



**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN
ÖĞRENME STRATEJİ VE ORTAM TERCİHLERİNİN
HOFSTEDE’NİN KÜLTÜREL BOYUTLARINA GÖRE FARKLILIKLARI**

Yüksek Lisans Tezi

ASLI TALTEKİN

Eskişehir, 2019

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN
ÖĞRENME STRATEJİ VE ORTAM TERCİHLERİNİN
HOFSTEDE’NİN KÜLTÜREL BOYUTLARINA GÖRE FARKLILIKLARI**

ASLI TALTEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İrem ERDEM AYDIN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz, 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ash TALTEKİN'in "Açık ve Uzaktan Öğrenenlerin Öğrenme Strateji ve Ortam Tercihlerinin Hofstede'nin Kültürel Boyutlarına Göre Farklılıkları" başlıklı tezi 30 Temmuz 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan **Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.İrem Erdem AYDIN

Üye : Prof.Dr.Müjgan YAZICI

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Kadriye UZUN

İmza

Prof. Dr. ~~Bülent~~ GÜNSOY

Angulu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN ÖĞRENME STRATEJİ VE ORTAM TERCİHLERİNİN HOFSTEDE’NİN KÜLTÜREL BOYUTLARINA GÖRE FARKLILIKLARI

Aslı TALTEKİN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2019

Danışman: Doç. Dr. İrem ERDEM AYDIN

Bu çalışmanın amacı, açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme ortam ve strateji tercihlerinin Hofstede’nin kültürel boyutlarından biri olan Bireycilik ve Toplulukçuluk boyutuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın katılımcıları Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’ne 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptırmış olan öğrencilerdir. Araştırmada kesitsel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçekler Bireycilik ve Toplulukçuluk ölçeği ve Kaynak yönetimi ve öğrenme stratejileri ölçekleridir. Ölçekler 420 katılımcıya uygulanmış fakat geçerli olan 408 katılımcı üzerinden analizler yapılmıştır. Öğrenme ortamları da ölçeklere eklenmiş ve katılımcılardan en çok kullandıkları ortamları seçmeleri istenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Bireycilik-Toplulukçuluk 2 ayrı boyut olarak ele alınmıştır. “E-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma” ile bireycilik arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. “E-öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma”, “e-seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma” ve “akademik danışmanlık etkinliklerine katılma” ile de toplulukçuluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireycilik ile zaman yönetimi, öz düzenleme ve yardım/destek arama arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak bireycilik ile devamlılık gösterme arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Toplulukçuluk

ile zaman yönetimi, öz düzenleme ve yardım/destek arama arasında pozitif, devamlılık gösterme ile arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yüksek düzeyde toplulukçuların ve düşük düzeyde bireycilerin öğrenme stratejilerini düşük düzeyde toplulukçular ve yüksek düzeyde bireycilerden daha çok kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, Hofstede'nin kültürel boyutları, Bireycilik ve Toplulukçuluk, Öğrenme stratejileri, Öğrenme ortamları



ABSTRACT

THE DIFFERENCES OF LEARNING STRATEGIES AND ENVIRONMENTAL PREFERENCES OF OPEN AND DISTANCE LEARNERS CONSIDERING THE CULTURAL DIMENSIONS OF HOFSTEDE

Aslı TALTEKİN

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, July 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İrem ERDEM AYDIN

The aim of this study is to determine whether the learning environment and strategy preferences of open and distance learners differ according to Individualism and Collectivism which is one of Hofstede's cultural dimensions.

The participants of the study are the students who enrolled on the Open Education Faculty in 2018-2019 academic year. In this study, cross-sectional survey design was used. The scales used in this research are the Individualism and Collectivism Scale and the Resource Management and Learning Strategies Scales. The scales were applied to 420 participants but analyzes were made on 408 participants. Learning environments were attached to the scales and participants were asked to select the environments they used most.

According to the results of the analysis, Individualism and Collectivism were considered as two different dimensions. There was a significant relationship between “*practising the pilot tests in e-learning services*”, “*taking advantage of counseling services in e-learning services*” and individualism. A significant relationship was found between “*using the practices in the exercise questions in e-learning services*”, “*benefiting from e-seminar question solutions*”, “*taking advantage of counseling services in e-learning services*” and collectivism. There was a negative relationship between individualism and time management, self-regulation, and help-seeking. However, there was a linear relationship between individualism and persistency. There was a positive relationship between collectivism and time management, self-regulation and help-seeking and a negative relationship between showing persistency. It was seen

that high level collectivists and low level individualists use learning strategies more than low level collectivists and high level individualists.

Keywords: Open and distance learning, Cultural dimensions of Hofstede, Individualism and Collectivism, Learning strategies, Learning environments



