daha yüksek sayıda tartışma iletisi ve içerik sayfası görüntülediği, tartışma sayfalarında geçirilen sürenin yüksek olduğu görölmüştür.
Çevre faktörü	
Çalışma/Mesai bağlayıcılığı	Ders ve çalışma saatleri arasında denge kuramayan öğrencilerin eğitimi terk etme eğiliminin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ek mesai veya terfi gibi çalışma durumundaki değişiklikler de terk etme oranlarını artırmaktadır.
Destekleyici ortam	Aile, arkadaş çevresi, işveren ve iş arkadaşlarından destek gören öğrenenler daha yüksek bitirme oranlarına sahiptir. Eğitim

Kore Ulusal Açık Üniversitesinde Lee, Choi ve Kim (2013) tarafından yapılan çalışmada, lisans programına dahil olan uzaktan çevrimiçi bir dersi alan öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışmada, çevrimiçi uzaktan eğitimi tamamlayan ve yarıda bırakan öğrencilerin beceri, içsel ve dışsal faktörler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Beceri olarak zaman yönetimi, üst bilişsel öz düzenleme değişkenleri ele alınırken, dışsal faktörler aile ve iş yeri, içsel faktörler ise akademik kontrol odağı ve öğrencinin akademik öz yeterlik düzeyi bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada ayrıca bu değişkenler ve alt bileşenlerinin, öğrencinin çevrimiçi uzaktan eğitim dersini başarıyla bitirmesini ne kadar kestirdiği konusu üzerinde durulmuştur. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinden türetilen 3 ölçek ve akademik kontrol odağı ve aile-çevre desteğinden oluşan beş faktörlü bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Lee, Choi ve Kim (2013) 5'li likert tipi maddelerle toplanan veriler MANOVA ile çözümlenmiş, başarılı ve bırakan öğrencilerden oluşan iki grup arasında hangi değişkenlerin, hangi grupları etkilediğini incelemiştir. Akademik kontrol odağı ve üst bilişsel öz düzenleme puanları başarılı öğrencilerde bırakanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Alanyazının aksine, aile ve çevre desteğinin okula devam etmeme veya başarıyla tamamlama ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Esgice (2015), kayıt oldukları açıköğretim fakültesi ve uzaktan eğitim programlarından öğrenci kayıtlarını silmek suretiyle ayrılan öğrenciler ile nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya katılan 25 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ile öğrencilerin eğitimlerini terk etme nedenleri incelenmiştir. Bu çalışmaya ön lisans, lisans tamamlama ve lisans programlarından ayrılan 12 kadın, 13 erkek öğrenci katılım sağlamıştır. İçerik analizi yöntemiyle analiz edilen sorulardan elde edilen nitel veriler çözümlenmiş ve eğitim terk etme nedenleri “okul ve program kaynaklı”, “sosyal çevre kaynaklı” ve “öğrencinin kişisel özellikleri” olmak üzere üç ana kategoride toplanmıştır. Eğitim terkine neden olabilecek faktörler, %66 oranında tercih edilen okul ve program özelliklerinden kaynaklanan nedenler olarak bulunmuştur. Alt nedenler ise uzaktan eğitimin doğası, ders içerik ve materyalleri, sınav ortamı ve sınavın gerçekleştiği

çevrimiçi ortam ve yüz yüze sınavların gerçekleştiği sınav merkezi ile alakalı konulardan oluşmaktadır. %12 gibi düşük bir oranda öğrenen kaynaklı faktörlerin de eğitim terkiine sebep olabildiği ifade edilmiştir. Kişisel özelliklerin ön plana çıktığı alt nedenler, bilgisayar kullanabilme becerisi, kariyer beklentileri, derslerde başarılı olamama ve çevrimiçi uzaktan eğitime alışmada yaşanan sorunlar olarak öne çıkmıştır. Esgice'nin (2015) altını çizdiği üçüncü faktör ise sosyal çevredir. Sosyal çevre ana faktörü içerisinde destekleyici sosyal ortam, teknik altyapı ve program ücretlerini karşılayabilmek için gerekli finansal kaynak teminindeki sıkıntılar, eğitim terkiine neden olabilmektedir. Ayrıca Esgice (2015) çalışmasında aile sorumluklarının ve bir işte çalışanlar için çalışma şartlarının, uzaktan eğitime elverişli olmamasının okul terkiine neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Thistoll ve Yates (2016) Yeni Zelanda Açık Üniversitesi'nde yaptıkları çalışmada, geleneksel uzaktan eğitimde öğrenci devamlılığını ele almışlardır. Bunun için iki ayrı çalışma yürütülmüştür. İlk çalışmada uzaktan eğitimde görev alan öğretici, destek personeli ve yöneticilerden oluşan 10 kişiden, yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla veri toplanmıştır. Uzaktan eğitim personellerine, öğrencilerin programları tamamlamalarına yardımcı olan kolaylaştırıcı etmenler ve eğitim zorlaştıran engeller (bariyerler) hakkında sorular yöneltilmiştir. İkinci araştırmada ise uzaktan eğitime yeni başlamış 34 öğrenciden, e-posta aracılığıyla nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Toplamda iki ayrı aşamada 44 kişiden toplanan veriler incelenmiş ve uzaktan eğitim süreci önündeki engeller ve bu süreci kolaylaştırıcı etmenler ortaya koyulmuştur. Thistoll ve Yates (2016) araştırmanın bulgularını öğrenci, okul ve çevreye dair kolaylaştırıcılar ve engeller olarak 3 ana başlıkta irdelenmişlerdir. Üniversite personelleri, yeni başlayan öğrencilerin akademik danışmanlığa ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Aynı zamanda öğrenciler de akademik danışmanlık ve yönlendirmenin az olduğu durumda eğitim terkinin gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Çevrimiçi ders ve sohbet ortamlarının, öğrencilerin tanışmasının ve kaynaşmasının sağlanması aracılığıyla, öğrenci ile okul arasındaki bağın güçlenmesine yardımcı olduğu bulgusuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca, bu araştırmada öğrencilerin motivasyonlarının korunması, programların tamamlanma oranlarını artırdığı bulgusu paylaşılmıştır. Buna paralel olarak düşük motivasyonlu öğrencilerin okula karşı herhangi bir bağlılık hissetmedikleri için eğitimi terk etme eğiliminde olduğu raporlanmıştır. Okul tarafında ise hem öğrenciler

hem de okul personeli, öğrenci destek sistemlerinin öğrenciyi doğru yönlendirmesinin önemini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, iyi yapılandırılmamış program tasarımı ve değerlendirme sisteminin öğrencileri eğitimden uzaklaştırdığı ifade edilmiştir. Açık ifade edilmemiş program gereksinimleri de öğrencilerde kafa karışıklığına neden olabilir ve hatta eğitim terkine varan bir süreci başlatabilir. Çevre kaynaklı kolaylaştırıcılar ve engeller ise, öğrencinin yaşantısındaki iş, aile, sosyal sorumluluklar gibi zaman gerektiren konuları içine almaktadır. Çoğunluğu yetişkin olan öğrenciler okula ayırabilecek yeterince zaman bulamamaktadırlar. Yani yeterli zamanı bulup, okul ile ilgili faaliyetleri yerine getirebilen öğrenciler mezun olabilirken, yeterli zaman bulamayan öğrencilerin okula bağlılığı zamanla düşmektedir.

Choi ve Park (2018) yaptıkları bir diğer araştırmada Güney Kore’de çevrimiçi eğitim veren bir üniversitede lisans eğitimi alan öğrencilerle çalışmışlardır. Bu çalışmada 2013-2014 yıllarında lisans eğitimi alan çevrimiçi uzaktan eğitim öğrencilerinden 2129’una araştırma kapsamında ulaşılmıştır. Öğrencilerin sebat veya eğitim terki durumları; öğrenmeye ilgi, ders materyaliyle etkileşim, fiziksel kısıtlamalar, memnuniyet ve genel not ortalaması değişkenleri üzerinden yol analizi ile incelenmiştir. Hem bu değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkinin gücü, hem de ilişkilerin yönü araştırmanın bulgularında paylaşılmıştır. Buna göre, öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisi eğitim terk etme eğilimiyle ters yönlü bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca fiziksel sınırlılıkların, eğitimi terk etme eğilimiyle oldukça güçlü ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bir diğer deyişle, fiziksel kısıtlamalar ve sorunlar (dışsal faktörler) doğrudan terk etmeye neden olabildiği gibi, diğer değişkenleri de oldukça etkilemektedir. Yani ailevi bir problem veya iş yeri bağlayıcılığının çevrimiçi uzaktan eğitimde, bu araştırma kapsamında en büyük etkiye sahip değişken olduğu bulunmuştur. Düşük akademik ortalama puanına sahip olan öğrencilerde de eğitim terki oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin öğrenme yetenekleri başlığı altında incelenen öğrenme yeterliliklerinin öğrencinin genel akademik ortalaması ve öğrenmeye karşı motivasyonunu da dolaylı yoldan etkilendiği bu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu araştırma, bahsi geçen beş değişkenin eğitimi terk etme kararı üzerine etkisinin ispatlanması açısından oldukça önemlidir.

Çevrimiçi uzaktan eğitim veren yükseköğretim kurumlarında, eğitim terkinin ciddiye alınan bir konu olduğu ilgili araştırmalarda görülmektedir. Yıllar içinde

önerilen modellerde ele alınan değişkenler ufak farklılıklar gösterse de her bir çalışmada eğitim terkinin etkileyen değişkenlerin doğrudan etkileri veya kendi aralarındaki etkileşimleri daha anlaşılır hale gelmiştir. Tablo 3’de ilgili araştırmalarda özetlenen çalışmalarda ele alınan ve çevrimiçi uzaktan eğitim programlarında öğrenci terkinde etkisi olduğu ortaya koyulan değişkenler, bireysel özellikler, içsel faktörler ve dışsal faktörler ana başlıkları altında verilmiştir.

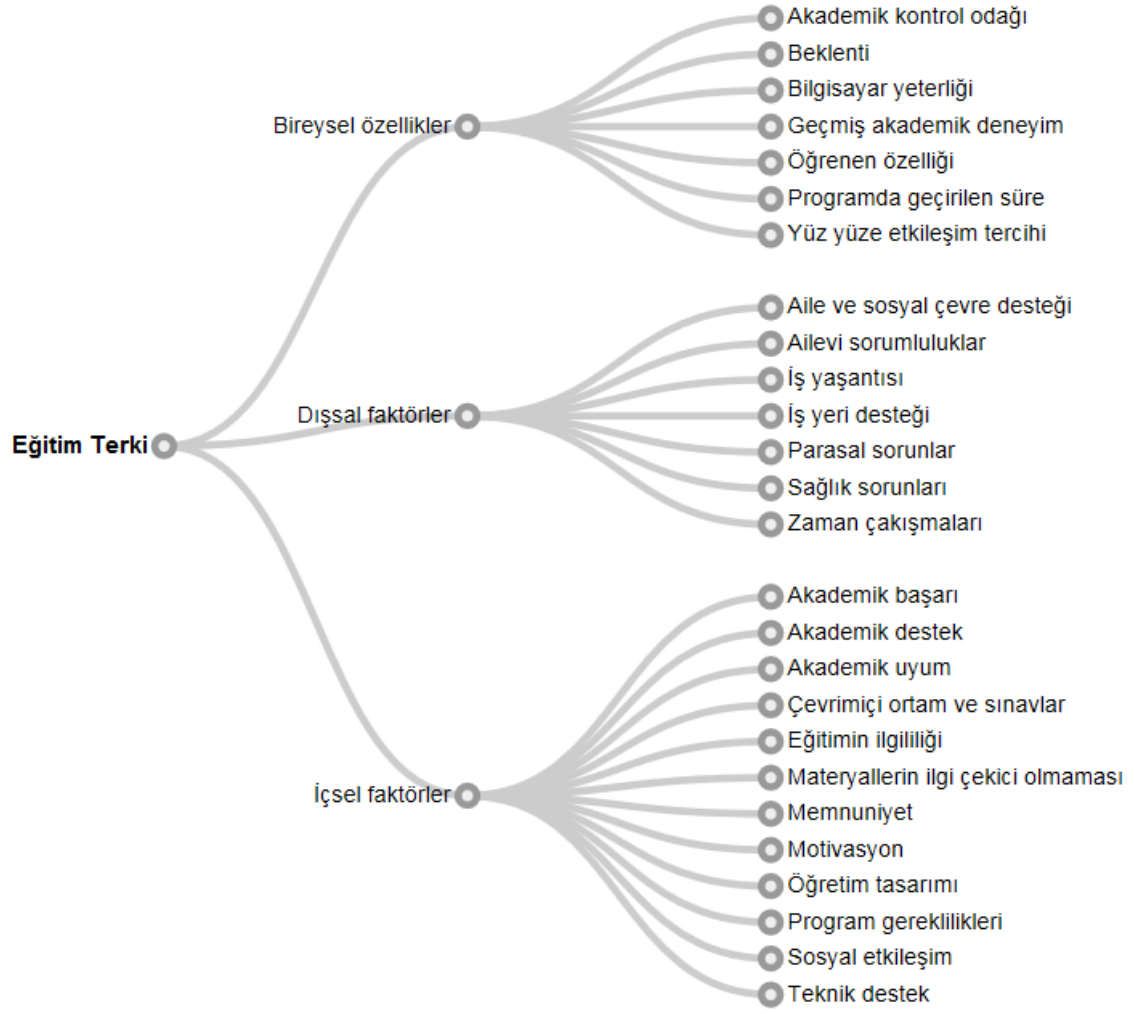
Tablo 3

İlgili Araştırmalarda Ele Alınan Yapılar

Değişken	Ele Alındığı Çalışma
Bireysel Özellikler	
Akademik kontrol odağı	Lee, Choi ve Kim (2013); Levy (2007); Parker (1999)
Beklenti	Holder (2007); Paechter, Maier ve Macher (2010);
Bilgisayar yeterliği	Dupin-Bryant (2004); Esgice (2015); Willging ve Johnson (2009); Xenos, Pierrakeas ve Pintelas (2002)
Geçmiş akademik deneyim	Dupin-Bryant (2004)
Öğrenen özelliği	Heyman (2010); Lee, Choi ve Kim (2013); Lee ve Choi (2011); Thistoll ve Yates (2016)
Programda geçirilen süre	Willging ve Johnson (2009)
Yüz yüze etkileşim tercihi	Willging ve Johnson (2009)
Dışsal Faktörler	
Aile ve sosyal çevre desteği	Lee ve Choi (2011); Park ve Choi (2009); Holder (2007)
Ailevi sorumluluklar	Esgice (2015); Thistoll ve Yates (2016); Xenos, Pierrakeas ve Pintelas (2002)
İş yaşantısı	Lee ve Choi (2011); Willging ve Johnson (2009); Thistoll ve Yates (2016); Xenos, Pierrakeas ve Pintelas (2002)
İş yeri desteği	Park ve Choi (2009)
Parasal sorunlar	Esgice (2015); Parker (1999); Willging ve Johnson (2009); Yükseltürk ve İnan (2006)
Sağlık sorunları	Xenos, Pierrakeas ve Pintelas (2002)

Zaman akışmaları	Esgice (2015); Thistoll ve Yates (2016); Yükseltürk ve İnan (2006); Xenos, Pierrakeas ve Pintelas (2002); Willging ve Johnson (2009)
İçsel Faktörler	
Akademik başarı	Choi ve Park (2018); Esgice (2015); Holder (2007); Paechter, Maier ve Macher (2010)
Akademik destek	Heyman (2010); Lee ve Choi (2011); Paechter, Maier ve Macher (2010); Thistoll ve Yates (2016); Yükseltürk ve İnan (2006)
Akademik uyum	Heyman (2010); Lee ve Choi (2011); Paechter, Maier ve Macher (2010); Thistoll ve Yates (2016); Xenos, Pierrakeas ve Pintelas (2002)
Çevrimiçi ortam ve sınavlar	Esgice (2015)
Eğitimin ilgilitiğİ	Lee ve Choi (2011); Park ve Choi (2009)
Materyallerin ilgi çekici olmaması	Lee ve Choi (2011); Willging ve Johnson (2009)
Memnuniyet	Levy (2007); Paechter, Maier ve Macher (2010); Park ve Choi (2009)
Motivasyon	Paechter, Maier ve Macher (2010); Thistoll ve Yates (2016)
Öğretim tasarımı	Lee ve Choi (2011); Paechter, Maier ve Macher (2010); Thistoll ve Yates (2016); Willging ve Johnson (2009); Yükseltürk ve İnan (2006)
Program gereklilikleri	Willging ve Johnson (2009)
Sosyal etkileşim	Lee ve Choi (2011); Paechter, Maier ve Macher (2010); Thistoll ve Yates (2016)
Teknik destek	Thistoll ve Yates (2016); Yükseltürk ve İnan (2006); Willging ve Johnson (2009)

Tablo 3'te ortaya çıkan yapının şematik yapısı Şekil 6'da görüldüğü üzere 3 ana başlık altında toplanabilir. Bunlar, öğrencinin program öncesi taşıdığı bireysel özellikler, eğitim dışındaki çevreden kaynaklanan dışsal faktörler ve eğitim süresince eğitimini içinde kalan içsel faktörlerdir.

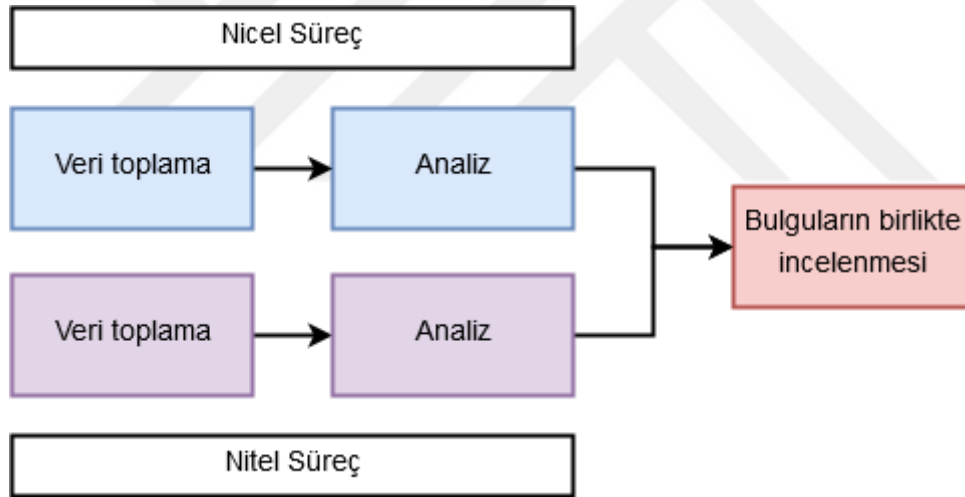


Şekil 6. İlgili araştırmalarda ele alınan yapıların şematik gösterimi

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırmada, yakınsak paralel karma araştırma deseni kullanılmıştır. Uzaktan eğitim terkinin kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi ve bu problemle ilişkili faktörlerin nicel ve nitel araştırmaların sınırlılıklardan uzak bir şekilde ele alınabilmesi ve incelenebilmesi için bu araştırmada her iki yaklaşımın birlikte kullanıldığı yakınsak paralel karma araştırma deseni tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2007, 2015). Creswell'e (2012) göre karma desen kullanımının araştırmalara vereceği katkıların arasında nitel ve nicel verilerin birbirini destekleyerek güçlü bir veri havuzu oluşturması gelmektedir. Ayrıca, bir veri türünden elde edilen bulguların daha iyi açıklanması için diğer veri türünden gelen bulguların kullanılması araştırmanın problem durumuna daha güçlü bir cevap bulmasına yardımcı olmaktadır. Şekil 7'de araştırmada kullanılan yakınsak paralel karma araştırma deseni görülmektedir.