Teşekkür

Henüz okuma yazma bilmiyorken bana kitap okuyarak içime kitap sevgisini aşılayan ve İngilizce Öğretmeni olmam konusunda beni içtenlikle destekleyen, çok erken yaşta kaybettiğimiz canım babacığım Oğuz TALTEKİN'e; babamın yokluğunda bizlere tek başına ebeveynlik yapmanın zorluğunu yaşamış ve eğitimim konusunda beni her zaman destekleyip şimdi olduğum kişiye dönüşmemi sağlayan sevgili anneciğim Rüheyma TALTEKİN'e; her zaman, her konuda tüm desteğiyle yanımda duran ve beni cesaretlendiren canım kardeşim Mete TALTEKİN'e; yüksek lisans için şehre her gelişimde bana evinin kapılarını açan ve beni evimde hissettiren sevgili arkadaşım Özlem UZUN'a; istatistik konusunda bıkmadan usanmadan sorularıma cevap verip anlamadığımda sabırla tekrar anlatan sevgili Y. Zafer Can UĞURHAN'a; bana manevi olarak destek olan tüm arkadaşlarım ve aile bireylerine; bana emeği geçen tüm öğretmenlerime; başım her sıkıştığında yanımda olan, beni asla yalnız bırakmayan ve başaracaksın, diyerek beni hep destekleyen, bana sabır gösterme konusunda yüksek lisans yapmış canım arkadaşım Fuat CİNBAŞ'a ve son olarak ilgi alanlarımı göz önüne alarak bana severek çalışacağım bu tez konusunu önerip çalışmalarımın her anında yanımda olan, beni sözleriyle yazmam konusunda cesaretlendirip her yorulduğumda devam etmem için yardım eden, tembellik ettiğim zamanlarda tatlı tatlı beni çalışmaya teşvik eden, yanına her gittiğimde beni güler yüzle karşılayıp sıcak davranan çok değerli danışmanım sevgili hocam Doç. Dr. İrem ERDEM AYDIN'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

30/07/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin tarafımda özgün bir çalışma olarak hazırlandığını, tezin tüm süreçlerinde bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davranarak, çalışmada yer verilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynakçada belirttiğimi; Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı" ile taranarak intihal içermediğinin kanıtlandığını beyan ederim. Çalışmam ile ilgili bu beyanıma aykırı bir durumda oluşacak tüm hukuki ve ahlaki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.


ASLI TALTEKİN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	8
1.3.Önem	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlıklar	9
1.6. Tanımlar	9
2. ALANYAZIN	11
2.1. Kültür	11
2.1.1. Hofstede'nin kültürel boyutları	13
2.1.1.1. Güç mesafesi	14
2.1.1.2. Belirsizlikten kaçınma	15
2.1.1.3. Erkeklik-Dişilik	16
2.1.1.4. Uzun dönem-Kısa dönem odağı	18
2.1.1.5. Hoşgörü-Kısıtlama	19
2.1.1.6. Bireycilik-Toplulukçuluk	20
2.1.1.6.1. Bireycilik-Toplulukçuluk ile ilgili yapılan çalışmalar	21
2.1.1.6.2. Eğitimde Bireycilik-Toplulukçuluk	25
2.2. Öğrenme Stratejileri	29
2.2.1. Kaynak yönetimi stratejileri	33
2.2.2. Öğrenme stratejileri	35

	<u>Sayfa</u>
2.3. Öğrenme Ortamları	37
3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı	41
3.4. Veri Analizi	42
4. BULGULAR VE YORUM	45
4.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri	45
4.1.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları	45
4.1.2. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları	45
4.1.3. Katılımcıların eğitim gördükleri sınıf değişkenine göre dağılımları ..	46
4.1.4. Katılımcıların interneti kullanabilme düzeyi değişkenine göre dağılımları	46
4.1.5. Katılımcıların interneti kullanım sıklığı değişkenine göre dağılımları	47
4.1.6. Katılımcıların Açıköğretim Fakültesi öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına göre dağılımları	47
4.2. Açıklayıcı Faktör Analizleri ve Ölçeklerin Güvenirlikleri.....	49
4.2.1. Bireycilik ve Toplulukçuluk ölçeği	49
4.2.2. Kaynak yönetimi ve öğrenme stratejileri ölçeği	51
4.2.2.1. Kaynak yönetimi stratejileri faktörü	51
4.2.2.2. Öğrenme stratejileri faktörü.....	53
4.2.3. Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamalar, ifadelere ilişkin ortalamalar ve standart sapmaların dağılımları.....	55
4.3. Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeğine İlişkin Kümeleme Analizi	58
4.4. İlişki Analizlerine ve Ortalamaların Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar	59
4.4.1. İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki.....	59
4.4.2. İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki	60
4.4.3. Katılımcıların internet kullanma düzeyi ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki	61

4.4.4. İnternet kullanma sıklığı ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki	63
4.4.5. İnternet kullanma sıklığı ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki	64
4.4.6. Katılımcıların internet kullanım sıklığı ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki	64
4.4.7. Katılımcıların cinsiyetleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki ..	67
4.4.8. Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki.....	69
4.4.9. Katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki	71
4.4.10. Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki	73
4.4.11. Bireycilik faktörü ile kaynak yönetimi stratejileri arasındaki ilişki	74
4.4.12. Bireycilik düzeyine göre öğrenme strateji faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı	75
4.4.13. Toplulukçuluk faktörü ile kaynak yönetimi stratejileri arasındaki ilişki	77
4.4.14. Toplulukçuluk düzeyine göre öğrenme strateji faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı	77
4.5. Fark Testlerine ve Ortalamaların Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar	79
4.5.1. Bireycilik ve toplulukçuluk faktörlerinin yaş açısından incelenmesi	79
4.5.2. Kaynak Yönetimi Stratejilerinin Yaş Açısından İncelenmesi	80
4.5.3. Yaş gruplarına göre öğrenme strateji faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı	81
4.5.4. Bireycilik ve toplulukçuluk faktörlerinin cinsiyet açısından incelenmesi	84
4.5.5. Kaynak yönetimi stratejilerinin cinsiyet açısından incelenmesi	84
4.5.6. Cinsiyete göre öğrenme strateji faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı	85

	<u>Sayfa</u>
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	88
5.1. Sonuç ve tartışma	88
5.2. Öneriler	95
KAYNAKÇA	97
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Bireycilik sosyal normu	22
Tablo 2.2. Okulda bireycilik-toplulukçuluk	26
Tablo 4.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları.....	45
Tablo 4.2. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları.....	46
Tablo 4.3. Katılımcıların eğitim gördükleri sınıf değişkenine göre dağılımları	46
Tablo 4.4. Katılımcıların interneti kullanabilme düzeyi değişkenine göre dağılımları	47
Tablo 4.5. Katılımcıların interneti kullanım sıklığı değişkenine göre dağılımları.....	47
Tablo 4.6. Katılımcıların öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına göre dağılımları.....	48
Tablo 4.7. Bireycilik ve toplulukçuluk ölçeği için AFA'ya ve güvenirlilik analizlerine ilişkin sonuçlar	51
Tablo 4.8. Kaynak yönetimi stratejileri ölçeğine ilişkin AFA'ya ve güvenirlilik analizlerine ilişkin sonuçlar	53
Tablo 4.9. Öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin AFA'ya ve güvenirlilik analizine ilişkin sonuçları	54
Tablo 4.10. Bireycilik ve toplulukçuluk ölçeğine ve ifadelerine ilişkin ortalamlar ve standart sapmalara ilişkin bilgiler	55
Tablo 4.11. Kaynak yönetimi stratejileri ölçeğine ve ifadelerine ilişkin ortalamlar ve standart sapmalara ilişkin bilgiler	56
Tablo 4.12. Öğrenme stratejileri ölçeğine ve ifadelerine ilişkin ortalamlar ve standart sapmalara ilişkin bilgiler	57
Tablo 4.13. Katılımcıların bireycilik düzeylerine ilişkin kümeleme analizi.....	58
Tablo 4.14. Katılımcıların toplulukçuluk düzeylerine ilişkin kümeleme analizi.....	59

Tablo 4.15. İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki	60
Tablo 4.16. İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki	60
Tablo 4.17. İnternet kullanma düzeyi ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki	61
Tablo 4.18. İnternet kullanım sıklığı ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki	63
Tablo 4.19. İnternet kullanım sıklığı ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki	64
Tablo 4.20. İnternet kullanım sıklığı ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki.....	65
Tablo 4.21. Cinsiyet ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki	67
Tablo 4.22. Bireycilik düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki	69
Tablo 4.23. Toplulukçuluk düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki	71
Tablo 4.24. Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki	74
Tablo 4.25. Katılımcıların kaynak yönetimi stratejileri ile bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki	74
Tablo 4.26. Katılımcıların bireycilik düzeylerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı.....	76
Tablo 4.27. Katılımcıların kaynak yönetimi stratejileri ile toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki	77
Tablo 4.28. Katılımcıların toplulukçuluk düzeylerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı.....	78
Tablo 4.29. Bireycilik ve toplulukçuluk faktörlerinin yaş açısından incelenmesi	79
Tablo 4.30. Kaynak yönetimi stratejilerinin yaş açısından incelenmesi	80

Tablo 4.31. Katılımcıların yaş gruplarına göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı	82
Tablo 4.32. Bireycilik ve toplulukçuluk faktörlerinin cinsiyet açısından incelenmesi.	84
Tablo 4.33. Kaynak yönetimi stratejilerinin cinsiyet açısından incelenmesi.....	84
Tablo 4.34. Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı	86



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AÖF	: Açıköğretim Fakültesi
B-T	: Bireycilik-Toplulukçuluk
DB	: Düşük Düzeyde Bireyciler
DT	: Düşük Düzeyde Toplulukçular
GÖSÖ	: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği
IBM	: International Business Machines
INDCOL	: Individualism and Collectivism Scale (Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeği)
IRGOM	: International Research Group on Management
KMO	: Kaiser Meyer-Olkin
MSLQ	: Motivated Strategies for Learning Questionnaire
WebCT	: Web Course Tools
YB	: Yüksek Düzeyde Bireyciler
YT	: Yüksek Düzeyde Toplulukçular

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın sorununa, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada adı geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Yaşadığımız dönem, bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına yönelik sürekli değişimlerin yaşandığı bir zaman dilimidir. Yaşanan gelişmeler toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal pek çok alanda değişimi zorunlu kılmaktadır. Eğitim, bu değişimden ve dönüşümden en çok etkilenen alanlardan biridir. Bugün yeni iletişim teknolojileri, büyük öğrenen gruplarına, daha zengin içeriklerle, daha hızlı eğitim verme olanağı sunmaktadır. Bu gelişmeler nedeniyle, sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme temelinde kendi kendine öğrenebilme, güncel bilgiye ulaşip takip edebilme yeterliliklerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişmelere uyum sağlama zorunluluğu, öğrenme ortamlarının bu gelişmelere göre güncellenmesi gereğini ortaya çıkartmaktadır. Öğrenenin kendi hızında ilerlemesini, farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmasını, zaman ve mekan sınırlarının dışına çıkmasını mümkün kılacak gelişmeler öğrenme ortamlarına taşınmıştır.

1990’larda bilgisayar ağlarının herkese açılması, açık ve uzaktan öğrenme imkanı sunan kurumlar da dahil tüm kurumların ilgisini çekmiştir (Aydın, 2011, s.30). Gelişen teknoloji yüz yüze olan öğrenme etkinliklerini zaman ve mekandan bağımsız herkesin ulaşabileceği bir düzeye getirmiştir (Daniel, 1998; Holmberg, 2008; Moore ve Kearsley, 2012). Farklı coğrafi bölgelerden, farklı milletlerden bireylerin aynı öğrenme sürecinde buluşuyor olması, öğrenenlerin kültürel özelliklerini dikkat edilmesi gereken bir değişken olarak karşımıza çıkarmaktadır.

“Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği öğrenme süreci (Aydın, 2011, s.12)” olarak tanımlanan açık ve uzaktan öğrenme öğrencilerin bulundukları bölgelerdeki kültürel farklılıklardan da beslenmektedir. Öğrenme sürecinde, öğrenen başarısını etkileyen birçok faktör mevcuttur. Dede ve Dursun’a (2004) göre öğrenme sürecini etkileyen, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, dili, kültürü, cinsiyeti gibi birçok faktör vardır. Akbaba’nın (2006, s. 349), öğrencileri güdüleme önerilerinden biri

olan “Öğrenciler arasında zeka, sosyo-ekonomik-kültürel geçmiş, okula ve bazı derslere karşı tutum açılarından bireysel farklılıklar olduğunu her zaman dikkate alın.” ifadesinde kültürün bireysel farklılıklara neden olduğu konusunun dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir.

Kültürün öğrenme süreci içinde önemli bir bileşen olduğu konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Tuna’nın (2003), birinci sınıfa devam eden Amerikalı ve Türk öğrencilerin üniversiteye başlarken karşılaştıkları problemlerle baş etme yollarını anlatan araştırması da bunlardan biridir. Araştırmacı, öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözmek amacıyla kullandıkları başa çıkma stratejilerinin kültüre göre bir farklılık gösterip göstermediğini bulmaya çalışmıştır. Çalışma sonunda iki grup öğrencinin de uyum sağlamak için kullandığı stratejilerin farklı olduğu görülmüştür. Bu sonuç da bize, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözümleme yöntemlerinde kültürün belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir.

Dinçer ve Şahinkaya (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada üniversite öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri okuryazarlığı ülkelere göre incelenmiştir. Araştırmacılar katılımcıların aldıkları ders memnuniyeti, memnuniyetsizlik nedenleri, bilgisayara sahip olma, bilgisayar kullanma deneyimi, bilgisayar ve internet kullanma süresi (saat/hafta), bilgisayar ve internet kullanma amacı, bilgisayara bakış açıları ve bilgisayar yeterlilikleri gibi birçok değişkenin etkisini ölçmek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda Türk, Çek ve Polonyalı öğrenciler arasında yukarıda bahsi geçen konularda kültürlerarası farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Türk öğrenciler laboratuvarlardaki çalışmayan bilgisayarlar, beceri sahibi olmayan öğretmenler ve öğretim programında almaları gereken fakat gerçek hayatta işlerine yaramayacak konularla ilgili memnuniyetsizliklerini dile getirirken Çek ve Polonyalı öğrenciler aldıkları derslerde bilgisayar konularındaki bilgi yetersizliği ile ilgili memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Sosyal Bilimler bölümlerinde okuyan Türk öğrenciler bilgisayar ve interneti akademik amaçlar için, Polonyalı öğrenciler ise çeşitli web sitelerinde dolaşmak için kullanmaktadırlar. Bu çalışma da bize öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı konusundaki algılarının kültüre göre farklılaştığını göstermektedir. Bu bağlamda öğrenenin sahip olduğu kültürel özelliklerin öğrenme sürecini şekillendiren bir değişken olduğu ileri sürülebilir.

Kültürün şimdiye kadar birçok tanımı yapılmıştır. Sadece 1952’de Kroeber ve Kluckhohn (1952) tarafından derlenmiş 164 tanım bulunmaktadır. Kabul gören kültür

tanımlarından biri “İnsan gruplarının özgün yapılarını ortaya koyan, yaratılan ve aktarılan sembollerle ifade edilen düşünce, duygu ve davranış biçimleridir. Kültürün temelini geleneksel görüşler (tarihsel süreçte oluşmuş ve seçilmiş) ve özellikle onlara atfedilen değerler oluşturmaktadır; kültürel sistemler bir yandan davranışın ürünü, diğer yandansa gelecekteki davranışın koşullayıcısıdır (Kroeber ve Kluckhohn, 1952)” şeklinde ifade edilmiştir. Hayatın her alanını kapsayan kültürel yapı yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerinden biridir. Toplumların birbirinden farklı olan eğitim sistemleri bireyler üzerinde de farklılıklara neden olmaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012, s. 315).

Kültürel farklılıklar hakkında çalışmalar yapmış Kluckhohn ve Strodtbeck (1961), Triandis (1971), Lammers ve Hickson (1979), Berry (1990) ve Kağıtçıbaşı (1997) gibi birçok araştırmacı vardır. Bunlardan biri olan Hollandalı Sosyolog Geert Hofstede kültür üzerine çalışmalar yapmış, bu konuda farklı çalışmalara referans gösterilmiş bir bilim insanıdır. Hofstede, kültür ve çeşitli kültür boyutları ile ilgili derinlemesine bir tartışma yaratmış ve Sondergaard (1994) ve Corbitt vd., (2004), Hofstede'nin kültürel boyutlarının çeşitli disiplinlerde yaygın olarak kullanıldığını ve kabul gördüğünü doğrulamıştır. Ayrıca, Zakour (2004), bu boyutların, farklı ortamlarda yapılan birçok araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak doğrulandığını belirtmiştir.

Hofstede (2001, s. 9), kültürü: “Bir grubun ya da insan zümresinin üyelerini diğerlerinden ayıran zihinlerin ortak programlaması” şeklinde tanımlamakta ve kültürün altı boyuttan oluştuğunu dile getirmektedir. Bu boyutlar; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik-toplulukçuluk, erkeklik-dişilik, uzun dönem-kısa dönem odağı ve sonradan eklediği hoşgörü-kısıtlamadan oluşmaktadır.