Şekil 7. Yakınsak paralel karma araştırma desenin şematik gösterimi

Şekil 7'de görüldüğü gibi yakınsak paralel karma araştırma desende, nicel ve nitel veriler araştırma amacına uygun olarak mümkün olabildiğince eş zamanlı bir şekilde toplanmakta ve sonrasında nitel ve nicel veriler analiz edilerek, verilerden elde edilen bulgular birlikte ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Bu çalışmada benzer şekilde, ilk olarak nicel bir araştırma deseni kullanılarak, çevrimiçi uzaktan eğitimde okul terki olgusunu anlayabilmek için, bu konuya özgü olarak geliştirilmiş bir veri toplama aracı kullanılarak Amasya Üniversitesi'nde uzaktan eğitim programlarını terk eden öğrencilere ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğrenciler içerisinde

tesadüfi olarak seçilen 21 katılımcıyla nitel araştırma kısmı gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel araştırma sürecinde katılımcıların nasıl seçildiğine ilişkin ayrıntılı bilgiler çalışma grubu kısmında yer almaktadır.

Amasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

Amasya Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı bir birim olarak kurulan Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (AUZEM) 2012 yılından beri faaliyet göstermektedir. Kampüs-içi ortak dersler ile 6000'in üzerinde örgün eğitim gören öğrenciye çevrimiçi uzaktan ortak dersleri verebilen AUZEM'de, beş önlisans ve üç tezsiz yüksek lisans programında eğitim verilmektedir. AUZEM öğrenci ile eğitim veren bölüm veya enstitü arasındaki bağı kurma rolünü üstlenmiştir. Hali hazırda üniversite bünyesinde ilgili meslek yüksekokullarında örgün eğitim sunan akademik birimler gerekli akademik şartları sağladıktan sonra YÖK izni öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Önlisans programlarına merkezi yerleştirme ile öğrenci kabul edilirken, tezsiz yüksek lisans programlarına ilgili enstitülere yapılan başvurular ile öğrenci kabul edilmektedir. Önlisans programlarına yılda bir kez öğrenci kabul edilirken, tezsiz yüksek lisans programlarına yılda iki kez öğrenci kabul edilmektedir. YÖK yönetmelikleri gereği, öğrenciler her bir akademik dönem için harç ücreti ödemekte ve harç ücretini ödemeyen öğrenciler o dönem için eğitim hakkını kullanamamaktadır. Önlisans ve tezsiz yüksek lisans programlarında öngörülen eğitim süresi 4 yarıyıldır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin programa kayıt yaptırdığı 2013-2015 yıllarında eğitimde azami süre uygulaması bulunmamaktadır.

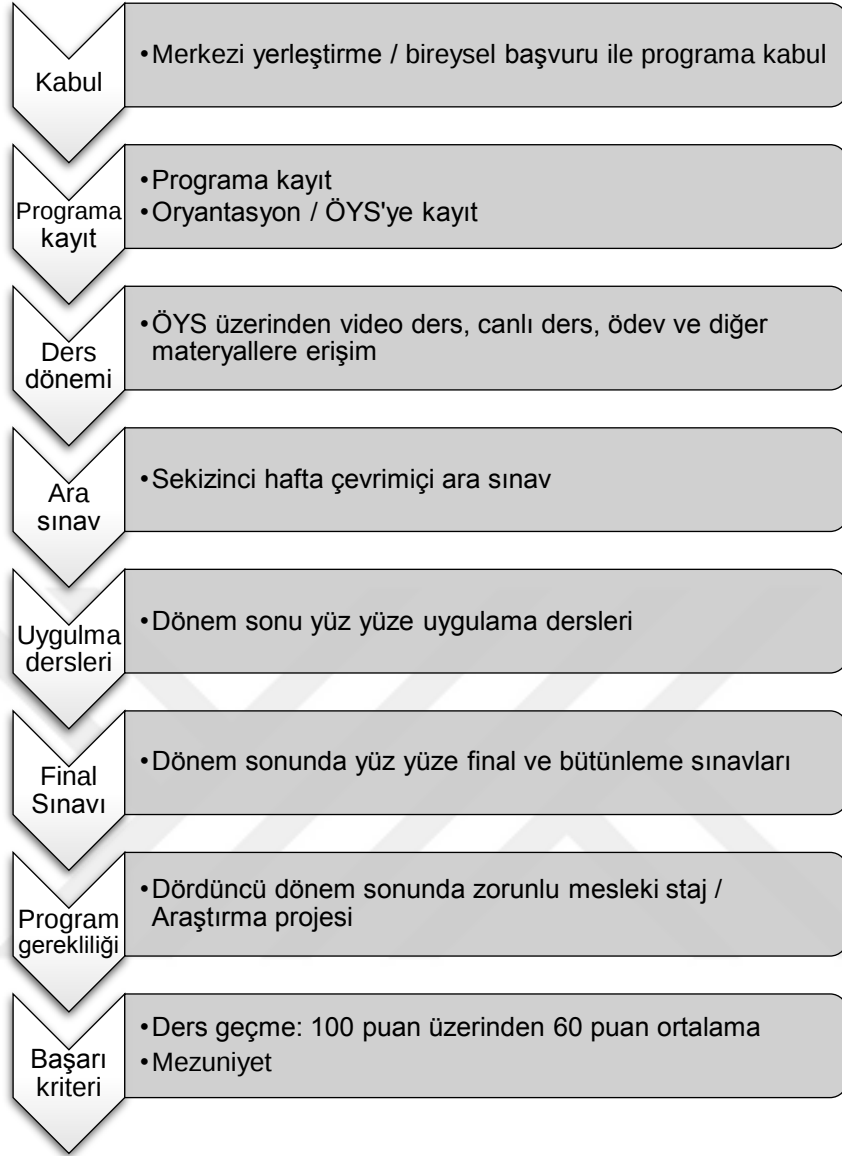
Derslerin iletimi ve değerlendirme. Örgün eğitimde de aynı bölümlerde eğitim veren öğretim elemanları tarafından hazırlanan ders materyalleri AUZEM personelleri tarafından çevrimiçi ortama uygun hale getirilip öğrencilere ÖYS aracılığıyla sunulmaktadır. Ders materyalleri, her bir öğrencinin kendi kullanıcı adı ve şifreyle giriş yapabildiği ve dilediği zaman dilediği sıklıkla erişebildiği, öğretim elemanı, içerik ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girebildiği ÖYS üzerinden çevrimiçi olarak ulaştırılmaktadır. Bu bileşenler çevrimiçi uzaktan eğitimin asenkron kısmını oluşturmaktadır. Yazılı ders notları, her bir ders için öğretim elemanının konu anlatımının bulunduğu ve UZEM stüdyosunda kaydedilmiş 30-40 dakika

uzunluğunda video dersler, konu ve derse özel etkileşimli animasyon ve grafikler öğrencilerin zaman kısıtlaması olmadan ulaşabildikleri içerikleri oluşturmaktadır.

Öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci etkileşiminin gerçekleştiği bir diğer bileşen ise ÖYS üzerinden tarihi ve saati önceden duyurulan ve çevrimiçi uzaktan eğitimin senkron bölümünü oluşturan, canlı derslerdir. Canlı derslerde Adobe Connect sistemi kullanılmakta ve öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla ve öğretim elemanı ile eş zamanlı olarak derslere devam edebilmektedir. Öğrencilerin derslere katılım durumları sistem tarafından kaydedilmektedir. Kaydedilen dersler, o dersi kaçıran öğrencilerin daha sonra diledikleri zaman ve sıklıkta izleyebilmeleri için arşivlenmektedir. ÖYS'ye ait öğrenci arayüzü ve örnek video derse ilişkin ekran görüntüleri EK-Ç'de verilmiştir.

AUZEM'de ders değerlendirmeleri ödev ve projeler, ara sınav, final sınavı ve bütünleme sınavları ile yapılmaktadır. Ders geçme notu ödev, proje, ara sınav ve final notunun önceden belirlenmiş ortalaması üzerinden hesaplanmaktadır ve 100 tam puan üzerinden 60 puan ile başarılı olunabilir. Ayrıca bir dersten başarılı olabilmek için final sınavından en az 50 puan alınması gerekir. 4 yarıyıl olan eğitim süresi boyunca önlisans öğrencilerinin alanlarında zorunlu mesleki staj yapmaları gereklidir. Tezsiz yüksek lisans programında ise öğrenciler mezun olabilmek için araştırma projesi yapmalı ve sunmalıdır.

Şekil 8'de, AUZEM'de çevrimiçi uzaktan eğitim programlarını tercih eden öğrencilerin kayıttan, mezun olma aşamasına kadar olan süreçleri verilmiştir. Program türüne göre merkezi yerleştirme veya bireysel başvuru ile başlayan kabul sürecini, program kaydı ve ÖYS için kullanıcı adı, şifre alma süreci takip etmektedir. Kayıt günü, öğrencilere çevrimiçi uzaktan eğitim ve ÖYS hakkında bir tanıtıcı broşür ve oryantasyon eğitim verilmektedir. Bir eğitim dönemi 14 haftadan oluşmakta ve içerikler haftalık olarak ÖYS üzerinden öğrencilerin erişimine açılmaktadır. Dersler, ÖYS üzerinden, canlı ve video dersler ile sunulan diğer içeriklerle (konu anlatımı içeren metinler, animasyonlar, etkileşimli içerikler, ödevler vb.) sürdürülmekte ve ara sınavlar çevrimiçi olarak gerçekleştirilmektedir. Dönem sonu sınavları ise kampüslerde yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Ders başarısının yanı sıra öğrenciler programların gerektirdiği zorunlu mesleki staj veya bitirme projesi gibi zorunlu görevleri yerine getirerek mezuniyet aşamasına gelebilmektedir.



Şekil 8. AUZEM'de Eğitim Süreçleri

Nicel Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubuna ulaşabilmek amacıyla aşağıda ayrıntılı bir şekilde ifade edilen süreç izlenmiştir. İlk olarak araştırma uzaktan eğitimi terk eden bireyler üzerinde gerçekleştirileceğinden araştırmaya katılma koşulları belirlenmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılabilmek için aşağıda belirtilen şartları taşımaları gerekmektedir. İlk olarak, katılımcıların uzaktan eğitimi terk eden bireyler olması gerektiğinden Amasya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezindeki (Amasya UZEM) ön lisans ya da yüksek lisans programlarına kayıtlı iken 2014-2015 öğretim yılı sonunda, çeşitli nedenlerle kaydını silen, kaydını

donduran veya en az bir dönem öğrenim harcını yatırmayarak öğrenime devam etmeyen öğrenciler olması gerekmektedir. Yukarıda belirtilen koşullara ek olarak araştırmaya katılım için ikinci koşul, eğitimi terk eden bireylerin cep telefonu ya da e-posta ile ulaşılabilecek iletişim bilgilerine sahip olmaları ve son olarak araştırmaya katılmaya gönüllü olmalarıdır. Gerekli izinlerin alınmasını takiben, Amasya Üniversite Öğrenci Bilgi Sistemi (AÜOBİS) veri tabanı üzerinden, yukarıdaki koşulları sağlayan 376 birey olduğu tespit edilmiştir. Nicel verilerin toplanabilmesi için, çevrimiçi uzaktan eğitim terk eden bireylerin tamamının cep telefonlarına çevrimiçi veri toplama formlarının bağlantısı gönderilmiştir. Bu çevrimiçi veri toplama formlarının gönderilmesini takiben ikişer hafta arayla aynı zamanda hatırlatma mesajları gönderilmiştir. Süreç sonunda, 61 katılımcı geçerli ve eksiksiz veri sağlamıştır. Bu nedenle araştırmaya katılım oranı %17'dir. Araştırmanın nicel aşamasına katılan bireylerin 51'i (%84) erkek ve 10'u (%16) kadındır. Araştırmanın nicel kısmına katılan bireylerin yaş aralığı 20 ila 56 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 34.22'dir (S.S.: 7.74). Katılımcıların 11'i (%18) bekar ve 50'si (%82) evlidir. Katılımcıların büyük bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde bir işte çalışırken (n=58, %95), sadece üç katılımcı (%5) bir işte çalışmamaktadır. Katılımcılar kayıtlı oldukları uzaktan eğitim programı açısından ise, büyük kısmı Mekatronik (n=28, %46) bölümüne kayıtlıken, bu öğrencileri sırasıyla Elektrik (n=10, %16), İnternet ve Ağ Teknolojileri (n=7, %11), Çocuk Gelişimi (n=5, %8), Yaşlı Bakımı (n=5, %8), Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans (n=5, %8), Bilgi Yönetimi (n=1, %2) programları takip etmektedir. Nicel aşama katılımcılarının çoğunlukla mekatronik programından olduğu Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4

Kayıt Oldukları Programlara Göre Nicel Aşama Katılımcıları

Program	Sayı	Yüzde
Mekatronik	28	%46
Elektrik	10	%16
İnternet ve Ağ Teknolojileri	7	%11
Çocuk Gelişimi	5	%8
Yaşlı Bakımı	5	%8
Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans	5	%8
Bilgi Yönetimi	1	%2
Toplam	61	%100

Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubunu, eğitim terki grubuna giren katılımcılardan ulaşılabilir olan ve çalışmaya katılmaya gönüllülüğünü ifade eden 21 katılımcı oluşturmuştur. Nitel çalışmada yeterli katılımcı sayısının ne olduğu konusunda farklı araştırmacılar tarafından ileri sürülen farklı öneriler olmasına rağmen, üzerinde genel olarak uzlaşılan yaygın kanının, yeterli örneklem sayısının verilerin doygunluğa ulaştığı nokta olduğudur (Creswell ve Plano-Clark, 2015; Merriam, 2013). Bu bağlamda, araştırmacı tarafından 2014-2015 öğretim yılında öğrenimine devam etmeyen 376 öğrenciye AÜOBİS üzerinde kayıtlı olan telefon numaralarından ulaşılmıştır. Çalışma hakkında bilgilendirilen ve gönüllü katılımları için sözlü izin alınan öğrencilere, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular yöneltilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu aşamasında, 21 öğrenci telefon görüşmelerinin ses kaydının alınmasına izin vermiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmelerde 15. görüşmeden itibaren ortak temaların ortaya çıkmaya başladığı ve 21. görüşmeye kadar ortaya çıkan ortak temaların devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, verilerin doygunluğa ulaştığı söylenebilir. Araştırma nitel çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 12'si (%57) erkek ve 9'u (%43) kadındır. Nitel çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yaş aralığı 20 ila 41 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 28.33'tür (S.S.: 7.34). Medeni durum açısından ise katılımcıların 6'sı (%29) bekar ve 15'i (%71) evlidir. Son olarak katılımcıların kayıt oldukları bölüm açısından ise, Bilgi Yönetimi (n=2, %10), Çocuk Gelişimi (n=8, %38), Elektrik (n=5, %24), İnternet ve Ağ Teknolojileri (n=2, %10), Mekatronik (n=1, %5), Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans (n=3, %14) bölümlerine kayıtlıdır. Tablo 5'te nitel çalışma grubunu oluşturan katılımcıların sosyodemografik özelliklerine ilişkin bilgiler görülmektedir.

Tablo 5

Nitel Aşama Katılımcılarına İlişkin Sosyodemografik Özellikler ve Görüşme Bilgileri

Katılımcı	Görüşme süresi (dakika:saniye)	Cinsiyet	Yaş	Program
K1	17:22	Kadın	28	Çocuk Gelişimi
K2	14:30	Erkek	34	İnternet ve Ağ Teknolojileri
K3	09:01	Erkek	25	Bilgi Yönetimi
K4	07:45	Erkek	25	Bilgi Yönetimi
K5	12:35	Erkek	40	Elektrik
K6	29:21	Kadın	20	Çocuk Gelişimi
K7	08:05	Erkek	38	Mekatronik
K8	06:37	Kadın	22	Çocuk Gelişimi
K9	06:26	Kadın	20	Çocuk Gelişimi
K10	08:57	Kadın	21	Çocuk Gelişimi
K11	07:29	Kadın	24	Çocuk Gelişimi
K12	08:15	Kadın	20	Çocuk Gelişimi
K13	19:24	Kadın	33	Çocuk Gelişimi
K14	08:14	Erkek	25	İnternet ve Ağ Teknolojileri
K15	11:37	Erkek	25	Elektrik
K16	10:52	Erkek	21	Elektrik
K17	02:36	Erkek	32	Elektrik
K18	27:09	Erkek	41	Elektrik
K19	12:28	Erkek	39	Sınıf Öğretmenliği Tezsiz YL
K20	07:00	Kadın	25	Sınıf Öğretmenliği Tezsiz YL
K21	08:56	Erkek	37	Sınıf Öğretmenliği Tezsiz YL
Ortalama	11:39		28,33	
Toplam	04:04:39			

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, 2012-2015 yıllarında Amasya Üniversitesi UZEM’de görev yapmıştır. Merkezdeki görevleri arasında, öğrencilerin programa ilk kayıtlarından itibaren uyum çalışmaları, uzaktan eğitim öğrencilerine tahsis edilmiş ÖYS’nin yönetimi, ÖYS üzerinden ve e-posta ile teknik destek verilmesi, video derslerin stüdyo ortamında kayda alınması ve sunulması, çevrimiçi ve sınavların hazırlanması ve uygulanması yer almaktadır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın eş zamanlı yürütülen aşamalarında okul terkinin etkileyen faktörlerin ortaya konabilmesi için nicel ve nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Yakınsak paralel karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel veriler eşit önceliklidir. Bu tür araştırmaların temel gerekçesi bir veri toplama biçiminin zayıf yönlerini diğerinin güçlü yönleriyle tamamlamaktır (Creswell, 2008).

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Harris, Larrier ve Castano-Bishop (2011) tarafından geliştirilip araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Revize Edilmiş Çevrimiçi Öğrenci Beklentileri Ölçeği (RE-ÇÖBÖ, Student Expectations Of Online Learning Survey [SEOLS-R]) ve Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilip Karagüven (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin daha ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Revize Edilmiş Çevrimiçi Öğrenci Beklentileri Ölçeği (Student Expectations Of Online Learning Survey [SEOLS-R]). Uzaktan eğitimi terk eden öğrencilerin çevrimiçi kurs öğelerine ilişkin beklentilerini belirleyebilmek amacıyla Harris, Larrier ve Castano-Bishop (2011) tarafından geliştirilen SEOLS-R kullanılmıştır. SEOLS-R'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması daha önce Türk kültüründe gerçekleştirilmediğinden bu çalışma bağlamında ölçeğin uyarlama çalışmaları geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. SEOLS-R yazarlarına e-posta ile ulaşılmış ve bu araştırmada kullanımı için alınan izin EK-D'de sunulmuştur.

SEOLS-R'nin Uyarlanması. SEOLS-R'nin uyarlanması amacıyla ilk olarak anket sahipleriyle e-mail yoluyla iletişime geçilerek anketin uyarlanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İkinci aşamada, ölçeğin çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin çeviri işlemlerinin gerçekleştirilmesinde Brislin (1970) tarafından önerilen işlem adımları takip edilmiştir. İlk olarak anket araştırmacı tarafından Türkçe diline çevrilmiş, daha sonra Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde görev yapmakta olan Türkçe ve İngilizce diline hâkim, ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları hakkında bilgi sahibi diğer bir araştırmacı tarafından geri çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, geri çeviri işlemi yapılan taslak ölçek orijinal ölçekle karşılaştırılmış ve uzlaşma sağlanamayan sınırlı sayıda maddenin yeniden tercümesi yapılarak, araştırma konusuna aşina olmayan, İngilizce diline hâkim

başka bir araştırmacıya geri çeviri işlemi gerçekleştirilmiş ve orijinal ölçekteki maddelerle karşılaştırılmıştır. Bu süreç sonunda geri çeviri işlemi gerçekleştirilen ve orijinal anketteki maddelerinin birbirinin aynı olduğu görülmüştür. SEOLS-R'nin, Türkçe diline uyarlanmasını takiben ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği incelenmiştir.