Hofstede, International Business Machines (IBM) desteğiyle yaptığı çalışmada 100'ün üzerinde ülkeyi bu boyutlar açısından incelemiş ve değerlendirmiştir. Türkiye de araştırmaya katılan ülkeler arasında yer almaktadır. Kültürlerarası farklılıkları anlamak için araştırmacılar tarafından en çok kullanılan boyut bireycilik-toplulukçuluktur (Cohen ve Avrahami, 2006, s. 891). Bu tez çalışmasında da, Hofstede'nin kültüre ilişkin belirlediği boyutlarından sadece Bireycilik-Toplulukçuluk (B-T) boyutu ele alınmıştır.

Hofstede'nin (2001) belirlemiş olduğu alt boyutlardan biri olan bireycilik, bireylerin yalnızca kendileri ve yakın aileleri ile ilgilendiği, aile ve arkadaşlık bağlarının sıkı olmadığı bir sosyal çevre tercihi olarak tanımlanabilir. Bunun tam tersi olan toplulukçuluk ise bireylerin akrabaları veya yakın çevresine karşı bağlarının güçlü

olduğu, sıkı bir şekilde örgütlenmiş toplum çevresi tercihini temsil etmektedir. Bu fark kişinin kendisini "ben" ya da "biz" olarak algılama ve tanıtmada konusunda önemli bir belirleyicidir. Bu duruma bakıldığında eğitim konusunda bireycilerin yalnız kalarak toplulukçuların ise gruba dahil olarak ders çalışmayı tercih edecekleri düşünülebilir. Aydın'ın (2011) açık ve uzaktan öğrenme tanımına tekrar bakacak olursak; "Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzaktan olduğu..." diye başlamaktadır. "Öğrenenlerin birbirlerinden mekan bağlamında uzak olması" dikkate alındığında bireyciliğin bu noktada devreye girdiği düşünülebilir. Oyserman, Coon ve Kimmelmeier (2002) bir meta analiz yayınlamış ve B-T hakkında ciddi sorunlar tespit ederek kültürel farklılıkları belirlemek için B-T'nin önemini vurgulamışlardır. Buradan yola çıkarak kişiler merkez alındığında uzaktan eğitimde bireyciliğin yüksek olabileceği ihtimali ortaya çıkarken bunun toplumsal boyutlarda ele alınması durumunda Hofstede'nin belirlemiş olduğu alt boyutlardan B-T uzaktan eğitimde ne kadar etkilidir sorusu akla gelmektedir.

Uzaktan eğitimde kültürlerarası farklılıklar görülmektedir. Örneğin Gaspay, Legorreta ve Dardan'ın (2009) bireyciliğin ve toplulukçuluğun uzaktan eğitim ortamını etkileyip etkilemediğini ve etkilediyse nasıl etkilediğini araştıran bir çalışmada bireycilik ve toplulukçuluk arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin öğrenene bağımsızlık ve özgürlük sağlaması bireyci kültüre sahip toplumlarda öğrenenlerin istatistiksel olarak uzaktan eğitim ortamından öğretmen yoksunluğunu hissetmeden memnun kalmalarını sağlamıştır. Bireyci toplumlar, toplulukçu toplumlara göre uzaktan eğitim derslerinden daha memnun kalmışlardır. Yakın sosyal bağları olan toplulukçu kültüre sahip toplumlarda bireyler kendilerini gruba dahil hissettiklerinden uzaktan eğitime sıcak bakmışlardır.

Shih, Liu ve Sanchez (2013) tarafından Tayvanlı (düşük bireycilik) ve Amerikalı (yüksek bireycilik) öğrencilerin çevrimiçi öğrenme stilleri hakkında bir araştırma yapılmış ve bu çalışmaya katılan Tayvanlı öğrenciler bütüncül bir yaklaşım içinde somut materyallerle çalışmayı tercih edip kendi kendilerine çalışmak yerine grup çalışmalarına dahil olurken, Amerikalı öğrencilerin somut malzemeler kullanarak ve daha analitik davranarak tek başlarına çalışma eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Ailede edinilmeye başlayan ve farklı kurumlarda şekillenen kültür, kişileri, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da etkilemektedir. Farklı kültürlerden gelen öğrenenlerin akademik başarılarının, öğrenme biçimlerinin, diğer öğrenenler ve

öğreticiyle olan etkileşimlerinin, dil becerilerinin geldikleri kültürün anlayışından etkilendiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan bazı değişkenler vardır ve “Öğrenme değişkeni” olarak adlandırılan bu değişkenler fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir (Şama ve Tarım, 2007). Diğer yandan, yukarıdaki araştırmalarda da görüldüğü gibi öğrenme sürecinin belirleyicilerinden birinin, öğrenenin kültürel alt yapısı olduğu ve kültürel farklılıkların da öğrenmeyi etkilediği söylenebilir.