SEOLS-R'nin Yapı Geçerliliği. SEOLS-R'nin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Alanyazında iki tür faktör analizi ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Brown, 2015; Harrington, 2009). Bunlar sırasıyla açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizidir. Açıklayıcı faktör analizi araştırmacıların ölçeğin faktör yapısı hakkında önceden çok az bilgi sahibi oldukları ya da hiç bilgi sahibi olmadıklarında ölçeğin faktör yapısını belirlemek, başka bir ifadeyle teorik bir yapı geliştirmek amacıyla kullanılan çok değişkenli bir istatistik iken, doğrulayıcı faktör analizi var olan bir teorik yapının farklı bir örnekleme ya da kültürde benzer olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir (Brown, 2015). Açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin faktör yapısı bilinmezken, doğrulayıcı faktör analizinde bilinen bir faktör yapısının farklı bir kültürde ya da örnekleme test edilerek benzer olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada benzer şekilde, SEOLS-R'nin, Harris, Larrier ve Castano-Bishop (2011) tarafından belirlenen faktör yapısının Türk kültüründe benzer olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Harris, Larrier ve Castano-Bishop (2011) tarafından geliştirilen SEOLS-R öğrencilerin çevrimiçi öğrenme beklentilerini *teknoloji yeterliliği, çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler, kurs içeriğinden beklentiler, sosyal etkileşim beklentileri, ders gezinimi beklentileri, başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar, ders iletim sistemine dair yeterlilikler* boyutlarında ölçmeyi amaçlamaktır. Teknoloji yeterliliği alt boyutu kişinin bilgisayar kullanımına ilişkin temel becerilere ne düzeyde sahip olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu alt boyuttan örnek bir madde 'Kendi başıma kişisel bilgisayar kullanabilirim.' şeklindedir. Çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler alt boyutu katılımcıların çevrimiçi kurs öğretmeninden kurs öğretimi sürecinde beklentilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu alt boyuttan örnek bir madde "Öğretim elemanının, dersin hedeflerini açıkça belirtmesini beklerim." şeklindedir. Kurs içeriğinden beklentiler, öğrencilerin çevrimiçi dersin nasıl işlenmesi gerektiğine dair beklentilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu alt boyuttan örnek bir

madde “Çevrimiçi dersin bana aktif öğrenme olanakları sunmasını beklerim.” şeklindedir. Sosyal etkileşim beklentileri katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamında nasıl sosyal ilişkiler olması gerektiğine ilişkin beklentilerini içermektedir. Bu alt boyuttan örnek bir madde “Sınıf arkadaşlarımla çevrimiçi etkileşimlerimin, yüz yüze arkadaşlarım kadar sık olmasını beklerim.” şeklindedir. Ders gezinimi beklentileri katılımcıların dersin yönerge ve materyallerine kolayca ulaşabilme, ders konu başlıklarının ve ders forumlarının açık ve anlaşılabilir olmasına ilişkin beklentilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar alt boyutu ise çevrimiçi öğrenme sürecinde katılımcıların başarılı olmalarını kolaylaştıran aile, arkadaş ortamı, çevrimiçi kursa ilişkin olumlu faktörler ve kişisel faktörlerin rolünün ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu alt boyuttan örnek bir madde “Arkadaş desteğine sahip olmamın, bu eğitimde başarılı olmamı sağladığını düşünüyorum.” şeklindedir. Son olarak, ders iletim sistemine dair yeterlilikler katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamlarının mesaj atma, ödev yükleme, tartışma forumlarını kullanma gibi özelliklerini kullanabilmekte ne düzeyde yeterli olduklarına ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu boyuttan örnek bir madde “Çevrimiçi ortamda, "ödev yükleme" özelliğini kullanmada yeterliyim.” şeklindedir. SEOLS-R yukarıda belirtildiği gibi yedi alt boyuttan oluşan, bir ölçme aracıdır. Katılımcılar her bir alt boyutta yer alan anket ifadelerini katılma derecelerini *Kesinlikle katılmıyorum*'dan (1), *Kesinlikle Katılıyorum*'a (5) uzanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedir. Her bir alt boyuttan alınan puanların artması, ilgili alt boyuta ilişkin katılımcıların değerlendirmelerinin olumlu ya da beklentilerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

SEOLS-R'nin Çalışma Grubu ve Prosedürel Süreç. SEOLS-R çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Amasya Üniversitesi Uzaktan eğitim programlarına devam etmekte olan 411 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler SEOLS-R ve demografik bilgilerden oluşan anketi çevrimiçi olarak cevaplamıştır. Öğrencilere araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, verdikleri cevapların gizli kalacağı, verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı hakkında bilgi verilmiş ve tüm öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 148'i (%36) erkek ve 263'ü (%64) kadındır. Katılımcıların yaş aralığı 21 ila 42 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 26.06'dır (S.S.: 4.11). Medeni durum açısından ise katılımcıların %76'sı (n=313) bekar ve %24'ü (n=98) evlidir.

Katılımcıların %14'ü (n=59) daha önce çevrimiçi bir eğitim programına katılmışken, %86'sı (n=352) çevrimiçi bir eğitim programına katılmamıştır.

SEOLS-R'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi. SEOLS-R'nin doğrulayıcı faktör analizi Mplus (Muthén ve Muthén, 2008) programında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların SEOLS-R maddelerine verdikleri cevaplar ortalamaya ve varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler tahmin yöntemi (WLSMV) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar, doğrulayıcı faktör analizinde sıklıkla kullanılan maksimum olabilirlik tahmin yönteminin, normal dağılım göstermeyen ya da sınırlı sayıda cevaplama kategorisine sahip, sıralama tipi ölçek maddeleriyle kullanıldığında doğru olmayan sonuçlar verebileceğini belirtmektedir (Finney ve DiStefano, 2006). WLSMV tahmin yönteminin sınırlı sayıda cevaplama kategorisine sahip Likert tipi ölçeklerde, daha doğru faktör yük değerleri tahminleri, daha doğru uyum iyiliği indeksleri sunduğu, normal dağılım göstermeyen ve küçük örneklem büyüklüklerinde daha iyi performans sergilediği belirtilmektedir (Beauducel ve Herzberg, 2006). Bu bağlamda, SEOLS-R maddelerinin sınırlı sayıda cevaplama kategorisine sahip, Likert tipi ölçek maddelerinden oluştuğu dikkate alınarak bu çalışma da WLSMV tahmin yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin model veri uyumu uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla incelenmektedir. Mplus programı, WLSMV tahmin yöntemi kullanıldığında rapor edilmesi önerilen (McDonald ve Ho, 2002) dört farklı uyum iyiliği indeksi oluşturmaktadır. Bunlar sırasıyla Ki-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Tucker-Lewis Index [TLI]) uyum iyiliği indeksleridir. TLI, alanyazında NNFI olarak da bilinmektedir (Cangür ve Ercan, 2015).

Alanyazında model veri uyumunu değerlendirmek için genel bir kural olarak, χ^2/sd değerinin 2'den büyük ve 5'ten küçük ya da eşit olması ($2 < \chi^2/sd \leq 5$), RMSEA değerinin .05 ila .08 aralığında olması ($0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$) kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. Diğer taraftan, CFI ve TLI değerleri için kabul edilebilir uyum değerleri .90 ve üzeri olmasıdır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; McDonald ve Marsh, 1990). Yukarıda belirtilen indeksler için mükemmel uyum değerleri ise χ^2/sd oranı için 2'nin altı, CFI ve TLI için .95 ve üstü, RMSEA için .05 ve altı olarak belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; McDonald ve Marsh, 1990).

SEOLS-R'nin Harris, Larrier ve Castano-Bishop (2011) tarafından önerilen yedi faktörlü yapısı için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmeden, modelin tanımlanabilmesi amacıyla her bir maddenin faktör varyansları 1'e sabitlenmiş ve faktörlerin birbiriyle ilişkili olmasına izin verilmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, test edilen modelin veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2(839)$: 1865.877, χ^2/sd : 2.224, CFI: .938, TLI: .934, RMSEA: .055, RMSEA %90 Güven Aralığı Alt Sınır: .051, RMSEA %90 Güven Aralığı Üst Sınır: .058).

Tablo 6'da doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen madde faktör yük değerleri, madde faktör yük değerlerinin standart hataları, kritik değerler ve R^2 değerleri görülmektedir. R^2 değerleri test edilen model tarafından açıklanan maddedeki varyans miktarıdır (Kelloway, 2015).

Tablo 6'da görüldüğü gibi teknoloji yeterliliği alt boyutu standardize edilmiş madde faktör yük değerleri .78 ile .94 arasında değişirken, standardize edilmiş madde faktör yük değerleri çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler alt boyutunda .67 ile .95, kurs içeriğinden beklentiler alt boyutunda .58 ile .80, sosyal etkileşim beklentilerinde .81 ile .91, ders gezinimi beklentilerinde .76 ile .87, başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar alt boyutunda .51 ile .97, ders iletim sistemine dair yeterlilikler alt boyutunda .84 ile .92 arasında değişmektedir. Test edilen 7 faktörlü modele ilişkin tüm z değerleri en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Aynı zamanda R^2 değerleri .26 ile .94 arasında değişmektedir. Bu bulgular, bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin yedi faktörlü yapı için iyi bir uyum sergilediği söylenebilir.

Tablo 6

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	λ	S.H	Z	R^2
TY(F1)				
M1	.779	.036	21.940	.607
M2	.768	.033	23.258	.591
M3	.908	.026	34.378	.825
M4	.894	.020	44.473	.800
M5	.883	.030	29.826	.780
M6	.943	.018	52.576	.890
M7	.898	.026	33.961	.806
ÇKÖB(F2)				
M8	.673	.047	14.312	.453
M9	.783	.044	17.784	.613
M10	.740	.040	18.362	.548
M11	.774	.045	17.272	.599
M12	.718	.041	17.400	.516
M13	.782	.037	20.851	.611
M14	.898	.023	39.316	.807
M15	.946	.026	36.633	.895
M16	.524	.049	10.682	.275
KİB(F3)				
M17	.693	.045	15.232	.480
M18	.789	.037	21.076	.622
M19	.636	.036	17.588	.405
M20	.578	.038	15.081	.334
M21	.760	.029	26.498	.577
M22	.773	.032	24.328	.597
M23	.798	.028	28.338	.637
SEB(F4)				
M24	.808	.023	35.243	.653
M25	.819	.064	12.827	.671
M26	.856	.017	49.221	.732
M27	.908	.017	53.869	.825
M28	.845	.021	39.956	.714
DGB(F5)				
M29	.764	.043	17.829	.584
M30	.792	.033	23.854	.627
M31	.854	.030	28.387	.730

M32	.818	.043	18.997	.669
M33	.867	.034	25.171	.752
BBÇÖK(F6)				
M34	.785	.030	26.339	.616
M35	.773	.029	26.961	.598
M36	.696	.034	20.233	.484
M37	.510	.048	10.670	.260
M38	.967	.013	72.752	.936
M39	.940	.015	64.782	.884
DİSDY(F7)				
M40	.846	.022	38.895	.715
M41	.887	.016	54.929	.787
M42	.916	.014	63.437	.838
M43	.835	.022	37.598	.698

Not: TY: Teknoloji yeterliliği, ÇKÖB: Çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler, KİB: Kurs içeriğinden beklentiler, SEB: Sosyal etkileşim beklentileri, DGB: Ders gezinimi beklentileri, BBÇÖK: Başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar, DİSDY: Ders iletim sistemine dair yeterlilikler. Tüm kritik değerler en az $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

SEOLS-R ölçeğinin Türkçe eşdeğer formunun faktör yükleri EK-A'da verilmiştir.

SEOLS-R'nin Güvenirliği. SEOLS-R'nin güvenirliliği madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 7'de her bir alt boyutun madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları görülmektedir. Tablo 7'de görüldüğü gibi teknoloji yeterliliği alt boyutu madde toplam korelasyonları .59 ile .71 arasında, çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler alt boyutu .33 ile .66, kurs içeriğinden beklentiler alt boyutu .40 ile .64 arasında, sosyal etkileşim beklentileri alt boyutu .20 ile .80, ders gezinimi beklentileri alt boyutu .42 ile .63 arasında, başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar alt boyutu .34 ile .61, ders iletim sistemine dair yeterlilikler alt boyutu .69 ile .83 arasında değişmektedir. Araştırmacılar madde toplam korelasyonlarının en düşük .20 ve üzerinde olmasını önermektedir (Büyüköztürk, 2010; Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu bağlamda, SEOLS-R alt boyutlarının madde toplam korelasyonları incelendiğinde tüm maddelerinin yeterli düzeyde madde toplam korelasyonuna sahip olduğu söylenebilir. SEOLS-R alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde teknoloji yeterliliği alt boyutunun .86, çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler alt boyutunun .77, kurs içeriğinden beklentiler alt

boyutunun .79, sosyal etkileşim beklentileri alt boyutunun .83, ders gezinimi beklentileri alt boyutunun .74, başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar alt boyutunun .74, ders iletim sistemine dair yeterlilikler alt boyutunun .88 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Genel bir kural olarak araştırmacılar .70 ve üzerinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına sahip ölçme araçlarının araştırma amacıyla kullanılabileceğini belirtilmektedir (DeVellis, 2012; Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu bağlamda, ölçeğin tüm alt boyutlarının araştırma amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Tablo 7

SEOLS-R Madde toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

	<i>r</i>		<i>r</i>
TY(F1)		ÇKÖB(F2)	
M1	.59	M8	.40
M2	.60	M9	.51
M3	.71	M10	.51
M4	.69	M11	.54
M5	.65	M12	.49
M6	.70	M13	.56
M7	.61	M14	.55
Cronbach Alpha (α)	.86	M15	.51
		M16	.33
		Cronbach Alpha (α)	.77
KİB(F3)		SEB(F4)	
M17	.40	M24	.68
M18	.53	M25	.20
M19	.48	M26	.74
M20	.47	M27	.80
M21	.63	M28	.70
M22	.55	Cronbach Alpha (α)	.83
M23	.64		
Cronbach Alpha (α)	.79		
DGB(F5)		BBÇÖK(F6)	
M29	.42	M34	.46
M30	.49	M35	.44
M31	.63	M36	.46
M32	.50	M37	.34

M33	.63	M38	.61
Cronbach Alpha (α)	.74	M39	.56
		Cronbach Alpha (α)	.74
DİSDY(F7)			
M40	.69		
M41	.78		
M42	.83		
M43	.69		
Cronbach Alpha (α)	.88		

Not: TY: Teknoloji yeterliliği, ÇKÖB: Çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler, KİB: Kurs içeriğinden beklentiler, SEB: Sosyal etkileşim beklentileri, DGB: Ders gezinimi beklentileri, BBÇÖK: Başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar, DİSDY: Ders iletim sistemine dair yeterlilikler, r = madde toplam korelasyonları.

SEOLS-R'nin Türkçe eşdeğer formu 5'li likert biçiminde EK-B'de verilmiştir.

Diğer Nicel Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form katılımcıların, cinsiyeti, yaşı, devam ettiği bölüm ve bir işte çalışma durumuna ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ): Çevrimiçi öğrenme programlarına katılan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen AMÖ kullanılmıştır. AMÖ'nün Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Karagüven (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. AMÖ katılımcıların akademik motivasyonlarını içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarında ölçmeyi amaçlamaktadır. AMÖ 28 maddeden oluşan 7'li Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar her bir ölçek ifadesine katılma derecesini *Hiç uyuşmuyor'dan* (1) *Tam olarak uyuşuyor'a* (7) uzanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedir. İçsel motivasyon alt ölçeği, kendi içerisinde, her biri dört maddeden oluşan üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler sırasıyla bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyondur. Dışsal motivasyon alt boyutu da içsel motivasyon alt boyutuna benzer şekilde her biri dört maddeden oluşan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dış düzenlemedir. Son olarak,

motivasyonsuzluk alt boyutu dört maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanlarını belirleyebilmek amacıyla yukarıda belirtilen alt boyuta ait verdikleri cevaplar toplanmakta daha sonra ölçekte madde sayısına bölünerek katılımcıların puanları belirlenmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ölçeğinden alabilecekleri puanlar 1 ile 7 arasında değişmektedir. Her bir alt boyuttan alınan puanların artması o alt boyuta ilişkin motivasyon ya da motivasyonsuzluk düzeylerin arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin nicel çalışma grubu için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları içsel motivasyon alt ölçeği için .92, dışsal motivasyon alt ölçeği için .89, motivasyonsuzluk alt ölçeği için .87'dir.

AMÖ'nün bu çalışmada kullanılabilmesi için yazarından e-posta ile alınan izin EK-E'de verilmiştir.

Nicel Verilerin Toplanması, Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmaya konu olan nicel veriler 2014-2015 öğretim yılı sonunda çeşitli nedenlerle eğitime devam etmeyen çevrimiçi öğrencilerle e-posta yoluyla iletişime geçilerek toplanmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, araştırmanın başlangıcında, ortasında ya da araştırmayı tamamladıktan sonra herhangi bir yaptırıma uğramadan araştırmadan çekilebilecekleri, araştırmanın amacı ve araştırmanın kendileri için olası faydaları ve zararları hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Katılımcılar Kişisel Bilgi Formu, SEOLS-R ve AMÖ'den oluşan anketi çevrimiçi olarak internet üzerinden cevaplamıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 23 istatistiksel analiz programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizlere hazırlanabilmesi için başlangıç analizleri gerçekleştirilmiştir. Başlangıç analizlerinde frekans dağılımları, aykırı değerler ve analizlerin varsayımları incelenmiştir. Frekans dağılımları incelendiğinde, bir işte çalışma durumu değişkeninde katılımcıların büyük bir kısmı tam zamanlı bir işte çalıştığı için (%95) ve sadece üç katılımcı bir işte çalışmadığı için bu değişken analizlere dahil edilmemiştir. Veri setindeki aykırı değerler Tabachnick ve Fidell (2012)'in önerileri doğrultusunda incelenmiş ve ortalamanın 3.29 standart sapma üstü ya da ortalamanın 3.29 standart sapma altındaki değerler aykırı değer olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda kurs içeriğinden beklentiler alt boyutunda bir, sosyal etkileşim beklentileri alt boyutunda bir, başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi

kolaylaştırıcılar alt boyutundan bir, ders iletim sistemine dair yeterlilikler alt boyutundan iki katılımcının ortalamasının 3.29 standart sapma altında puan aldığı görülmüştür. Bu katılımcıların örneklemden çıkarılması sınırlı sayıdaki örnekleme belirgin bir şekilde azaltacağından ve aykırı değerlerin kullanılacak istatistiksel analizlerdeki olumsuz etkileri dikkate alınarak, Tabachnick ve Fidell (2012)'in önerileri doğrultusunda bu katılımcıların puanları dağılımdaki en düşük katılımcının puanının bir eksiğiyle değiştirilmiştir. Örneğin, kurs içeriğinden beklentiler alt boyutunda aykırı değer olan katılımcının ortalaması 1,86 ve kendisinden daha büyük puana sahip aykırı olmayan değerlerin ortalaması 2,57'dir. Bu bağlamda, 1,86 olan aykırı değer 2,56 olarak değiştirilmiştir. Diğer aykırı değerlerde de benzer şekilde işlem gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiş ve tüm değerlerin -2 ile +2 arasında değiştiği görülmüştür. Stevens (2012) ve Tabachnick ve Fidell (2012)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değişmesi verilerin normalden belirgin bir sapma göstermediğine işaret etmektedir. Bu bağlamda verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden cinsiyet, medeni durum, yaş, SEOLS-R alt boyutları, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında ilişkilerin yönünü ve düzeyini belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. SEOLS-R alt boyutlarıyla, ilişkili değişkenlerin, SEOLS-R boyutlarını ne düzeyde yordadığını belirleyebilmek amacıyla regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Pearson korelasyon analizi sonucunda SEOLS-R alt boyutlarıyla ilişki göstermeyen değişkenler regresyon analizine dahil edilmemiştir. Pearson korelasyon ve regresyon analizlerinin yukarıda test edilen varsayımlara ek olarak doğrusallık (korelasyon), hataların sabitliği (regresyon), hata dağılımlarının normalliği (regresyon), çoklu doğrusallık (regresyon) varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlarından ilki olan doğrusallık (korelasyon) saçılma diyagramları incelenerek kontrol edilmekte, hataların sabitliği (regresyon), hata dağılımlarının normalliği (regresyon) ise ilgili regresyon analizlerinden elde edilen histogram ve normal olasılık dağılımı grafikleriyle incelenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Son varsayım olan çoklu doğrusallık ise, VIF ve tolerans değerleri kontrol edilerek sınanmakta ve tolerans değerlerinin .10 ve üzerinde VIF değerlerinin 10 ve altında

olması çoklu bağlantılılık problemi olmadığını göstermektedir (Sarstedt ve Mooi, 2014). Bu varsayımlarında ilgili analizlerde karşılandığı görülmüştür. Tüm analizlerde .05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir.

Nitel Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Araştırmanın nitel aşamasında veriler, araştırmacı tarafından alanyazından faydalanarak oluşturulan görüşme sorularıyla toplanmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış bir şekilde telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra sözlü izinleri alınarak telefon görüşmeleri kayıt altına alınmıştır. Görüşme formuna ait bir örnek EK-C'de verilmiştir. Yalnızca araştırma sorularına ilişkin cevapların yazıya dönüştürülmesiyle elde edilen metinler içerik analizi yöntemiyle kodlar ve temalara dönüştürülmüştür.

Toplam 21 öğrenciye ulaşılan nitel veri toplama aşamasında görüşmeler katılımcıların uygun olduğu saat aralıklarında yapılmış, uygun olmayanlardan onay alınarak bir sonraki uygun saatte aranmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılar ev veya iş yerlerindeyken bu soruları yanıtlamışlardır. Ortalama 11:39 süren 21 görüşme toplam süre olarak 4 saat 4 dakika 39 saniyedir.

Görüşme soruları katılımcıların uzaktan eğitim programlarını tercih etme nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorularla başlayıp, her bir katılımcının, bireysel olarak uzaktan eğitim tecrübesini, bu sırada aile, iş ve diğer çevre desteğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Ayrıca, eğitim süresinde, programın verildiği yüksek okul veya enstitüden, UZEM'den akademik, idari veya teknik konularda aldıkları destek ve yönlendirmeler de irdelenmeye çalışılmıştır.

Görüşme kayıtlarının metne dönüştürülmesi ve içerik analiz ile kod ve temalara dönüştürülen yapılarla eğitim terkine neden olan değişkenlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiş ve bu doğrultuda 5 ana tema altında 127 kod belirlenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda araştırma bulgularına yer verilmiştir. Bulguların ortaya konması sırasında önce nicel bulgular, ardından nitel bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Tablo 8’de değişkenler arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Buna göre cinsiyet yaş değişkeniyle orta düzeyde negatif yönde ilişkiliyken ($r = -.38$), dışsal motivasyon puanlarıyla orta düzeyde pozitif yönde ilişkilidir ($r = .31$). Başka bir ifadeyle çevrimiçi eğitim programlarını terk eden erkeklerin yaş ortalamaları kadınlardan anlamlı bir şekilde yüksektir. Diğer taraftan kadınların dışsal motivasyon puanları erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Cinsiyet değişkeni, RE-ÇÖBÖ’nün hiçbir alt boyutuyla ilişkili değildir. Medeni durum değişkeni ise yaşla pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir ($r = .35$). Başka bir ifadeyle, evli bireylerin yaş ortalaması bekar bireylerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Medeni durum değişkeni akademik motivasyon ölçeği ve RE-ÇÖBÖ’nün hiçbir alt boyutuyla ilişkili değildir. Yaş değişkeni akademik motivasyon alt ölçeğinin hiçbir boyutuyla ilişkili değilken, RE-ÇÖBÖ’nün teknoloji yeterliliği ($r = -.37$), çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler ($r = -.35$), kurs içeriğinden beklentiler ($r = -.32$) alt boyutuyla orta düzeyde, ders gezinimi beklentileriyle ($r = -.26$) düşük düzeyde negatif yönde ilişkilidir. İçsel motivasyon puanları dışsal motivasyon puanlarıyla çok yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkiliyken ($r = .80$), RE-ÇÖBÖ’nün kurs içeriğinden beklentiler ($r = .26$) ve sosyal etkileşim beklentileri ($r = .25$) alt boyutlarıyla düşük düzeyde, başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar ($r = .41$) ve ders iletim sistemine dair yeterlilikler ($r = .46$) ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. Dışsal motivasyon puanları sadece RE-ÇÖBÖ’nün başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar ($r = .33$) alt boyutuyla pozitif yönde ilişkiliyken, diğer boyutlarla ilişkili değildir. Son olarak, motivasyonsuzluk puanları RE-ÇÖBÖ’nün hiçbir alt boyutuyla ilişkili değildir.

Tablo 8

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Cinsiyet													
2. Medeni Durum	.09												
3. Yaş	-.38**	.35**											
4. İçsel Motivasyon	.19	.24	-.04										
5. Dışsal Motivasyon	.31*	.19	-.18	.80**									
6. Motivasyonsuzluk	-.03	.00	-.11	.01	.03								
7. TY	.14	-.08	-.37**	.22	.19	.24							
8. ÇKÖB	.19	.07	-.35**	.20	-.03	.06	.32*						
9. KİB	.23	.20	-.32*	.26*	.09	.18	.27*	.70**					
10. SEB	-.03	.10	-.06	.25*	.09	.15	-.01	.37**	.50**				
11. DGB	.15	.08	-.26*	.21	.02	.08	.38**	.72**	.65**	.39**			
12. BBÇÖK	-.05	.17	.05	.41**	.33*	.09	.11	.08	.15	.33**	.22		
13. DİSDY	.08	.10	-.14	.46**	.25	.09	.45**	.38**	.35**	.31*	.44**	.42**	

Not: TY: Teknoloji yeterliliği, ÇKÖB: Çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler, KİB: Kurs içeriğinden beklentiler, SEB: Sosyal etkileşim beklentileri, DGB: Ders gezinimi beklentileri, BBÇÖK: Başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar, DİSDY: Ders iletim sistemine dair yeterlilikler., Cinsiyet: 1: Erkek, 2: Kadın, Medeni Durum: 1: Erkek, 2: Kadın. Cinsiyet ve medeni durum değişkenleri ilişkin sürekli değişkenlerle korelasyon değerleri nokta çift serili korelasyon katsayılarıdır. $p < .05^*$, $p < .01^{**}$. Dışsal motivasyon ve DİSDY puanları arasında korelasyon .25 olmasına rağmen, yuvarlama işleminden dolayı anlamlı değildir ($p > .05$).

Teknoloji yeterliliği, çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler ve ders gezinimi beklentileri puanlarının yaş, sosyal etkileşim beklentileri puanlarının ve ders iletim sistemine dair yeterlilikler puanlarının içsel motivasyon puanları tarafından ne düzeyde ve yönde yordandığını belirleyebilmek amacıyla basit doğrusal regresyon, kurs içeriğinden beklenti puanlarının yaş ve içsel motivasyon, başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar puanlarının içsel motivasyon ve dışsal motivasyon tarafından ne düzeyde ve yönde yordandığını belirleyebilmek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 9'da gerçekleştirilen regresyon analizlerine ilişkin değişim istatistikleri, Tablo 10'da regresyon analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 9

Gerçekleştirilen Regresyon Analizlerine İlişkin Değişim İstatistikleri

Model	R	R ²	Düz R ²	TSH	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	sd_1	sd_2	p
TY									
Model 1	.37	.14	.12	.35	.14	9.34	1	59	.003**
ÇKÖB									
Model 1	.35	.12	.10	.43	.12	7.95	1	59	.007**
DGB									
Model 1	.26	.07	.05	.49	.07	4.27	1	59	.043*
SEB									
Model 1	.25	.07	.05	.86	.07	4.09	1	59	.048*
DİSDY									
Model 1	.46	.21	.19	.57	.21	15.39	1	59	.000**
KİB									
Model 1	.41	.17	.14	.53	.17	5.83	2	58	.005**
BBÇÖK									
Model 1	.41	.17	.14	.67	.17	5.94	2	58	.004**

Not. TY: Teknoloji yeterliliği, ÇKÖB: Çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler, DGB: Ders gezinimi beklentileri, SEB: Sosyal etkileşim beklentileri, DİSDY: Ders iletim sistemine dair yeterlilikler, KİB: Kurs içeriğinden beklentiler, BBÇÖK: Başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tablo 10

Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	<i>t</i>	<i>p</i>	VIF
		<i>B</i>	<i>SH</i>	β			
TY							
Model 1	(Sabit)	5.402	.208		26.00	.001***	
	Yaş	-.018	.006	-.370	-3.06	.003**	1.00
ÇKÖB							
Model 1	(Sabit)	5.263	.250		21.02	.001***	
	Yaş	-.020	.007	-.345	-2.82	.007**	1.00
DGB							
Model 1	(Sabit)	5.129	.285		17.99	.001***	
	Yaş	-.017	.008	-.260	-2.07	.043*	1.00
SEB							
Model 1	(Sabit)	3.241	.376		8.63	.001***	
	İçsel Motivasyon	.150	.074	.254	2.02	.048*	1.00
DİSDY							
Model 1	(Sabit)	3.401	.250		13.59	.001***	
	İçsel Motivasyon	.194	.050	.455	3.92	.001***	1.00
KİB							
Model 1	(Sabit)	4.649	.385		12.09	.001***	
	Yaş	-.023	.009	-.315	-2.63	.011*	1.00
	İçsel Motivasyon	.094	.045	.250	2.08	.042*	1.00
BBÇÖK							
Model 1	(Sabit)	3.206	.315		10.18	.001***	
	İçsel Motivasyon	.201	.096	.417	2.11	.040*	2.73
	Dışsal Motivasyon	-.003	.099	-.005	-.028	.978	2.73

Not. TY: Teknoloji yeterliliği, ÇKÖB: Çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler, DGB: Ders gezinimi beklentileri, SEB: Sosyal etkileşim beklentileri, DİSDY: Ders iletim sistemine dair yeterlilikler, KİB: Kurs içeriğinden beklentiler, BBÇÖK: Başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tablo 9’da görüldüğü gibi RE-ÇÖBÖ’nün alt boyutlarının yordanmasına ilişkin gerçekleştirilen analizler sonucunda oluşturulan tüm modeller anlamlıdır. Yordayıcı değişken ders gezinimi beklentileri, sosyal etkileşim beklentileri, çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler alt boyutlarındaki toplam varyansın %7 ile %12 arasında değişen değerleri açıklamaktadır. Yukarıda sözü edilen modeller düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Diğer taraftan, teknoloji yeterliliği, ders iletim sistemine dair yeterlilikler, kurs içeriğinden beklentiler ve başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar alt boyutlarında oluşturulan modellerin açıkladıkları varyans oranlarının %14 ila %21 arasında değiştiği ve bu modellerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür (Cohen, 1992).

Tablo 10’da görüldüğü gibi yaş değişkeni teknoloji yeterliliği ($\beta = -.37$, $t = -3.06$, $p < .01$), çevrimiçi kurs öğreticisinden beklentiler ($\beta = -.35$, $t = -2.82$, $p < .01$), ders gezinimi beklentileri ($\beta = -.26$, $t = -2.07$, $p < .05$) puanlarını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle bu örnekleme yaş büyük olan bireylerin teknoloji yeterliliği, kurs öğreticisinden beklentileri ve ders gezinimi beklentileri düşüktür. İçsel motivasyon puanları sosyal etkileşim beklentileri ($\beta = .25$, $t = 2.02$, $p < .05$) ve ders iletim sistemine dair yeterlilikleri ($\beta = .46$, $t = 3.92$, $p < .001$) pozitif yönde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu örnekleme içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin sosyal etkileşim beklentileri ve ders iletim sistemine dair yeterlilikleri yüksektir. Kurs içeriğinden beklentiler puanlarını yaş negatif yönde yordarken ($\beta = -.32$, $t = -2.63$, $p < .05$), içsel motivasyon puanları ($\beta = .25$, $t = 2.08$, $p < .05$) pozitif yönde yordamaktadır. Yaş büyük olan bireylerin kurs içerinden beklentileri düşük ve içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin kurs içeriğinden beklentileri yüksektir. Son olarak, başarılı bir çevrimiçi öğrenmeyi kolaylaştırıcılar puanlarını içsel motivasyon puanları pozitif yönde yordarken ($\beta = .42$, $t = 2.08$, $p < .05$), dışsal motivasyon puanları anlamlı bir yordayıcı değildir ($\beta = -.01$, $t = -.03$, $p > .05$).

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel basamağında telefon görüşmelerinde öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu nitel verilerle kodlar ve kodlarla da kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin uzaktan öğretim süreçlerine dair deneyimleri, görüşleri kod ve kategorilerle mantıksal bir çerçeveye oturtulmuştur. Kod ve kategoriler, öğrencilerin görüşme sorularına

verdikleri yanıtlara dayanarak, örnek ifadelerle açıklanmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular kod, kategori ve kodlama yoğunluğu olarak aşağıda bulunan Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

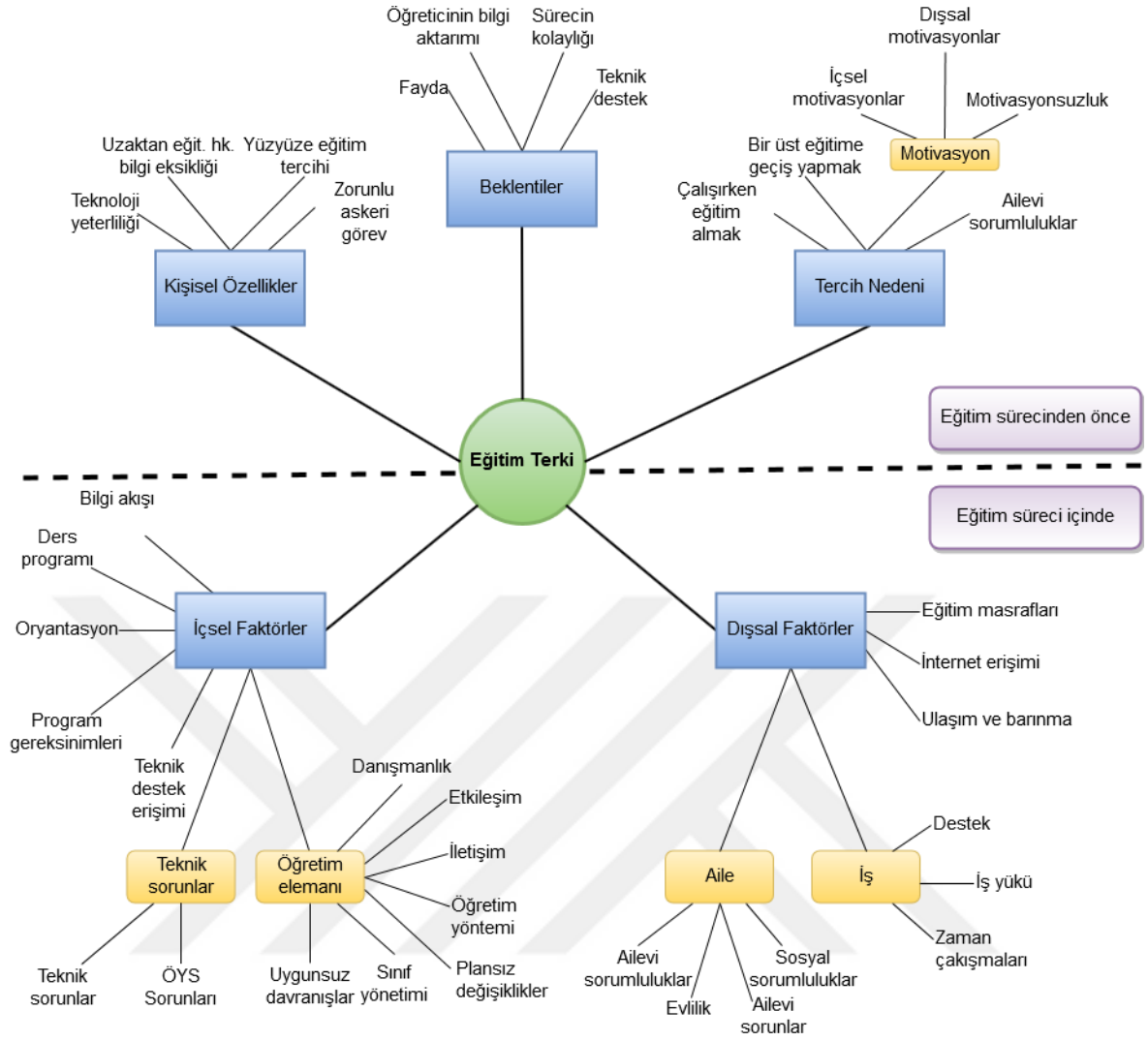
Nitel Verilere Ait Kodlar ve Sıklıkları

Kategori/Kod	Referans	Yoğunluk (%)	Toplam Yoğunluk (%)
Beklenti			%4
Fayda	1	%1	
Öğreticinin bilgi aktarımı	2	%2	
Sürecin kolaylığı	1	%1	
Teknik destek	1	%1	
Tercih nedeni			%19
Ailevi Sorumluluklar	2	%2	
Bir üst eğitime geçiş	1	%1	
Çalışırken eğitim almak	10	%8	
Motivasyon			
Dışsal motiv.- Terfi ve maaş	5	%4	
İçsel motiv. - Yeni bilgiler	3	%2	
Motivasyonsuzluk	3	%2	
Kişisel Özellikler			%6
Teknoloji yeterliliği	1	%1	
Uzaktan eğitim hakkında bilgi eksikliği	3	%2	
Yüz yüze eğitim tercihi	2	%2	
Zorunlu askeri hizmet	1	%1	
Dışsal Faktörler			%29
Aile			
Ailevi sorumluluklar	2	%2	
Ailevi sorunlar	2	%2	
Evlilik	1	%1	

Sosyal sorumluluklar	2	%2	
İş			
Destek	5	%4	
İş yükü	7	%6	
Zaman çakışması	8	%6	
Eğitim masrafları	2	%2	
İnternet erişimi	2	%2	
Ulaşım ve barınma	6	%5	
İçsel Faktörler			%43
Bilgi akışı	5	%4	
Ders programları	3	%2	
Oryantasyon	4	%3	
Program gereksinimleri	6	%5	
Teknik destek	5	%4	
Öğretim Elemanı			
Danışmanlık	2	%2	
Etkileşim	6	%5	
İletişim	2	%2	
Öğretim yöntemleri	5	%4	
Plansız değişiklikler	2	%2	
Sınıf yönetimi	1	%1	
Uygun olmayan davranışlar	3	%2	
Materyal - Etkileşim	3	%2	
Sosyal etkileşim	1	%1	
Teknik Sorunlar			
Teknik sorunlar	1	%1	
ÖYS	5	%4	
Toplam:	127	%100	%100

Tablo 11’de çevrimiçi uzaktan eğitim programlarından ayrılan öğrencilerin deneyimleri, karşılaştıkları sorunlar ve öğrenim sürecini etkileyen değişkenler kategoriler altında verilmiştir. Kategorileri oluşturan alt kategoriler ve kodların referans sayıları, referansların tüm kodlar içerisindeki yoğunlukları da yüzdelik dilim olarak sunulmuştur. Kategoriler görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen kodlamalardan oluşmaktadır. Toplamda 5 ana kategori belirlenmiş olup bu kategoriler toplam 127 referanstan oluşmaktadır. Kategoriler belirlenirken öğrencilerin uzaktan öğretim programına kayıt olma kararlarından başlayıp, öğrenimini terk etmesine kadar geçen zaman içerisindeki kişisel deneyimleri dikkate alınmıştır. Programa başlamadan önce sahip oldukları nitelikler ve beceriler kişisel özellikler kategorisi içerisinde incelenmiştir. Öğrencinin programa başladıktan sonra doğrudan eğitimle ilgili kodlar içsel faktörler kategorisinde verilmiştir. Öğrenim sürecince doğrudan eğitimin kendisiyle ilgili olmayan ancak eğitimi önemli derecede etkileyen, aile ve iş yaşantısında önemli etkileri olan değişkenler ise dışsal faktörler kategorisi ile ifade edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan öğretim programı ve bileşenlerinden beklentileri ise beklenti değişkeni başlığı altında verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, beklenti kategorisinin tüm kodlamalar içinde %4’lük bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan öğretimi tercih nedenleri ise tüm kodlamalar arasında %19’luk bir oranla yer almaktadır. Öğrencilerin programa kayıt olmadan önceki durumlarını ifade eden kişisel özellikler kategorisinin %6’lık bir kodlama ağırlığına sahiptir. Dışsal faktörler %29 oranında bir değere sahipken, tüm kodlamalar içerisinde içsel faktörlerin %43 ağırlıkla en çok kod barındıran değişken olduğu görülmektedir.