Öğrenme sürecini etkileyen önemli değişkenlerden bir diğeri de öğrenme stratejileridir ve bunun öğrenme ortamı oluşturulurken dikkate alınması öğrencinin öğrenme süreci açısından önem arz etmektedir. Gelişen teknoloji kişilerden olan beklentileri arttırmıştır. Bu beklentiler kişilerin eğitim alanında kendini geliştirmek zorunda kalmasıyla sonuçlanmıştır. Eğitim alanında kendini geliştirmek öğrenenlerin öğrenme stratejilerini aktif şekilde kullanmasıyla mümkündür. Öğrenirken karşılaştıkları güçlükler, çalışmak istememe, çalışmak isteyip de çalışamama, yeterli öğrenememe, çok çalışıp da başarılı olamama, yeterli performansı gösterememe gibi öğrenenlerin sıklıkla karşılaştığı sorunlar kişinin ders çalışmayı bırakmasına ve derste başarısız olmasına neden olabilmektedir (Erdem, 2005). Özellikle uzaktan eğitimde nasıl ders çalışması gerektiğini bilemeyen öğrenen, çok çabuk pes ederek okulu bırakmaya varan başarısızlıklarla karşılaşabilmektedir. Kişilerin nasıl öğrenmeleri gerektiğini bildikleri durumlarda ise ders çalışma ve öğrenme daha kolay gerçekleşmekte ve kişilerde tatmin duygusu yaratmaktadır. Erdem (2005, s. 1), kendi öğrenme biçiminin farkında olan ve bu konuda kendini yönlendirebilen öğrenenlerin büyük ölçüde başarılı olduklarını söylemektedir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenen kişinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gerekmektedir (Subaşı, 2000). Başarılı bir öğrenme için uygun stratejiye ihtiyaç vardır. Driscoll ve Gagné (1988) öğrenme stratejilerini “öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler” olarak tanımlamışlardır. Uzaktan eğitimin doğası gereği öğrenenlerin öğrenme stratejilerine geleneksel öğrenenlerden daha çok ihtiyaçları olduğu varsayılabilir. Uzaktan eğitimde öğrenenler çoğunlukla tek başlarına çalışmak zorundadırlar (Teker, 2002, s. 51-52). Verimli ders çalışma becerilerine sahip olmayan uzaktan eğitim öğrencileri çabalarının karşılığını alamadıkları için bu öğrencilerin okuldaki başarıları düşmekte ve okul sonrasında da bununla ilgili sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Türkoğlu, Doğanay ve

Yıldırım, 1998). Ders çalışma stratejilerini öğrenmelerinin uzaktan eğitim öğrencilerine, ders çalışmada kolaylık sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Eğiticilerin öğrenme faaliyetlerini tasarlarlarken kültürel farklılıkları göz önüne alması gerektiği (Aktaş, 2012, s. 361) gibi, öğrenenlerin kültürel alt yapıları, öğrenme strateji tercihlerinin belirlenmesinde farklılık gösterebilmektedir. Öğretim, çeşitli ırk, etnik köken, kültür ve dilden öğrencilerin kültüre bağlı ihtiyaçlarına cevap vermelidir ve etkili bir öğretimde, kültüre uygun etkinlikler, kaynaklar ve stratejiler kullanılması bir gerekliliktir (Banks vd., 2001, s. 197).

Eğitim sürecinde özellikle de uzaktan eğitimde bireyler kendi öğrenme sorumluluklarını almak durumundadırlar ve bunun için ders çalışırken uygun öğrenme stratejilerini bilmeleri ve kullanmaları gerekir. Bu, başarının artmasını sağlayabilecek önemli etmenlerdendir. Kişinin mensubu olduğu kültürel boyuta hitap edecek strateji kullanımının da başarı artışında etkisinin olacağı söylenebilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında Türkiye’de, strateji kullanımı ile kültürel boyutlar arasındaki bağlantının belirlenmesinin, kişilerin strateji seçimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu tez araştırmasında öğrencilerin ders çalışmada tercih ettikleri stratejilerin belirlenmesinde kaynak yönetimi stratejileri (zaman yönetimi, öz düzenleme, devamlılık gösterme, yardım/destek arama) ve öğrenme stratejileri (tekrarlama, eleştirel düşünme, önemli noktaları bulma, eski ve yeni bilgiyi birleştirme, anahtar kelimeler ve ön düzenleyiciler, teorilerin uygulanması, öz değerlendirme) ele alınmıştır.

Açıköğretim öğrenme ortamları bilgisayar ve internetin hayatımıza dahil olmasıyla çeşitlilik göstermiştir. Aynı zamanda daha esnek bir yapıya sahip olmuştur. Uzaktan eğitimde ortam karşılaştırmaları üzerine araştırmalar yapılmış fakat ortam seçiminin başarıyla bağlantısının çok az olduğu ortaya çıkmıştır (Canbek, 2015, s.104). Öğrenme çıktıları, öğrenen algıları ve öğrenen özellikleri kişilerin başarılarını daha çok etkilemektedir. Öğrenenlerin kültürel alt yapıları da kişilerin ortamlardan yararlanma durumları üzerinde etkilidir.

Erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve esneklik gibi baskın avantajlarından ötürü e-öğrenme yöntemi hem öğrenciler hem de eğiticiler tarafından tercih edilmektedir. Bu da, öğretmenleri, bu öğretim ve öğrenme platformunu kendi öğretim faaliyetlerine ilave etmeye zorlamaktadır (Bennett ve Bennett, 2003, s. 57).

Thowfeek ve Jaafar (2012), Sri Lanka'daki üniversitelerde e-öğrenme sisteminin uygulanmasına ilişkin eğitmenlerin görüşlerini anlamak amacıyla bir araştırma

yapmışlardır. 77 gönüllü akademik personelin dahil olduğu bu araştırmada, personele eğitmenlerin bir e-öğrenme sistemini uygulama istekliliğine etki eden kültürel faktörleri analiz etmek için Hofstede'nin kültürel boyutlarıyla ilgili anket uygulanmıştır. Anket katılımcılarının çoğu erkektir ve aynı etnik kökene ait gençlerden oluşmaktadır. Farklı boyutların ölçüldüğü ankette B-T boyutuyla ilgili ortaya şu sonuç çıkmıştır: Bireyci topluluklarda kişiler kendi düşüncelerine sahiptir ve e-öğrenme sisteminin uygulama kararında topluluğun birey üzerinde herhangi bir etkisi olmamaktadır fakat toplulukçu kültürlerde grubun kararı bireylerin kararları üzerinde etkili olmaktadır. Toplulukçuluk kurumda önemli bir yere sahiptir fakat bir tür karışık kültürel boyut vardır. Diğer örgütsel faktörler bu durumu etkilemektedir. Bu nedenle, e-öğrenme uygulaması için bir plan yapmadan önce kültürel boyutlardaki farklılıklar dikkatle incelenmelidir. Bulgular, kültürel faktörlerin akademisyenlerin e-öğrenme sistemini kabul etmesini etkilediğini ve aynı zamanda bir eğitim kurumunda bir e-öğrenme sistemini uygularken dikkatle düşünülmesi gereken kültürel boyutlara ilişkin birtakım kültürel faktörler olduğunu göstermektedir.