Şekil 9. Nitel Verilere Ait Kategori ve Kod Şeması

Şekil 9’da nitel analiz sonucu oluşan, eğitim terki ile ilişkin 5 ana kategori ve diğer kodların şeması görülmektedir. Bu şemada kişisel özellikler, beklentiler ve tercih nedeni temaları, öğrencilerin eğitime başlamadan önceki durumlarına dair değişkenleri barındırmaktadır. İçsel faktörler ve dışsal faktörler ise öğrencilerin eğitimde kaldıkları süre boyunca gerek eğitim ortamında gerek kendi çevrelerinde yaşantılarını etkileyen değişkenleri ifade etmektedir.

Tablo 12’de öğrencilerin uzaktan eğitimden beklentileri verilmiştir. Bu araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime dair karıştıranamayan beklentileri onları sürecin dışına çıkmaya itmiştir. Bir ilköğretim yöneticilik yapan bir öğretmen tezsiz yüksek lisans eğitiminin mali bir katkısı olmayacağını ifade etmiş ve eğitimden çekilmiştir. Bazı öğrenciler ise uzaktan

öğretimde bilgi aktarımının zayıf olduğunu ve öğretim elemanlarının öğretmeye karşı istekli olmadığından yakınmıştır.

Tablo 12

Beklenti Kategorisi ve Kodları

Kod	Referans
Fayda	1
Öğreticinin bilgi aktarımı	2
Sürecin kolaylığı	1
Teknik destek	1

Bir öğrenci, uzaktan öğretimin örgün öğretime göre daha kolay olacağı beklentisine sahip olduğunu ancak sürecin beklentilerinin çok üstünde bir zorluk içerdiği için eğitime devam etmediğini ifade etmiştir. Teknik destek konusunda sorun yaşayan bir öğrenci, yardım taleplerine yeterli destek bulamadığını düşündüğünü belirtmiştir. Beklentileri karşılanamayan ya da yüksek beklentiye sahip öğrencilerin programlardan memnuniyetleri azalmakta ve motivasyonları düşmektedir. Aşağıda verilen öğrencilere ait örnek ifadeler öğrencilerin beklentileri ve kodlamaların uyumu hakkında fikir verebilir:

“Benim beklentim şuydu açıkçası, bizim gibi eğitimden biraz uzak kalmış insanlar için daha kolay eğitim, daha kolay sorular, daha kolay bir şekilde diplomayı elde etmektir. Ama işler orada o şekilde yürümüyor gördüğüm kadarıyla.” Ö20

“Uzaktan eğitimin benim gibi memurlara bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Mezun olduktan sonra maddi yönden de çok fazla katkısı bulunmuyor.” Ö14

“Çok iyi yardımcı oldular ama bazı hocalarımız eğitim konusunda yardımcı yeterince olmadılar.” Ö4

“Amasya Üniversitesi’nde hocaların eğitim şekli beklediğim yönde olmadı. Burada belli bir ücret karşılığı geliyoruz ve hocaların bilgi aktarması gerekiyor. Yeterli bilgi alamıyorum.” Ö14

Tablo 13’te öğrencilerin örgün öğretim yerine uzaktan öğretim programını neden tercih ettiklerine dair başlıklar verilmiştir.

Tablo 13

Tercih Nedeni Kategorisi ve Kodları

Kod	Referans
Ailevi Sorumluluklar	2
Bir üst eğitime geçiş	1
Çalışırken eğitim almak	10
Mesleki gelişim	1
Motivasyon	
Dışsal motivasyon - Terfi ve maaş	5
İçsel motivasyon - Yeni bilgiler	3
Motivasyonsuzluk	3

Öğrenciler, görüşmelerde uzaktan eğitimi tercih etmelerinin temel nedeni olarak uzaktan eğitimin doğası gereği sunduğu esneklikle birlikte, sıklıkla bir işte çalışırken eğitim almak şeklinde ifade etmiştir. Ailevi sorumlulukların örgün eğitime devam etmeye engel teşkil edebildiği durumlarda da uzaktan öğretimin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca mevcut mesleğe dair yeni bilgiler edinmek, meslekte ilerlemek için de uzaktan öğretim programı mesleki gelişim için tercih edilmiştir. Bunun yanında uzaktan öğretimin tercih edilme nedenlerinden bir tanesinin de yüksek öğretimde daha yüksek kademelere geçiş için basamak olarak görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı uzaktan eğitim ile mevcut işlerinde terfi ve maaş artışı sağlayacakları için bu eğitimi tercih ettiklerini ifade ederken, ayın zamanda, mevcut bilgilerini tazelemek, yeni bilgiler öğrenmek amacıyla uzaktan eğitimi tercih ettikleri söylenebilir. Bir öğrenci mesleki gelişimini devam ettirmek için teknik bir programa kayıt yaptırdığını ifade etmiştir. Üç öğrenci ise uzaktan eğitim programına isteyerek gelmediklerini ifade etmişlerdir. Merkezi yerleştirme sırasında dikkatsizlik sonucu örgün yerine uzaktan öğretim programı tercih eden bir öğrenci, istemeyerek bu programa kayıt yaptırmıştır. Bir öğrenci ise lisans mezuniyeti sonrasında hedefine ulaşamadığı için, uzaktan öğretime başvuruda bulunurken herhangi bir motivasyonu olmadığını belirtmiştir.

Bu kategori altına toplanan değişkenler, öğrencinin uzaktan öğretim programlarından mezun olunca ulaşmak istedikleri hedeflerin bir özeti sayılabilir. Bu hedeflere ulaşamadığı durumlarda öğrencilerin eğitimi terk etmeleri olasıdır denebilir. Öğrencilerin motivasyon durumlarını ve tercih sebeplerini örnekleyen bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Çocuklarım olduğu için bırakıp okula devam edemeyeceğim için uzaktan eğitimi tercih ettim.” Ö9

“Sosyal koşullar nedeniyle uzaktan eğitim tercih ettim. Çalışıyor olmam ailevi nedenler ve çocuklarım olması nedeniyle uzaktan eğitim tercih ettim. Çocuklarıma vakit ayırmam gerekiyordu.” Ö14

“Yaptığım iş dolayısıyla işletme bölümü bana yetersiz kaldı. Dolayısıyla, hedefimde makine mühendisliğini bitirmek vardı. Böyle tekrar sınavlara hazırlanmak, sıfırdan başlamak biraz zordu, o yüzden iki yıllıkla başlayıp sonra dikey geçiş sınavı ile mühendisliğe girmekti hedefim.” Ö19

“Bilgilerimi tazelemek ve yenilemek, hem de işimi engellemeyecek şekilde, Samsun’a yakın olması, Amasya’ya da işimden dolayı çok sık gelmemden dolayı Amasya’yı tercih ettim. İşle beraber yürütebileceğimi düşündüğüm için tercih ettim.” Ö18

“Aynı zamanda da çalışmam gerektiği için uzaktan eğitim tercih ettim.” Ö9

“Kamuda çalıştığım için işimi aksatmamak için. Maaşa etki edecekti.” Ö2

“Son anda uzaktan eğitimi tercih ettim ama son anda farkına vardım. İş işten geçtikten sonra tekrar dönüş bu yüzden olmadı devam ettim. İsteyerek olmadı.” Ö4

Tablo 14’te verilen kişisel özellikler kategorisi, uzaktan öğretimi tercih eden bir öğrencinin eğitim sürecine başlamadan önce taşıdığı nitelikleri ve durumları ifade etmektedir. Bu özellikler öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini daha başından olumsuz etkilemekte ve çevrimiçi uzaktan eğitim deneyimini ciddi ve kalıcı biçimde etkileyebilmektedir.

Tablo 14

Kişisel Özellikler Kategorisi

Kod	Referans
Teknoloji yeterliliği	1
Uzaktan eğitim hakkında bilgi eksikliği	3
Yüz yüze eğitim tercihi	2
Zorunlu askeri hizmet	1

Bir öğrenci, UZEM tarafından geçerli ve çalışan bir sayfa yapısı içinde sunulan PDF dosya formatında bulunan yazılı materyalleri kişisel bilgisayarındaki sorun nedeniyle görüntüleyemediğini ve sınavlara kadar bu sorunu çözemediği için o dersleri takip etmeyi bıraktığını vurgulamıştır. Burada çalışan bir sistem bulunurken, öğrencinin bilgisayar yeterliliği problemi çözmeye yetmediği için eğitime devam edemediği görülmektedir. Bazı öğrenciler ise, uzaktan eğitim programları hakkında ön bilgiye sahip olmadan bu programları tercih ettiklerini, kayıt oluncaya kadar süreci bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrenciyi hiç istemediği ve ön bilgisi olsa dahi tercih etmeyeceği, şartlarına uymayan bir sürece sokmuştur. Bu durumda eğitim terki kaçınılmaz olmuştur. Bir öğrenci ise uzaktan eğitimi deneyimlemenin kendisi için güzel bir tecrübe olduğunu ancak uzaktan öğretim yerine örgün eğitimi daha çok tercih ettiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci, tecil etme şansı olduğu halde zorunlu askerlik hizmetini yerine getirmek amacıyla, eğitime ara vermiştir. Görüşmelerde ortaya çıkan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Bilgisayarım sizin yüklediğiniz pdf dosyalarını desteklemediği için açamıyordum.”
Ö9

“Çok yüksek bir puanım yoktu açıkçası. O yüzden onu da tercihlerim arasına koymuştum. Ki ben uzaktan eğitimi açıktan öğretim gibi zannediyordum. Hani sınav için oraya gelmem gerektiğini bilmiyorum. Yoksa o şekilde olduğunu bilseydim yazmazdım.” Ö8

“Yüz yüze olduğunu bilmiyorduk zaten net bilgi alamıyoruz böyle şeyler de geneldir diye hareket ettik. Sonradan sürpriz oldu bizim için. Tabi benim az araştırma yapmamdan kaynaklandı.” Ö20

“Hoşuma gitti ama bilgisayar ortamından ziyade, gerçek ortamda ders almak daha güzel diye düşünüyorum.” Ö21

“Askere gitmem gerektiği için okulumu dondurdum. Sonra da bıraktım.” Ö21

Tablo 15’te öğrencilerin okul dışında eğitim sürecini dolaylı yoldan, ancak yaşantılarını doğrudan etkileyen değişkenler, dışsal faktörler başlığı altında verilmiştir.

Tablo 15

Dışsal Faktörler Kategorisi ve Kodları

Kod	Referans
Aile	
Ailevi sorumluluklar	2
Ailevi sorunlar	2
Evlilik	1
Sosyal sorumluluklar	2
İş	
Destek	5
İş yükü	7
Zaman çakışması	8
Eğitim masrafları	2
İnternet erişimi	2
Ulaşım ve barınma	6

İş ve aile yaşantıları olarak iki alt kategoride toplanan değişkenlerin yanı sıra, teknoloji erişimi, eğitim masrafı ve sınav dönemlerinde başka şehirden gelen öğrencilerin barınma konularında sorun yaşadıkları eğitim süresince bir işte çalışan öğrenciler en çok ders saatlerinde başka meşguliyet veya sorumlulukları nedeniyle derslere katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma hayatının yoğun temposu içerisinde eğitime gereken zamanı ayıramadığını belirten öğrenciler, iş yerlerinin uzaktan eğitime devam etmeleri konusunda olumlu bir yaklaşım içinde olmadığından yakınmışlardır. Hafta içi akşam saatlerinde canlı derslere katılmaları gereken öğrencilerin, sosyal hayatlarını ders programlarına göre düzenlemenin zorluğunu ifade etmişlerdir.

Dışsal faktörler başlığı altında yoğun bir şekilde toplanan iş değişkeni alt boyutlarında iş yükü, çalışma saatleri ve iş yerinin uzaktan eğitim alan öğrenciye eğitim alma ve eğitim için gerekli teşvik ve izinler konusundaki desteği yer almıştır. Destek değişkeni, iş yerinin bir çalışanın daha üst bir teknik eğitim almasını veya kamu kuruluşlarında bir üst unvana geçiş için gerekli diplomaya sahip olunmasına karşı tutumunu ifade etmektedir. Genellikle iş yerlerinin, çalışanlarının eğitim almalarına nötr veya olumlu yaklaştığı görülse de sınav dönemleri için izinlerde bu olumlu tavrın olumsuzla dönüştüğü katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca iş yerindeki sorumlulukların fazla olması ile sınav ve canlı ders saatleriyle çakışan mesai saatleri katılımcıların en sık belirttiği başlıklar olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle büyükşehirlerde yaşayan katılımcılar, 17:00'de biten mesaiden sonra 18:00'de başlayacak canlı derslere katılmada sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunun kaynağı olarak daha çok iş çıkışı trafik yoğunluğu ve iş sonrası fiziki yorgunluk gerekçe gösterilmiştir.

Katılımcıların uzaktan eğitim süreçlerinde başlangıçtan eğitim terki kararını vermeye kadar olan zaman içerisinde karşılaştığı diğer dışsal sorunların başında dönem sonu sınavları için şehir dışından eğitimin verildiği şehre ulaşımın sorunlara neden olduğu görülmüştür. Bunu yanı sıra, sınavlar bir günden uzun sürdüğü zamanlarda, şehir dışından gelen öğrencilerin konaklayacakları otel, pansiyon, konukevi vb. tesisleri bulmada çok sorun yaşadıkları, evli ve çocuk sahibi katılımcıların karşısına önemli bir zorluk olarak çıktığı ifade edilmiştir.

Dönemlik eğitim ücretini ödeyemeyen ya da ödeme zamanını kaçıran öğrencilerin de uzaktan eğitim süreçlerine en az bir dönem ara verdikleri veya süreci kalıcı olarak terk ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Evinde veya iş yerinde internet bağlantısı ve bilgisayara erişimi olmayan ya da iş yeri politikaları gereği bilgisayar kullanamayan katılımcıların da eğitim sürecine dahil olmadıkları için eğitimlerini tamamlayamadıkları görülmüştür.

Dışsal faktörlerin öğrencilerin eğitim süreci üzerinde etkisinin daha yüksek olduğu, iş yerinden veya ailevi bir nedenden ötürü eğitime ara verildiği zaman, eğitime dönmelerinin çok olası olmadığı söylenebilir. Bu kategoriye dahil olan değişkenlerin, öğrenci tarafından kontrol edilmesi, gerekli durumlarda telafi edilmesi zor olduğu için diğer etmenler öğrencinin eğitime devamı için çok olumlu görünse

de dışsal faktörler mevcutsa öğrenci eğitimine devam etmemektedir. Bu durumu vurgulayan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Köyde oturuyorum köyde internet erişimi yok. İnternet için ilçeye gitmem gerekiyordu internet kafede girmeye çalışıyordum orada da erkek ortamı olduğu için çok fazla kalamıyordum bir an önce soruları bitirip çıkmak için uğraşıyordum o da başarısız olmama neden oldu.” Ö6

“Ama sizin orda hafta içi 2-3 gün. Artı 2 gün yüz yüze eğitim falan gibi süreçler getiriyor. Gurbette yaşayan insanlar için bu mümkün değil otel masraflar, ulaşım, izinler, aile vesaire.” Ö20

“Birinci sınıfın ikinci dönemine düşünüm vardı. Düşünümden dolayı ben bütün derslerimden kalmış oldum.” Ö17

“İnsanlar hem çalışıyorlar hem ailevi yaşantıları var normal bir üniversite öğrencisi gibi yapılması isteniyor bizim boş zamanımız çokmuş gibi fazla yükleme yapılıyor.” Ö14

“Bazen evinde misafirini ağırlayıp bir yandan çok katılamıyorsun.” Ö18

“Harç parasının süresini kaçırdığım için devam edemedim.” Ö7

“Hiç yardımcı olmadı işyerim. İşte olduğum için derslere katılamadım. Sınav zamanları izin alamadım.” Ö4

“Şu an, ikinci sınıfa geçtik ama, birinci sınıfta iş yoğunluğundan dersler kaldı, devam edemedim. İkinci yılın ilk döneminin harcını yatıramadım, tekrar kayıt yeniletmedim, fırsat olmadı.” Ö19

“Ders saatleri olsun mesela ders saatleri hiç uygun değildi. Sonuçta hepimiz çalışan insanlarız. Mesela akşam saat 6'ya ders konuyor ama çoğu işverenin çıkış saati 18.30-19.00 olduğu için ben çoğu ilk iki derse giremiyordum. Son 10 dakikaya falan yetişiyordum.” Ö3

“İnsanlar hareket edemiyor, hele de beş gün şehir dışına. Yakın bir yer de değil çok pişman oldum, neden Kırşehir'e gitmedim diye. Hiç değilse her gün oraya giderdim böyle bir şey olsaydı.” Ö20

Tablo 16’da uzaktan öğretim süreci içerisinde, bir öğrenci programa kayıt yaptırdığı andan, eğitim terk etme kararına veya mezuniyete kadar olan süreçteki deneyimleri içsel faktörler kategorisi altındaki değişkenlerle verilmiştir.

Tablo 16

İçsel Faktörler Kategorisi ve Kodları

Kod	Referans
Bilgi akışı	5
Ders programları	3
Oryantasyon	4
Program gereksinimleri	6
Teknik destek	5
Öğretim Elemanı	
Danışmanlık	2
Etkileşim	6
İletişim	2
Öğretim yöntemleri	5
Plansız değişiklikler	2
Sınıf yönetimi	1
Uygun olmayan davranışlar	3
Materyal - Etkileşim	3
Sosyal etkileşim	1
Teknik Sorunlar	
Teknik sorunlar	1
ÖYS	5

Programı sunan kurum ve buna altyapı hizmeti veren uzaktan eğitim merkezi olarak kurumsal faktörler başlığı altında toplanmıştır. Bir diğer iç faktör ise öğretim elemanı ile ilgili değişkenlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin ÖYS üzerinden sunulan ders materyalleri ile ilgili sorunları materyal etkileşim, öğrencilerin kendi aralarındaki sosyal etkileşim de bu kategoride yer almıştır. Öğrencilerin dersleri takip etmek için

kullandıkları ÖYS'ye kaydolma, giriş ve kullanmada yaşadıkları sorular da ayrı bir başlık olarak ortaya çıkmıştır.

Kurumsal faktörler, öğrencinin programa kaydı ile programı terk etmesine kadar olan süre içerisinde gerek kayıt olduğu programdaki öğretim elemanlarından, gerek kayıt olduğu programın öğrenci işleri biriminden, gerekse de eğitim işlemlerinin yürütülmesine aracılık eden UZEM'deki personeller ile idari ve teknik konulardaki etkileşimlerini ifade etmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi neticesinde öğrencilerin bölüm ve UZEM tarafından yapılan duyurulara erişmekte sorunlar yaşadığı bilgisine ulaşılmıştır. Sıklıkla, bölüm ile UZEM arasında mekik dokumak zorunda kalan öğrenciler gerekli bilgilere ulaşamadıklarından şikâyet etmişlerdir. Gerek UZEM'in ÖYS üzerinden duyurularını gerekse programların üniversite sayfalarındaki duyuruların yeterli olmadığı durumlarla karşılaşmış ve bu öğrencilerde kafa karışıklığına neden olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik ve teknik konularda sorularına cevap aradıklarında başvurduğu yerler olan öğrenci işleri birimlerine bir çok kez ulaşamadığı, ulaşıncaya da yeterli cevap alınamadığı görüşmelerde sıkça belirtilmiştir. Sınav programlarındaki değişikliklerin, haftalık ders programındaki anlık değişikliklerin öğrencilere zamanında iletilememesi, öğrencilerin günlük yaşantılarında aksamalara, iş yerleri ile sorunlar yaşamalarına neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bilgi akışı değişkeninde toplanan bu sorunlar, kurumdan ve kayıt olunan programdan yeterli idari destek alamayan, plansız ve yeterli bilgilendirme yapılmadan gerçekleştirilen değişiklikler, öğrencilerin uzaktan öğretime olan bağlılıklarını ve bekledikleri verimi düşürdüğü söylenebilir.

Canlı derslerin haftalık programda yerleşimi hakkında katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. Derslerin başlama saatleri, dersler arası süre ve bazı durumlarda ders başlangıç zamanında gerçekleşen değişiklikler öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı bulunmuştur. Özellikle büyük şehirlerde yaşayan ve iş çıkış saati veya trafik nedeniyle derslere yetişemeyen öğrenciler bu durumun değişmesi için idari ve akademik personel şikâyetlerini ilettiklerini ifade etmişlerdir. Genellikle 17:00'da işten çıkan bir öğrencinin 18:00'daki derse yetişmesi veya dersten önce hazırlık yapması için yeterli zaman olmadığı çalışan öğrenciler tarafından önemle vurgulanmıştır. UZEM ve program yetkilileri ilerleyen yıllarda daha öğrencilerden gelen isteklere daha uygun haftalık ders programları hazırlamıştır. Haftalık ders

programlarında planlı veya plansız yapılan değişiklikler, öğrencilerin aile ve sosyal yaşantıları üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu görölmüştür. Canlı ders saatinin değişmesi, başka bir güne alınması veya yapılamayan dersler için planlanan telafi derslerinin duyurularını takip edemeyen veya bu duyurulara ulaşamayan öğrenciler, bu durumların tekrar etmesi nedeniyle derslerden soğuduklarını bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler için dersin erken saatte başlaması, bazıları içinse gece 23:00 gibi geç saatlerde ders olması sorun olarak bildirilmiştir.

Öğrencilerin yakındığı bir diğer konu ise programa kayıt sırasında ve sonrasında yeterli bilgilendirmenin yapılmamış olması olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle ÖYS'ne kayıt, sistemin kullanımı, sorun yaşandığında izlenecek adımlar hakkında bir oryantasyon yapılmadığını ifade eden öğrenciler olmadığı gibi, oryantasyon yapıldığında da yeterli bilgi alamadıklarını ifade etmişlerdir. Kayıta verilen tanıtım broşürünün yetersiz olduğu da görüşmelerde öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Oryantasyon hizmetinin verimli olmaması, öğrencilerin UZEM sistemlerine erişmede, destek personellerine ulaşmada ve bölümleri ile iletişime geçmede ciddi sorunlara neden olduğu bunun da öğrencilerin heveslerinin kırılmasıyla sonuçlandığı söylenebilir.

Öğrenciler daha önce bilgi sahibi olarak veya hiç bilgi sahibi olmadan programa kayıt yaptırabilmektedir. Programlarda eğitimlerin yürütölmesi ilgili YÖK yönetmeliklerine göre belirlenmiş yüz yüze ders, kampüste yüz yüze sınav, teknik bölümlerde zorunlu mesleki staj gibi zorunluluklar içermektedir. Esneklik arayan uzaktan eğitim öğrencileri bu gereklilikleri yerine getiremediği için programdan mezun olamaz veya derslerden başarılı sayılamaz. İncelenen görüşmelerden neticesinde, öğrenim harcı, zorunlu mesleki staj, kampüste yüz yüze final sınavları gibi koşulların öğrencilerin iş ve aile yaşantılarıyla çakışması durumunda öğrenciler eğitime ara vermek ya da eğitimi terk etmek durumunda kaldıkları bulgusuna erişilmiştir.

ÖYS üzerinde ara sınav, ödev teslimi, öğretim elemanı ile iletişim, ders materyaline erişim, duyurulara erişim gibi işlemler sırasında, sistemden veya kullanıcının sahibi olduğu altyapıdan kaynaklı sorunlar yaşaması olasıdır. Bu gibi sorunlar yaşandığında araştırmaya katılan öğrenciler teknik destek birimlerine ulaşmakta sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu teknik sorunlar sisteme giriş, canlı derslerde bağlantı sorunları, sınavlarda sistemin kapanması, materyallere

erişimin kaybolması, canlı derslerin arşivlenmesi gibi öğrencinin kontrolünde olmayan meselelerden oluşmaktadır. Dönem içerisinde UZEM'in mevcut ÖYS'nden başka bir ÖYS'ye geçmesi ve bu konuda sorunlar yaşanan öğrenciler olduğu görülmüştür.

Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin eğitime devam etme veya eğitimden çekilmesini etkileyen bir diğer içsel faktör ise öğretim elemanıdır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin incelenmesiyle bazı öğrencilerin danışman öğretim elemanından yeterli akademik destek alamadığı için eğitimine bir veya birkaç dönem ara vermek zorunda kaldığı bilgisine ulaşılmıştır. Canlı ders oturumlarında, katılımcı sayısının çok olması veya öğretim elemanının sohbet ekranını kullanmaması nedeniyle öğrenciler sık sık öğretim elemanı ile etkileşim kuramadıklarını, sorularını yöneltemediklerini veya yöneltebildikleri zaman da öğretim elemanının sorularını yanıtlayamadığı veya yanıtlayamadığı zamanların çokluğundan şikâyet etmişlerdir. Bu etkileşim eksikliği öğrencilerin canlı derslere katılmaya karşı olumsuz bir tutum içerisine girmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders sorumlusu öğretim elemanları ile gerek canlı dersler sırasında gerekse ders dışı zamanlarda e-posta veya ÖYS mesajlaşma sistemi üzerinden iletişim kuramayan, zamanında yanıt alamayan öğrenciler de motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir.

Bazı öğrencilerinin, öğretim elemanının tercih ettiği öğretim yönteminin verimsiz olduğunu düşündüğü ve yeterli bilgi verilmediği için öğrenemediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca zamanında yapılamayan derslerin sayıca artması ve son haftalarda telafi derslerinin çok yoğun olması öğrencileri olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretim elemanın canlı derste, önceden hazırlanıp öğrencilere verilen video derslerle benzer bilgiler vermesi öğrencilerin canlı derslere olan ilgisini düşürdüğü saptanmıştır. Canlı derslerdeki bir diğer göze çarpan sorun ise, öğretimi elemanının ders saatinde plansız değişiklik yapması olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrenci sayısının fazla olduğu ön lisans programlarında, canlı derslerde sohbet ekranını ders dışı konularda meşgul edilmesi, öğretim elemanının ders dışı konularda öğrencilerle sohbet etmesi ders dinlemek isteyen öğrencilerin karşı motivasyonunu düşürdüğü, hatta bazı öğrencilerin bu durumu protesto ederek canlı derslere katılmayı bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sohbet ekranını ders dışı konularla meşgul edilmesine göz yuman veya kontrol edemediği için bu ekranı tüm öğrencilere kapatan öğretim elemanları sınıf yönetimi hususunda derse ilgisi olan

öğrenciler tarafından ciddi bir şekilde eleştirildiği ve protestolarla karşı karşıya kaldığı bilgisine ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yakındığı bir başka durum ise, öğretim elemanının öğrencilere karşı saygısız olduğunu düşünmeleri. Öğretim elemanının dersleri üst üste erteleyerek telafiye bırakması, öğrencilerle iletişim kurarken kullandığı dil, sohbet ekranını ders dışı amaçlarla meşgul etmesi, ders sırasında kamerayı kapatması veya görünmek istememesi, öğrenciler tarafından saygısızlık olarak tanımlandığı bilgisine ulaşılmıştır.

Öğretim elemanı ile ilgili sorunlara daha çok öğrencilerin veya öğretim elemanının eğitimdeki ilk döneminde rastlanılmıştır. İki veya üçüncü dönemlerde olan öğrencilerin ve uzaktan öğretim tecrübesi artan öğretim elemanlarının daha uyumlu olduğu söylenebilir.

Ders materyallerinin kendi kendine öğrenmeye uygun olmaması, sunuluş biçimlerinin öğrenmeyi zorlaştırıcı formatlarda olması öğrencilerin bu materyallerden yararlanmalarını zorlaştırdığı görülmüştür. Bir öğrenci derslere ait basılı kitaplarla daha iyi öğreneceğini ifade ederken, bir diğer öğrenci ise sunulan yazılı materyalin fazla sayfalarla oluştuğunu bu nedenle okumakta zorlandığını belirtmiştir. Bölümlere ayrılmış ve görsellerle örneklerle zenginleştirilmiş metin tabanlı kaynakların daha faydalı olacağı ifadesi öğrencilerin bu materyallerle yeterli etkileşim kuramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitime çok farklı şehirlerden ve mesleklerden katılan öğrencilerin, yardımlaşma ve bilgi paylaşımı sosyal ağlarda gruplar kurarak birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu görülmüştür. Sınav dönemlerinde bu grupların çok aktif kullanılmaktadır. Uzaktan öğretimin yapısı gereği fiziksel sınıf ortamı olmadığı için yüz yüze etkileşim şansı olmayan öğrencilerin, bu sosyal ağlar aracılığıyla sınıf arkadaşlarıyla iletişime girememesi, öğrencileri yalnızlığa, düşük motivasyona ve nihayetinde eğitimi terk etmeye sürükleyebilmektedir. Ayrıca, aynı kurumdan veya aynı şehirden eğitim alan öğrencilerin zaman zaman bir araya gelerek öğrenim süreçleri hakkında bilgi ve tecrübelerini paylaştıkları bu sayede birçok zorluğun üstesinden gelerek mezun olabildikleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

ÖYS'yi etkin bir şekilde kullanamamak, öğrencilerin zaman zaman sıkıntılar yaşamasına yol açabilmektedir. İlk defa çevrimiçi sınav deneyimi yaşayan bir

öğrenci, sınav ekranını bulmakta zorlandığını ve zaman kaybettiği için sınavdan çok düşük not aldığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra ÖYS veya öğrencinin kullandığı cihazla ilgili teknik sorun ve aksaklıklar, sınav veya canlı derslerde öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, motivasyonunun düşmesine neden olabildiği bilgisine ulaşılmıştır. Bazı durumlarda sık sık tekrar eden ve çözülemeyen sorunlar, öğrencinin o dersi bırakmasına neden olabilmektedir.

Öğrenim sürecinin içerisinde gerek öğrencilerin, kaydolduğu program ve bu programdaki öğretim elemanları ve idari personel gerekse de uzaktan eğitim altyapısını sunan UZEM bünyesindeki işlemleri yürüten idari ve teknik personel ile olan etkileşimleri sonucu ortaya çıkan deneyimler, uzaktan öğretim programında karşılaşılabilecek bazı hususları göz önüne sermiştir. Öğrencilerin yaşadığı her bir olumsuz deneyimin onları yavaş yavaş eğitimden uzaklaştırdığı ifadelerin derinlemesine incelenmesinden anlaşılmaktadır.

Aşağıda verilmiş ifadeler, bu durumlara karşılık gelen bazı öğrencilerin bu yaşantılarını ve uzaktan öğretim sürecinin anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Ancak burada bahsi geçen olumsuzlukların büyük kısmı, kurumun uzaktan eğitim vermeye başladığı ilk dönemde yaşanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve sonrasında değişik vesilelerle görüşülen öğrenciler araştırmacıya bu sorunların ilerleyen dönemlerde çok az yaşandığını belirtmişlerdir.

“Amasya Üniversitesinin duyurular kısmına koymuşlar. UZEM duyurular kısmında yok. Amasya Üniversitesi ile Amasya UZEM çok farklı aslında ikisini karıştırıyorlar. Bir tartışma geçti böyle birkaç tane arkadaşım da aynı sorunları yaşadı.” Ö4

“Uzaktan eğitim verimli olmadı sistem değişti haberimiz olmadı iletişim de kopukluk var.” Ö4

“Dersin ne zaman olacağını bilmiyorsak, aile hayatında bazı sorunlar çıkarabiliyor zaman zaman.” Ö16

“..saat 23.00’te ders konduğu oluyor. Dediğim gibi çalıştığımız için işten yorgun geliyoruz ya da 23.00’te sınav oluyor. (Çevrimiçi) Sınava girme telaşı vb. konular çok sıkıntı.” Ö3

“UZEM ’de kayıt esnasında bilgi verilmiyor broşür yetersiz.” Ö4

“O sırada kendi işimi yaptığım için staj yapmaya fazla imkanım olmadı. Kendi işimden dolayı yapamadım.” Ö1

“Final zamanları Amasya’da kalması gerektiği için devam edemedim.” Ö9

“Aslında zor değildi ama ben bir dönem sonra sisteme giremedim. Ondan sonra işte şifremi falan değiştirdim olmadı ben bir daha o sisteme giremedim. Bilgi almak için falan hiç giremedim.” “Okulu arayıp ulaşamadıktan sonra ümidi kestim ve destek istemedim.” Ö4

“UZEM’e mail ortamında irtibat kurdum aradım ulaşamadım. Mail attım şifre işlemlerim hakkında yardımcı olundu ama geç dönüt verildi.” “Hocaların hiçbirisiyle iletişim kuramadım. Hevesim kırıldığı için dersleri ne izleyebildim ne takip edebildim.” Ö13

“Yüklenen dersler kitap halinde yükleniyor. Onun yerine 3-5 sayfalık notlar halinde yüklense çalışması daha kolay olur. 50 sayfalık notlara bilgisayar başında çalışmak zor oluyor. İçerikler çok uzun.” Ö9

“Uzaktan eğitim olduğu için soru soramıyorum. Bilgileri açıklayıcı olmuyordu. Dersler anlaşılıyordu. Hocaların yanında olmadığım için direk soru soramıyordum.” Ö11

“Bilgi aktarma söz konusu olmuyor. Bu da bizi olumsuz etkiliyor. Birkaç derste aynı durumla karşılaştım. İkinci haftadayken iki hafta gelmeyeceğini söylüyor hocalar. Gelmediği haftaların derslerini final zamanı biriktirip anlatıyorlar. Bu da kızmama neden oldu ve okulu bırakmama neden oldu.” “Derste çok fazla bilgi verilmiyor. Çok fazla kaynak veriliyor bunlara kısa sürede çalışmamız isteniyor finalde çıkacak diyorlar. Ama yeteri kadar ders öğretilmiyor.” Ö14

“Bir program hazırlıyorsunuz, ona göre randevularını ayarlıyorsun, iptal ediyorsun yeri gelince, ama karşılığında son anda iptal olunca hem senin işin yarım kalıyor. Hem dersten uzak kalmış oluyorsun.” Ö18

“Facebook’ta arkadaş grupları vardı herkes arkadaş grubunda bilgileri paylaşıyordu. Benim bir grubum olmadığı için zorluk çektim.” Ö11

“Katalog yetersizliği var, canlı dersleri sonradan izleyemiyordum.” “Hevesim kırıldı derslere giremedim programı açamadım dersleri takip edemedim görüntüleme sistemi var ders takip butonu var basıyorum açılmıyor.” Ö13

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, tartışmaya ve çevrimiçi eğitim terkinin daha iyi incelenebilmesi için gelecek çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de çevrimiçi uzaktan eğitime olan talep ve bu eğitimleri verebilen yükseköğretim kurumları sayısında ciddi bir artış mevcuttur. Ailevi sorumluluklara sahip veya çalışma hayatı içerisinde bulunan yetişkinler, örgün öğretim programlarına zaman ayıramadıkları için çevrimiçi ortamda sunulan programları tercih edebilmektedirler. Çünkü çevrimiçi uzaktan eğitim programlarında, internetin günlük hayata getirdiği avantajlarla birlikte, eğitim materyallerine erişimde de zaman ve mekan bakımından kolaylıklar sunulmaktadır. Canlı derslere, video derslere ve diğer materyallere zaman ve mekan bakımından bağımlı olmadan, internet erişimi olan bilgisayar ve mobil cihazlardan erişebilmek, uzaktan eğitimi tercih eden yetişkin öğrencilere sorumluluklarını aksatmadan eğitim almalarında büyük kolaylıklar sunmaktadır. Belli sorumluluklara sahip olan uzaktan eğitim öğrencileri çoğunlukla aile ve iş yaşantısından örgün eğitime zaman ayıramadıkları için uzaktan eğitimi tercih etmektedirler. Uzaktan eğitim programlarını tercih etmelerindeki diğer nedenler, çalışılan iş ile ilgili yeni bilgiler öğrenmek, alınacak diploma sayesinde iş yerinde özlük haklarında ve maaşta iyileşmeler elde etmek, bir üst eğitime geçiş yapmak gibi çeşitli şekillerde olabilir. Öğrenciler bu tür beklentilerle, uzaktan eğitimin kolaylıklarını da hesaba katarak bu eğitimi tercih etmektedirler.

Birçok kolaylık ve avantajına rağmen uzaktan eğitim süreci öğrenciler açısından, belirli bir zaman için kesintiye uğrayabilmekte veya tamamen sonlanabilmektedir. Bu çalışmada çevrimiçi uzaktan eğitim sürecindeki öğrencilerin eğitim hayatlarındaki kesinti veya süreci tamamen terk etme nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda toplanan nicel ve nitel veriler incelenerek öğrencilerin uzaktan eğitim tercihleri, çevrimiçi uzaktan eğitimden beklentileri ve eğitim süresince kayıttan eğitimi terk edinceye kadar geçen süre içerisindeki deneyimlerinin eğitimi terk etme kararına etkisi ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin programlara başlamadan önceki akademik deneyimleri çevrimiçi uzaktan eğitimde nasıl bir performans sergileyecekleri hakkında ipucu verebilir

(Dupin-Bryant, 2004). Çevrimiçi uzaktan eğitimden beklentileri yüksek olan öğrenciler, programa karşı motivasyonlarını koruyarak ilgilerini devam ettirebilmekte ve başarıyla programlardan mezun olabilmektedirler (Holder, 2007; Paechter, Maier ve Macher, 2010). Başarılı bir uzaktan eğitim süreci için, öğrencilerin programdan görmek istedikleri fayda ve programın vaat ettiği çıktılar irdelenmeli ve bu sayede risk taşıyabilecek (terk etme olasılığı olan) öğrencilerin tespiti sağlanmalıdır.