Eğitim programı tasarımı, kültürel olarak farklı öğrenciler için; eğitimle ilgili kararlar alınırken uygun öğretim tasarımı, uygun öğretim materyallerinin seçimi, uygun öğretim tekniklerinin geliştirilmesi, uygun performans değerlendirilmesi kadar önemlidir (Gay, 1994).

Fay (2001), kültürlerin tutarlı, homojen, tek sesli ya da kendi içlerinde barışık olmadığını, çok dilli, çatışık, değişebilir ve açık olduğunu, ayırık ve çoğunlukla karşıtlık barındıran bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Aynı coğrafyada yaşayıp ortak inanç ve yaşantılara sahip oldukları halde insanların farklı düşünüp farklı değerleri savunabilecekleri söylenebilir (Başbay ve Bektaş, 2010, s. 33). Kültür üzerine yapılmış çalışmalar genelde ülkeler arasındaki farklılık ve benzerlikleri ortaya koymak amaçlı yapılmış çalışmalardır. Aynı ülkede yaşayan bireyler arasında da kültürel farklılıklar olması söz konusudur. Triandis (2001, s. 909), bir ulusun toplulukçu ya da bireyci etiketini almasına rağmen B-T alt boyutunun o ülkede yaşayan bireyler arasında farklılık gösterebileceğini belirtmiştir. Türkiye'deki kültürel farklılıkların öğrenme ortam tercihleri ve öğrenme stratejileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı, öğrenme ortamlarının ve stratejilerinin kültürel boyutlardan etkilenip etkilenmediği bir merak konusudur. Bu çalışmada da özellikle B-T alt boyutunun Açıköğretim öğrencilerinin

öğrenme ortam ve strateji tercihleri konusuna bir etkisinin olup olmadığının araştırılması gereğinden yola çıkılmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme ortam tercihleri ve öğrenme strateji tercihlerinin Hofstede'nin kültürel boyutlarından biri olan B-T alt boyutuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunun B-T boyutunun Açıköğretim fakültesinde öğrenme ortamı hazırlanırken yardımcı olacağı öngörülmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Hofstede'nin B-T alt boyutu ile uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme ortam tercihleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Bireycilik boyutundaki öğrenenler hangi öğrenme ortamlarını tercih ederler?
- Toplulukçuluk boyutundaki öğrenenler hangi öğrenme ortamlarını tercih ederler?
- Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile Hofstede'nin B-T alt boyutu arasında bir ilişki var mıdır?
- Bireycilik boyutundaki öğrenenler hangi öğrenme stratejilerini kullanırlar?
- Toplulukçuluk boyutundaki öğrenenler hangi öğrenme stratejilerini kullanırlar?

1.3. Önem

Kültür bireylerin hayatlarının şekillenmesini sağlayan bir yapıya sahiptir. Bu da araştırmacıları kültürün farklı boyutları hakkında araştırma yapmaya yönlendirmektedir. Bu konu araştırılırken insan hayatının her alanında etkili olan konular araştırmalara dahil edilmektedir ve eğitim de bunlardan biridir. Eğitim, içinde olduğu toplumun kültürüne bağlıdır (Tezcan, 1978). Kuşaktan kuşağa aktarılan kültürel öğeler eğitim aracılığıyla yayılmaktadır. Kültür ve öğrenme arasında doğrudan bir ilişki vardır. Kişilerin sahip oldukları kültür her konuda olduğu gibi kişilerin öğrenme stratejileri ve ortam tercihlerini de etkilemektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarının Açıköğretim dersleri hazırlanırken öğrenenlerin kültürel özelliklerinin B-T boyutuna göre öğrenme ortamı çeşitliliğine nasıl yansıtılabileceği konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Öğrenenlerin kültürel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan öğrenme ortamlarının, öğrenenlerin öğrenme konusunda isteklilik ve başarı durumunda artış yaratabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bundan sonra kültür, öğrenme ortam tercihleri ve öğrenme stratejileri bağlamında çalışma yapacak araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu tez çalışmasında aşağıdaki varsayımdan yola çıkılmıştır:

- Hofstede'nin kültürel boyutlarından biri olan Bireycilik ve Toplulukçuluk boyutunun öğrenme ortam tercihlerini ve öğrenme stratejilerini etkileyebilecek boyutlar olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında kayıt yaptırmış olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Açıköğretime kayıtlı öğrenci sayısı 1 milyonun üzerindedir. Evrene ulaşmak mümkün olmadığından araştırma örneklem ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği öğrenme sürecidir (Aydın, 2011, s.12).

Belirsizlikten kaçınma: Bir kültürdeki insanların beklenmeyen durumlarla başa çıkma derecelerini göstermektedir (Shih, Liu ve Sanchez, 2013, s. 143).

Bireycilik-Toplulukçuluk: Bireycilik bireylerin bağımsızlığını vurgularken toplulukçuluk insan ilişkilerini ve insanlar arası uyumu vurgular (Shih, Liu ve Sanchez, 2013, s.143).