Öğrencilerin düşük beklenti düzeyine sahip olması, düşük etkileşimi ve beraberinde düşük motivasyonu getirmektedir. Düşük motivasyon da öğrencinin programı terk etmesine neden olmaktadır. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitim sürecinde karşılaşabileceği sorunları aşması daha olasıdır, bu da hem programın hem öğrencinin başarısını kolaylaştırır (Paechter, Maier ve Macher, 2010). Çevrimiçi uzaktan eğitimi tercih eden öğrenciler aynı zamanda yetişkin öğrencilerdir ve bu yüzden yaş ortalamaları örgün eğitime devam eden öğrencilerden yüksektir. Yaş ile birlikte öğrencilerin eğitim içinde sosyal etkileşim beklentileri düşmektedir. Başka bir deyişle, daha genç öğrencilerin beklentileri daha yüksektir. Yüksek beklentilerin karşılanabilmesi, düşük beklentili öğrencilerin motivasyonlarının artırılabilmesi iyi tasarlanmış bir çevrimiçi uzaktan eğitim programı ve öğrencileri motive etmeye istekli bir öğretici ile mümkün olabilmektedir (Paechter, Maier ve Macher, 2010; Thistoll ve Yates, 2016). Yüksek motivasyon daha çok etkileşimi, daha çok etkileşim ise öğrenci-eğitim arasındaki bağı güçlendirerek, öğrencinin eğitim terk etmemesini sağlamaktadır (Zimmerman, 2012). Çevrimiçi uzaktan eğitim programlarında öğreticilerin, öğrencileri motive edebilecek stratejiler geliştirmesi öğrenci devamlılığına olumlu katkıda bulunacaktır (Thistoll ve Yates, 2016). ÖYS içerisinde, öğrencilerin sınıf arkadaşları, öğretici ve içeriklerle etkileşimlerini teşvik edici yöntemler uygulanmalı ve bu etkileşim düzeyleri takip edilerek sorunlu noktalar gözden geçirilmelidir. Bu sayede öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitime devam etmelerine katkıda bulunulmuş olacaktır.

Fiziki sınıf ortamında eğitimi daha çok benimseyen öğrenciler için çevrimiçi ders deneyimi uygun olmayabilir ve bu uyumsuzluk öğrencilerin programlardan beklentilerini karşılayamamalarına neden olabilir (Kearsley, 2002). Bu nedenle gerek UZEM’de eğitim veren öğretmenlerin ve gerekse de programlara kabul edilen veya edilecek olan öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitime uyum sağlayabilecek bireyler olması, daha başarılı bir uzaktan eğitim süreci için önemlidir (Bocchi,

Eastman ve Swift, 2010). Öğrencinin eğitim sürecinde çözülemeyen ve rahat bir öğrenme deneyimi yaşamasına engel olan sorunlar öğretmen, içerik ve sınıf arkadaşlarıyla olan olumsuz veya eksik etkileşimlerinden kaynaklanabilir (Zimmerman, 2012). Öğretmen-öğrenci, içerik-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi önündeki engeller, düşük motivasyonlu, düşük beklentili ve düşük otonom öğrenme yeteneklerine sahip öğrencilerin eğitimden uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Düşük etkileşim başarısızlığa sebep olabileceği gibi öğrencinin daha baştan eğitimi terk etmesine de yol açabilir (Choi ve Park, 2018). Öğrencinin yaşayacağı teknik sorunlar, çevrimiçi ÖYS ve diğer araçlara erişimine engel olacağı için, öğrencinin süreçten kopmasına neden olabilir (Willging ve Johnson, 2009; Xenos, Pierrakeas ve Pintelas, 2002). Programların zorluk düzeyleri öğrencilerin bilgi düzeylerine uygun olmalıdır. Sıklıkla zaman çakışması ile karşılaşan öğrencilere verilecek görevlerin durumlarına uygun zorlukta olması, bu ödevlerin takip edilmesi ve ödevlerin teslim edilmesinin cesaretlendirilmesi öğrencilerin devamlılığı açısından önemlidir (Lim, 2016).

Öğrencilerin, aile ve iş yaşantıları içerisinde eğitime yeterli zamanı ayıramamaları sıkça vurgulanan bir durumdur (Choi ve Park, 2018; Diaz, 2002; Frankola, 2000; Holder 2007; Muilenburg ve Berge, 2005; Park, 2007; Rovai, 2003; Street, 2010; Yükseltürk ve İnan, 2006). Bu zaman problemi, iş yükünden kaynaklanabileceği gibi, öğretim elemanı tarafından ders programında yapılan plansız değişikliklerden de kaynaklanabilir. Bazı durumlarda ise öğrenciler, dersleri takip etmek için yeterli zaman bulabilseler de sınav döneminde iş yerinden izin almada sorun yaşadıkları için yüz yüze gerçekleştirilen sınava girmemekle başlayan bir süreçle eğitim terk edebilmektedirler. Ailevi ve sosyal sorumluluklar da zaman probleminin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır.

Bazı öğrenciler, mevcut mesleklerine dair yeni bilgiler edinmek için uzaktan eğitimi tercih etmektedirler. Eğer tercih ettiği programın içeriği öğrenci için ilgisiz veya yetersiz gelirse öğrenci programı terk etme eğiliminde olmaktadır. Bunu destekler şekilde Xenos, Pierrakeas ve Pintelas'ın (2002) belirttiği gibi, mesleki alanla ilgili bir eğitim programına kayıtlı olmak, öğrencinin başarıyla mezun olma ihtimalini artırmaktadır. Eğitim terki açısından bakılırsa, öğrencinin daha önce bilgi sahibi olmadığı bir alanda uzaktan eğitim alması, eğitimi terk etme ihtimalini doğurmaktadır. Bununla beraber diğer dışsal faktörler eğitim hayatını etkilediğinde

öğrenci bunu telafi edemeyip, eğitimi terk etmektedir (Lee ve Choi, 2011; Rovai, 2003; Park, 2007). Bu çalışmada da akademik olarak başarılı durumda olan öğrencilerin, dış etmenler nedeniyle eğitim terkleri saptanmıştır ve bu durum Park'ın (2007) eğitim terki modelini doğrular nitelikte bir sonuca işaret etmektedir.

Alanyazında Lee ve Choi (2011), Xenos, Pierrakeas ve Pintelas, (2002) Yükseltürk ve İnan (2006) tarafından belirtilen, kişisel sağlık sorunları nedeniyle eğitim terkine, sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen bu araştırmada rastlanmamıştır. Bu durum çalışma grubunun genel olarak genç yaştaki katılımcılardan, başka bir ifadeyle örneklem farklılıklarından kaynaklanabilir.

Çevrimiçi uzaktan eğitim programları için öğrenciler hem eğitim masrafları bakımından hem kendi yaşantılarını devam ettirmek için bir takım mali sıkıntılarla yüzleşebilirler. Mali sıkıntılarla yüzleşildiğinde, eğitim ücretinin karşılanamaması durumunda eğitime devam edilemeyeceği açıktır. Alanyazında ekonomik sebeplerin eğitim terkine neden olabileceği birçok çalışmada ifade edilmiştir (Bean ve Metzner, 1985; Levy, 2007; Willging ve Johnson, 2009; Park, 1999; Rovai, 2003). Bu araştırma kapsamında ulaşılan öğrenciler, uzaktan eğitim için yalnızca ikinci öğretim kadar bir harç ücreti ödedikleri için bu rakam görece düşük bir ücrete karşılık gelmektedir. Bu yüzden bu araştırmada yalnızca iki öğrenci eğitim masraflarını terk etme nedeni olarak bildirmiştir. Yani bu çalışma grubu için çevrimiçi uzaktan eğitimin terk edilmesine neden olan faktörlerden biri olan eğitim masraflarının, yurtdışında yapılan çalışmalardaki kadar etkili bir terk sebebi olmadığı söylenebilir.

Çevrimiçi uzaktan eğitim, doğası gereği geleneksel uzaktan eğitim programlarına göre daha çok teknoloji yeterliği gerektirmektedir. Çevrimiçi ortamda ders almak, çevrimiçi sınava katılmak birçok öğrenci için farklı deneyimler sunmaktadır. Öğrencilerin, içerikle etkileşimi, sınıf arkadaşları ve öğreticiyle olan iletişimine altyapı oluşturan ÖYS'ye dair yeterlikleri, genel bilgisayar becerileri program gerekliliklerini sağlayamayacak düzeydeyse, bu öğrenci için motivasyon ve ilgi kaybına neden olmaktadır (Esgice, 2015). Yıllar içinde bilgisayarların gündelik hayatın bir parçası olması işleri kolaylaştırırsa da, öğrencinin çevrimiçi uzaktan eğitim programına devam etmesi için programın gerekliliklerini yerine getirebilecek kadar bilgisayar ve teknoloji yeterliğine sahip olması gerekmektedir (Dupin-Bryant, 2004; Esgice, 2015; Willging ve Johnson 2009; Xenos, Pierrakeas ve Pintelas, 2002). Eğer öğrenci çevrimiçi ortamda içeriğe erişimde, öğretici veya sınıf arkadaşları ile

ÖYS ortamında etkileşime giremiyorsa terk etme eğilimine girmektedir. Farklı bilgi ve beceri seviyelerinden gelen öğrencilerin teknolojiye dair sorun yaşamamaları için program öncesi oryantasyon eğitimleri düzenlenebilir, ÖYS kullanılabilirliği gözden geçirilebilir ve her zaman öğrenciye teknik destek sunabilecek bir destek hizmetinin var olması önemlidir (Yükseltürk ve İnan 2006; Willging ve Johnson, 2009). Bu araştırmada bilgisayar ve teknolojiye dair yeterlik düzeyleri, kayda değer bir terk etme nedeni olarak ifade edilmemiştir. Bunun sebebi de öğrencilerin teknolojiye karşı olumlu tutumları, yüksek akademik motivasyonları ve çevre desteği olabilir.

Öğrencilerin eğitim terki kararını almalarına neden olan etmenler oldukça karmaşık bir halde bulunabilmektedir. Ayrıca eğitimi terk eden öğrencileri tespit edip sistematik ve kolayca ulaşmak için bir altyapı veya raporlama hizmeti, araştırmanın yapıldığı zaman itibarıyla mevcut değildir. Alanyazında bulunan birçok araştırma eğitim terkine neden olabilecek değişkenleri belirlemek için çeşitli yollar denese de gerek eğitim terkinin tanımı gerekse bu değişkenler farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle, eğitim terki konusunda tüm durumları kapsayan tek bir model henüz ortaya koyulamamıştır (Choi ve Park, 2018; Diaz, 2002; Grau-Valldosera ve Minguillón, 2014).

Eğitim terki, çevrimiçi uzaktan eğitimin getirdiği esneklikler ve kolaylıklara rağmen gerçekleşebilmektedir. Eğitimi terk edenler akademik olarak başarısız olanlarla bir tutulmamalıdır (Diaz, 2002). Bazı durumlarda iş ve aile hayatındaki önemli gelişmeler öğrencileri eğitim hayatından uzaklaştırırken, bazen ödeme tarihi kaçırılan bir öğrenim harcı nedeniyle de öğrenciler eğitimlerine ara vermek zorunda kalabilmektedirler.

Öğrenci sayıları arttıkça, daha çok öğrenci mezun oldukça, uzaktan eğitimin içinde yer alan öğreticiler ve yöneticiler daha çok tecrübe kazandıkça, öğrencilere daha iyi bir deneyim sunmaları kolaylaşmaktadır. Altyapı ve yönetsel olarak yıllar içinde hızlıca örgün eğitimden uzaktan eğitime uyum sağlayabilen kurumlar öğrencilerin daha verimli bir uzaktan eğitim süreci yaşamlarına yönelik adımları daha sağlam atmaktadır (Bocchi, Eastman ve Swift, 2010).

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularından hareketle çevrimiçi uzaktan eğitim almak isteyen öğrencilere yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

- Bu araştırmada öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitim hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadan bu eğitim tercih ettikleri görülmüştür. Çevrimiçi uzaktan eğitimi tercih etmeden önce, öğrencilerin AUZEM'in sunduğu imkanlara, ders içeriklerine, eğitimin sunulma şekline, ders içeriklerine dair bilgileri edinmiş olmaları iyi bir eğitim süreci geçirmeleri açısından önerilebilir.

- Öğrencinin beklentilerinin gerçekçi düzeyde tutulması için AUZEM'in sunduğu olanakların ve eğitimin yasal sınırlarının önceden iyi bilinmesi ve değerlendirilmesi önerilebilir.

- Aile, sosyal çevre ve iş yeri sorumluluklarının eğitimi engellememesi için öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmaları, eğitimi başarıyla tamamlamaları bakımından önerilebilir.

AUZEM yönetici, personel ve öğretmenlerine yönelik bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

- Çevrimiçi uzaktan eğitim doğası gereği çok çeşitli akademik geçmişten öğrenciye hatip etmektedir. Çevrimiçi uzaktan eğitimi tercih eden öğrenciler, bu eğitim için yeterli bilgi ve becerilere sahip olmayabilmektedir. Bu yetişkin öğrencilerin, program dair beklentilerinin karşılanması, çevrimiçi eğitime uyum sağlamaları ve programların sunabileceği olanakların, öğrencilere doğru ve etkili bir biçimde aktarılması oldukça önem arz etmektedir. Bu konuda programların tanıtımlarının etkili ve eksiksiz yapılması, eğitim başlamadan uygun oryantasyon eğitimlerinin verilmesi önerilebilir.

- Eğitimin başından itibaren, kesintisiz ve sorunlardan arındırılmış bir ÖYS, öğrencilerin programlara devam etmelerini kolaylaştırabilir. Bu nedenle, ÖYS'nin kullanımına dair gerek oryantasyon eğitimlerinin gerekse eğitim boyunca ortaya çıkabilecek sorunların önceden tespit edilip giderilmesi ve sorunsuz hizmet verebilir durumda olması önerilir.

- İyi yapılandırılmış bir çevrimiçi uzaktan eğitimi programı, içerdiği, konu anlatımı, canlı ders, video ders, ödev, ara sınav vb. öğelerin öğrencilerin motivasyon ve ilgilerini artıracak şekilde sık sık gözden geçirilmesi ve güncellenmesi, öğrencilerin eğitim terkinin en aza indirmek açısından önerilebilir.

- Öğrenciler farklı akademik ve yaşantılara sahip olduklarından, farklı düzeylerde teknik desteklere ihtiyaç duyabilmektedirler. ÖYS hakkında ve genel AUZEM'deki iş akışı konusunda gerek basılı, çevrimiçi kılavuzların ve canlı destek

sistemlerinin güncel ve aktif tutulması öğrencilerin eğitim terkine yönelmelerini engellemek açısından önerilmektedir.

- Çevrimiçi uzaktan eğitimi tercih eden öğrenciler yetişkin öğrenciler olduğundan, ders sorumlusu olan öğreticilerin çevrimiçi içerik ve dersleri öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yapılandırması, uygun sınıf yönetimi yöntemlerini kullanması, öğrencilerle iletişimde onların özelliklerine göre uygun üslup ve ifadeler kullanması, öğrencilerin eğitime daha kolay odaklanmalarını sağlaması açısından önerilebilir.

Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğrencilerin terk nedenlerini araştırmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

- Bu araştırmada beklenti ve motivasyonla ilgili nicel veri toplama araçlarının yanı sıra nitel verileri elde edebilmek için alanyazından yararlanılarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Eğitim terkine etki eden faktörleri doğrudan tespit edebilmek için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış yeni veri toplama araçları geliştirilebilir.

- Araştırma kapsamında yalnızca AUZEM'deki sınırlı bir süre aralığında kayıt yaptırıp ayrılan öğrencilerle çalışılmıştır. Daha fazla yükseköğretim kurumu ve daha farklı programlara kayıt yaptıran öğrencilerle çalışılarak çok daha geniş sonuçlara ulaşmak mümkün olabilir.

- Bu araştırma yalnızca öğrencilerden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim terkinin daha iyi kavranması için, çevrimiçi ders veren öğretim elemanları, UZEM destek personelleri ve yöneticilerinin de gelecek çalışmalara dahil edilmesi eğitim terkinin alt boyutlarının ve nedenlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

- Bu araştırmada çevrimiçi uzaktan eğitim programlarını terk eden öğrencilerle çalışılmış ve uzaktan eğitimin aksayan yönleri üzerinde durulmuştur. Uzaktan eğitim programlarını başarıyla tamamlayan öğrencilerle de çalışarak, eğitim terkinin önlemede karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir.

- Bu araştırmada raporlanan faktörler dikkate alınarak gerçekleştirilecek deneysel bir araştırma sayesinde eğitim terki ile baş etmede yükseköğretim kurumlarına daha etkili çözüm üretmede yol gösterici öneriler verilebilir.

Kaynaklar

- Ambient Insight Research (2010). The worldwide market for self-paced elearning products and services: 2009-2014 forecast and analysis. 14 Aralık 2017 tarihinde <http://www.ambientinsight.com/Reports/eLearning.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(2), 186–203. doi: 10.1207/s15328007sem1302_2
- Bocchi, J., Eastman, J. K., & Swift, C. O. (2010). Retaining the online learner: Profile of students in an online MBA program and implications for teaching them. *Journal of Education for Business*, 79(4), 245-253.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216. doi: 10.1177/135910457000100301
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cangur, S., & Ercan, I. (2015). Comparison of model fit indices used in structural equation modeling under multivariate normality. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 14(1), 14.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 46 (23), A39 –A41.
- Choi, H. J., & Park, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers & Education*, 116, 130-138. doi: 10.1016/j.compedu.2017.09.005
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th. ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd. ed.). London: SAGE Publications.
- Dupin-Bryant, P. A. (2004). Pre-entry variables related to retention in online distance education. *The American Journal of Distance Education*, 18(4), 199-206. doi: 10.1207/s15389286ajde1804_2
- Esgice, M., (2015). *Açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin okul bırakma sebepleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation. *Structural equation modeling: A second course* (ss. 269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Grau-Valldosera, J., & Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 290-308. doi: 10.19173/irrodl.v15i1.1628
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford; Oxford University Press.
- Harris, S. M., Larrier, Y. I., & Castano-Bishop, M. (2011). Development of the Student Expectations of Online Learning Survey (SEOLS): A pilot study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(5). 16.05.2018 tarihinde https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter144/harris_larrier_bishop144.html adresinden erişilmiştir.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.

- Henry, T. C., & Smith, G. P. (1994). Planning student success and persistence: Implementing a state system strategy. *Community College Review*, 22(2), 26-36.
- Heyman, E. (2010). Overcoming student retention issues in higher education online programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4). 16.05.2018 tarihinde <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter134/heyman134.html> adresinden erişilmiştir.
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 245-260. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.08.002
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Kearsley, G. (2002). Is online learning for everybody? *Educational Technology*, 42(1), 41-44.
- Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education*. (2nd. ed.). New York: Routledge Publications.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Kelloway, E. K. (2015). *Using Mplus for structural equation modeling: A researcher's guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd. ed.). New York: Guilford Press.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593-618. doi: 10.1007/s11423-010-9177-y

- Lee, Y., Choi, J., & Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 328-337. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204. doi: 10.1016/j.compedu.2004.12.004
- Lim, J. M. (2016). Predicting successful completion using student delay indicators in undergraduate self-paced online courses. *Distance Education*, 37(3), 317-332. doi: 10.1080/01587919.2016.1233050
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410. doi:10.1037/0033-2909.103.3.391
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.64
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107(2), 247-255. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.247
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meyer, K. A., Bruwelheide, J., & Poulin, R. (2009). Why they stayed: Near-perfect retention in an online certification program in library media. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 129-145.
- Morgan, C. K., & Tam, M. (1999). Unraveling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96-108. doi: 10.1080/0158791990200108
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48. doi: 10.1080/01587910500081269
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2008). *Mplus* (Version 6.12). Los Angeles: Muthén & Muthén.

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. Montréal: McGraw-Hill.
- O'Brien, B. (2002). Online student retention: Can it be done? *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 2002(1), 1479-1483.
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229.
- Park, J. (2007). Factors related to learner dropout in online learning. In Nafukho, F. M., Chermack, T. H., & Graham, C. M. (Eds.) *Proceedings of the 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference* (pp. 251–258). Indianapolis, IN: AHRD.
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), 1-12.
- Parker, A. (2003). Identifying predictors of academic persistence in distance education. *USDLA Journal*, 17(1), 55-62.
- Quigley, B. (1997). *Rethinking literacy education: The critical need for practice-based change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16. doi: 10.1016/S1096-7516(02)00158-6
- Sarstedt, M., & Mooi, E. (2014). *A concise guide to market research the process, data, and methods using IBM SPSS Statistics*. Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Sener, J., & Hawkins, R. (2007). Factors affecting completion rates in asynchronous online facilitated faculty professional development courses. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 4(12), 29-44.

- Stevens, J. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Street, H. D. (2010). Factors influencing a learner's decision to drop-out or persist in higher education distance learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4). 15 Kasım 2017 tarihinde <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter134/street134.html> adresinden erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th. ed.). Harlow: Pearson Education.
- Thistoll, T., & Yates, A. (2016). Improving course completions in distance education: an institutional case study. *Distance Education*, 37(2), 180-195. doi: 10.1080/01587919.2016.1184398
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1987). *Leaving college*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 115-127.
- Xenos, M. (2004). Prediction and assessment of student behaviour in open and distance education in computers using Bayesian networks. *Computers and Education*, 43(4), 345-359. doi: 10.1016/j.compedu.2003.09.005
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of informatics of

the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39(4), 361-377. doi: 10.1016/S0360-1315(02)00072-6

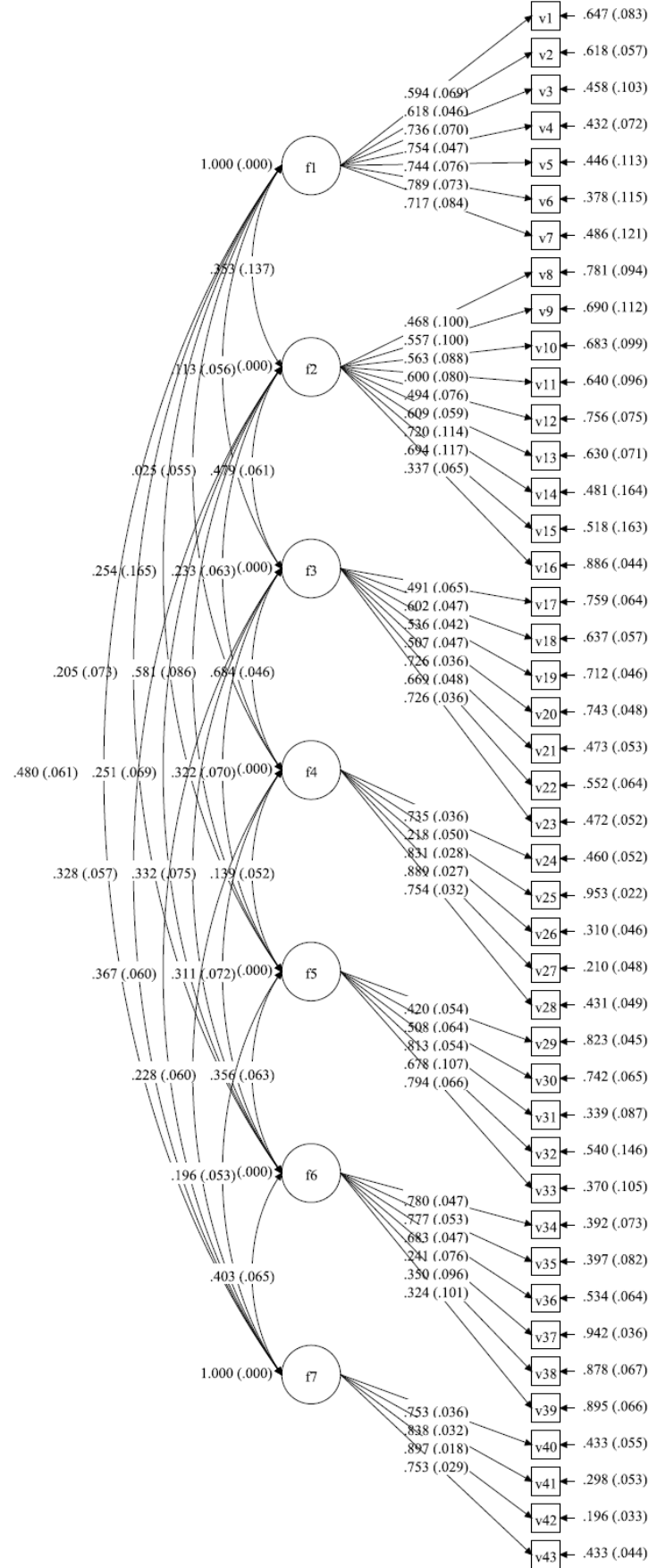
Yukselturk, E., & Inan, F. A. (2006). Examining the factors affecting student dropout in an online certificate program. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 76-88.

YÖK (2018). Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi. 20 Şubat 2018 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

Zimmerman, T. (2012). Exploring learner to content interaction as a success factor in online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 152-165. doi: 10.19173/irrodl.v13i4.1302



EK-A: SEOLS-R Ölçeğinin Türkçe Eşdeğer Formunun Faktör Yükleri



EK-B: SEOLS-R Ölçeğinin Türkçe Eşdeğer Formu

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Hem katılıyorum, hem katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Kendi başıma bilgisayar kullanabilirim.	1	2	3	4	5
2.	Kendi başıma kelime işlem programı (Microsoft Word vb.) kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3.	Kendi başıma, e-posta gönderebilirim.	1	2	3	4	5
4.	Kendi başıma, e-postaya dosya ekleyebilirim.	1	2	3	4	5
5.	Kendi başıma, internet kullanabilirim.	1	2	3	4	5
6.	Kendi başıma, kişisel ihtiyaçlarım için internette araştırmalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
7.	Kendi başıma, derslerle (ödev, araştırma vb.) ilgili internet aramaları yapabilirim.	1	2	3	4	5
8.	Öğretim elemanının, dersin hedeflerini açıkça belirtmesini beklerim.	1	2	3	4	5
9.	Öğretim elemanının, benden beklentileri açıkça belirtmesini beklerim.	1	2	3	4	5
10.	Öğretim elemanının, dersin gereksinimlerini daha önceden belirlenmiş zaman aralıklarını dikkate alarak duyurmasını beklerim.	1	2	3	4	5
11.	Öğretim elemanının, ödevlerimi değerlendirirken yapıcı geribildirimler vermesini beklerim.	1	2	3	4	5
12.	Öğretim elemanının, tartışma forumlarına yeterli derecede katılmasını beklerim.	1	2	3	4	5
13.	Öğretim elemanının, çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanılması konusunda teşvik etmesini beklerim.	1	2	3	4	5
14.	Öğretim elemanının, çevrimiçi ortamı kullanırken uygun davranışlar sergilemesini beklerim.	1	2	3	4	5
15.	Öğretim elemanının, çevrimiçi derslerde öğrencilere yanıtlar verirken uygun davranışlar sergilemesini beklerim.	1	2	3	4	5
16.	Öğretim elemanının, iletişim bilgilerini öğrencilerle paylaşmasını beklerim.	1	2	3	4	5
17.	Çevrimiçi derslerin yüz yüze dersler kadar dikkatli bir biçimde işlenmesini beklerim.	1	2	3	4	5
18.	Çevrimiçi dersin bana aktif öğrenme olanakları sunmasını beklerim.	1	2	3	4	5
19.	Çevrimiçi dersin bana büyük grup tartışmaları sunmasını beklerim.	1	2	3	4	5
20.	Çevrimiçi dersin bana küçük grup tartışmaları sunmasını beklerim.	1	2	3	4	5
21.	Çevrimiçi dersin bana kendimi yansıtmaya imkanı sunmasını beklerim.	1	2	3	4	5
22.	Çevrimiçi dersin bana teoriyi gerçek hayatla ilişkilendirme imkanı sunmasını beklerim.	1	2	3	4	5
23.	Çevrimiçi derslerin, öğrencilerin dersle ilgili anlamlı tartışmalara yönlendirmesini beklerim.	1	2	3	4	5

24.	Bu çevrimiçi dersin yeni insanlarla tanışma imkanı sunmasını beklerim.	1	2	3	4	5
25.	Sınıf arkadaşlarımla yorum yaparken birbirlerine saygılı davranmalarını beklerim.	1	2	3	4	5
26.	Sınıf arkadaşlarımla çevrimiçi etkileşimlerimin, yüz yüze arkadaşlarım kadar sık olmasını beklerim.	1	2	3	4	5
27.	Çevrimiçi sınıf arkadaşlarımı tanımak için, yüz yüze etkileşimde olduğu gibi olanaklara sahip olmayı beklerim	1	2	3	4	5
28.	Sınıf arkadaşlarımla çevrimiçi etkileşimler hakkında olumlu hissetmeyi beklerim.	1	2	3	4	5
29.	Çevrimiçi derslerde gezinmenin kolay olmasını beklerim.	1	2	3	4	5
30.	Derslerde kullanılan forum isimlerinin açık bir biçimde ifade edilmiş olmasını beklerim.	1	2	3	4	5
31.	Ders konu başlıklarının açıkça belirtilmiş olmasını beklerim	1	2	3	4	5
32.	Ders materyallerini kolayca bulabilmeyi beklerim.	1	2	3	4	5
33.	Ders yönergelerinin açıkça belirtilmiş olmasını beklerim.	1	2	3	4	5
34.	Etkili zaman yönetiminin, bu eğitimde başarılı olmamı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
35.	Bağımsız bir öğrenen olmanın, bu eğitimde başarılı olmamı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
36.	Çevrimiçi derslerin, bu eğitimde başarılı olmamda bana esneklik kazandırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
37.	Bu eğitimde başarılı olmamda ailemin desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
38.	Arkadaş desteğine sahip olmamın, bu eğitimde başarılı olmamı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39.	Olumlu bir aile ortamının, bu eğitimde başarılı olmamı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
40.	Çevrimiçi ortamda, "mesaj" özelliğini kullanmada yeterliyim.	1	2	3	4	5
41.	Çevrimiçi ortamda, "ödev yükleme" özelliğini kullanmada yeterliyim.	1	2	3	4	5
42.	Çevrimiçi ortamda, "tartışma forumları" özelliğini kullanmada yeterliyim.	1	2	3	4	5
43.	Çevrimiçi ortamda, "kaynaklar" özelliğini kullanmada yeterliyim.	1	2	3	4	5

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
Yaşınız:
Medeni hâliniz: Evli () Bekar () Evlisenez, çocuğunuz var mı? Evet () Hayır ()
Eğitim süresince çalışıyor musunuz? Tam zamanlı () Kısmi zamanlı () Çalışmıyorum ()
En son mezun olunan okul türü: Lise () Ön lisans () Lisans ()
Kaç dönem uzaktan eğitim aldınız?()
Daha önce başka bir uzaktan eğitim programında eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()
Uzaktan eğitimi tercih etmenizin nedenleri nelerdir?
İşyerinizin tutumu, uzaktan eğitim sürecinize ne gibi etkileri oldu?
Uzaktan eğitim sürecinin en başından beri karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?
Okulunuzdan aldığınız teknik desteği yeterli buluyor musunuz? Neden?
Ders öğretim elemanından aldığınız akademik desteği yeterli buluyor musunuz? Neden?
Danışman öğretim elemanınızdan aldığınız desteği yeterli buluyor musunuz? Neden?
Uzaktan eğitim programında dersleri takip etme konusunda nasıl zorluklar yaşadınız? Bu zorluklar nelerdir?

EK-Ç: AUZEM ÖYS Arayüzü Örnek Ekran Görüntüleri

Öğrenci ara yüzü:

The screenshot displays the AUZEM ÖYS Student Interface. The top navigation bar includes links for 'İletişim', 'Öğrenci', and 'Ayarlar'. The main content area is titled 'Ders Listesi' and contains a table of courses. Below the table, there is a section for 'Geçmiş Dönemlerde Alınan Ders Listesi'.

Ders Kodu	Ders Adı	Kredisi	Şube	Dönem	İçerik Durumu	Öğretim Elemanı Adı	İşlem
UFPF107	Eğitimde Program Geliştirme	2	Eğitimde Program Geliştirme(Altın)	2015-2016 Güz 2015 - 2016	☒	Öğretim Elemanı Adı	Aç Durumum
UFPF105	Ölçme ve Değerlendirme	2	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme(Altın)	2015-2016 Güz 2015 - 2016	☒	Öğretim Elemanı Adı	Aç Durumum
UFPF101	Eğitim Bilimine Giriş	2	Eğitim Bilimine Giriş_Grup1	2015-2016 Güz 2015 - 2016	☐	Öğretim Elemanı Adı	Aç Durumum
UFPF103	Öğretim İske ve Yöntemleri	2	Öğretim İske ve Yöntemleri_Grup1	2015-2016 Güz 2015 - 2016	☐	Öğretim Elemanı Adı	Aç Durumum
UFPF109	Eğitimde Araştırma	2	Eğitimde Araştırma(Akayon) Araştırması_GrupA	2015-2016 Güz 2015 - 2016	☐	Öğretim Elemanı Adı	Aç Durumum

Geçmiş Dönemlerde Alınan Ders Listesi

Ders Kodu	Ders Adı	Dönem	Şube	Öğretim Elemanı Adı	İşlem
-----------	----------	-------	------	---------------------	-------

Copyright © 1999 - 2015. Enocta v5.0 Tüm hakları saklıdır.

Örnek video ders:

The screenshot shows a video lesson interface. The title is 'Dersin Adı: Sosyal Bilgiler Ve Hayat Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar'. Below the title, it says 'Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem Ve Doğa Eğitimi'. The interface includes a navigation bar with 'İçerikler', 'İleri', and 'Sayfa 1 / 10'. The main content area is titled 'video' and displays a slide from a presentation. The slide is titled '7. BÖLÜM: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve Doğa Eğitimi' and '7.1.1. Gezi-Gözlem Öncesi Etkinlikler'. It contains a list of activities to be completed before the field trip.

7. BÖLÜM: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve Doğa Eğitimi
7.1.1. Gezi-Gözlem Öncesi Etkinlikler

- ✓ Yapılacak bir gözlem gezisinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için her şeyin önceden planlanması gerekir. Çünkü zaman kısıtlı olduğu için en küçük bir aksaklık planlanan hedeflere ulaşılmasına engel olur. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler öğretmeni gezi öncesinde;
- 1. Diğer derslerin öğretmenleriyle ve öğrencileriyle işbirliği yaparak;
 - a. Gezinin düzenleneceği yeri,
 - b. Gezinin amaçlarını,
 - c. Gezinin hangi gün ve saatte düzenleneceğini ve dönüleceğini,
 - d. Gezi güzergâhını,
 - e. Geziye kaç öğretmen ve öğrencinin katılacağını,
 - f. Nerede hangi öğretim etkinliğinin sürdürüleceğini,
 - g. Nerelerde ve hangi amaçla durulacağı taslak biçiminde hazırlanır.

Önce, sözlü olarak okul müdürüne danışır, bilgi verir.

EK-D: SEOLS-R Kullanım İzni

----- Forwarded message -----

From: **Bishop, Marianne C.** cbishopm@iusb.edu

Date: 2014-05-26 17:08 GMT+03:00

Subject: RE: About Student Expectations of Online Learning Survey (SEOLS)

To: Ömer ARSLAN omer.arslan@gmail.com

Dear Omer,

Dr. Larrier and I give you permission to adapt our SEOLS-R survey to Turkish language and use it for your study. I wish you the best. Thank you for you interest in our research.

Sincerely,

Marianne

----- Forwarded message -----

From: **Sandra Harris** Sandra.Harris@waldenu.edu

Date: 2014-05-26 6:36 GMT+03:00

Subject: RE: About Student Expectations of Online Learning Survey (SEOLS)

To: Ömer ARSLAN omer.arslan@gmail.com

Ömer,

You have my permission to translate the SOELS-R into to the Turkish language.

Sincerely,

Sandra Harris.

On May 25, 2014, at 12:17 PM, "Ömer ARSLAN" <omer.arslan@gmail.com> wrote:

Dear Yvonne Larrier,

I am a graduate student at Computers Education and Instructional Technologies Department at Hacettepe University in Turkey.

I am studying dropouts in online distance education as a master thesis. Your study at http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter144/harris_larrier_bishop144.html will be very usefull part for my thesis.

If it is appropriate for you and other researchers in this study, I want to adapt your survey (SEOLS-R version) into Turkish language. You will be fully credited as owner and author of the survey. If you could give me a permission for adaptation, that will make my study stronger.

Best regards,

Ömer Arslan

EK-E: Akademik Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

----- Yönlendirilmiş ileti -----

Gönderen: **mhulya** mhulya@marmara.edu.tr

Tarih: 19 Ekim 2014 19:53

Konu: Re: Akademik motivasyon ölçeği hk.

Alıcı: Ömer ARSLAN omer.arslan@gmail.com

Ömer,

Ölçeğin kullanılmasına memnun olurum. Ancak daha önce uzaktan eğitim öğrencilerine hiç uygulanmadı, bazı maddeler üzerinde ufak değişiklikler yapılarak iç tutarlılığına tekrar bakılabilir diye düşünüyorum, sonuç ilginç olabilir.

Başarılar,

Dr. M. Hülya Ünal-Karagüven

2014-10-19 10:13, Ömer ARSLAN yazmış:

Hocam merhabalar,

Ben Ömer Arslan, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitiminde yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Buket Akkoyunlu hocamızla, uzaktan eğitimi bırakanlar konulu bir tez çalışması yürütüyorum.

Hocam "Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu" isimli çalışmanızı tez çalışmamın veri toplama sürecinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Ömer.

EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi*



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 431-2035

22 Haziran 2016

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 02.06.2016 tarih ve 1846 sayılı yazınız.

Fakülteniz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden **Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU** sorumluluğunda **Arş. Gör. Ömer ARSLAN** tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Programlardan Ayrılma Kararını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi Üzerine Nedensel Karşılaştırmalı Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 14 Haziran 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

* Etik Kurul onayı alındıktan sonra, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 05.12.2017 tarih ve 50 sayılı oturumunda aldığı 2017-50/02 sayılı karara istinaden danışman değişikliği yapılmıştır. Ayrıca bu tezin başlığı ile alınan etik kurul onayındaki başlığın farklılığı, 25.05.2018 tarihinde yapılan Yüksek Lisans Tez Savunma Sınavı jürisinin önerisi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 29.05.2018 tarih ve 22 sayılı oturumunda almış olduğu 2018-22/18 sayılı tez başlığı değişikliği onayından kaynaklanmaktadır.

EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

25 / 05 / 2018

Ö Arslan

Ömer ARSLAN

EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

20 / 06 / 2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Programları Terk Etme Nedenlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
20 / 06 / 2018	113	176494	25 / 05 / 2018	% 5	977239717

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ömer ARSLAN

Öğrenci No.: N12224761

Ana Bilim Dalı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Programı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

Arslan

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DAĞHAN)

EK-H: Thesis Originality Report

20 / 06 / 2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Computer Education and Instructional Technology

Thesis Title: Investigating Students' Dropout Reasons of Online Distance Education Programs

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
20 / 06 / 2018	113	176494	25 / 05 / 2018	% 5	977239717

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ömer ARSLAN
Student No.: N12224761
Department: Computer Education and Instructional Technology
Program: Computer Education and Instructional Technology
Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Arslan

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
(Assist. Prof. Dr. Gökhan DAĞHAN)

EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☒ **Tezimin/Raporumun 25.05.2021 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ **Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

☐ **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:**

.....
.....
.....

25 / 05 / 2018


Ömer ARSLAN