Erkeklik-Dişilik: Erkeksi toplumlar, erkekler ve kadınlar için sosyal roller arasında açıkça ayırım yapmaktadır. Dişi toplumlar ise her iki cinsiyetin de rol almasına izin verir (Shih, Liu ve Sanchez, 2013, s. 143).

Güç mesafesi: Toplumda kabul edilen en güçlü insanla en güçsüz insan arasındaki eşitsizlik derecesi olarak tanımlanır (Shih, Liu ve Sanchez, 2013, s. 143).

Hoşgörü-Kısıtlama: İnsanların zevk alma isteklerini kontrol etme veya tatmin etme eğilimlerini yansıtır (Vrânceanu ve Iorgulescu, 2016, s. 878).

Kültür: Bir grubun ya da insan zümresinin üyelerini diğerklerinden ayıran zihinlerin ortak programlamasıdır (Hofstede, 2001, s.9).

Öğrenme stratejileri: Öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir (Drisscoll ve Gagné, 1988).

Uzun dönem-kısa dönem odağı: Uzun dönem odaklı uluslar geleceğe yönelik iken kısa dönem odaklı olanlar geçmişe ahlaki olarak bağlıdır (Shih, Liu ve Sanchez, 2013, s. 143).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın sorunu, amacı ve önemi bağlamında kültür, öğrenme stratejileri ve öğrenme ortamlarının alanyazındaki araştırmaları ele alınmıştır.

2.1. Kültür

Kültür, bir toplumdaki insanlar arasındaki inançları, değerleri, sembolleri, ahlakı, yasaları, gelenekleri, görüşleri, dinleri, batıl inançları ve sanatı kapsamaktadır (Dodor ve Rana, 2007; Nguyen vd., 2009). Örgüt içindeki bireylerin ve grupların davranışlarına etkili bir biçimde şekil veren kültür, farklı bağlam, zaman, toplum, şirket ve ulus konularında farklı açılardan çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Maxel, 2013, s. 177).

Kültür çeşitli şekillerde tanımlanmış olsa da, çeşitli tanımlarda vurgulanan ortak özellikler, belli bir insan grubunda öngörülebilir bir davranış örüntüsü oluşturan ortak inançlar, felsefe, ideoloji, normlar ve zihinsel programlamadır (Maxel, 2013, s. 178). LeBaron'a (2003) göre kültür dillerden, yemeklerden ve giyim tarzlarından çok daha öte bir şeydir; İnsanların hayatları, ilişkilerini, algılarını, niteliklerini, yargılamalarını, benliklerini ve diğer insanları şekillendiren mesajlar veren bir yeraltı nehridir.

İnsanlığın tarihsel birikiminin, güncel değerler, yaratımlar ve ürünlerinin, geleceğe ilişkin tasarımlar ve eğilimlerinin toplamı veya anlatımı, kültürün, kültür bilimciler tarafından genel kabul gören tanımıdır (Özhan, 2006). Güvenç (1994), kültürün; sosyal miras ve gelenekler birliği, yaşam biçimi, idealler, değerler ve davranışlar, çevreye uyum, geniş anlamda eğitim, sosyal etkileşim ürünü, düşünüş, sembol sistemi ve bireysel psikolojinin yansıması olarak ele alındığını belirtmektedir. Kültür üzerine yapılan çalışmalarda kavram şu öğeleri içermektedir: töreler, aile, soy ve akrabalık, sanat, bilgi ve eğitim, yerleşim şekilleri, üretim ve tüketim ilişkileri, yönetim, beslenme ve sağlık, inanç sistemleri, kişilik sistemi ve dil (Güvenç, 1994).

Kültür hakkında pek çok araştırma yapılmış ve bu, karşılaştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Lammers ve Hickson (1979), kültürlerin karşılaştırılmasıyla ilgili şunları söylemişlerdir: kültür karşılaştırmalarında, kıyaslanması gereken şeylerin olduğu varsayılır ve bu karşılaştırma sürecinde benzerlikler ve farklılıklar aynı paranın iki yüzü gibidir. Bazı çalışmalar, farklı organizasyonların temelde benzerlikler içerdiğini göstermek isterken diğer çalışmalar da benzer organizasyonların farklı olduğunu göstermek istemektedir. Dodd (1995), kültürlerarası iletişimi anlamada farklılık ilkesini temel almaktadır. Çeşitli dönemlerde kültür ile ilgili değişik teoriler

ortaya atılmış ve bunlar üzerinde araştırmalar yapılmış ve türlü gruplandırmalar/boyutlar oluşturulmuştur.

Kültüre yönelik yapılmış farklı sınıflamalar vardır. 1951’de yaptıkları çalışmalarla Amerikalı sosyologlar Parsons ve Shils (1951) insan davranışlarının 5 kalıp değişken tarafından yönlendirildiğini savunmuşlardır. Bunlar; duygusallığa karşı duygusal tarafsızlık, kendini düşünmeye karşı toplumu düşünme, evrenselciliğe karşı  zelcilik, kim olduğuna değer biçmeye karşı ne yaptığına değer biçme, özgüllüğe karşı yaygınlık olarak sıralanmıştır.

Amerikalı antropologlar Kluckhohn ve Strodtbeck (1961) Amerika’nın güneybatısında bulunan birbirine yakın, küçük topluluklar üzerinde yaptıkları araştırmada 5 yönelim belirlemişlerdir: insan doğasının değerlendirilmesi (kötü, karışık, iyi), insanoğlunun çevresindeki doğal ortamla ilişkisi (zapt etme, uyum, hakimiyet), zaman yönelimi (geçmişe, şimdiye, geleceğe), etkinliklere yönelimi (olmak/oluşta olmak/yapmak), insanlar arası ilişkiler (dikey -hiyerarşik pozisyonlar-, yatay -grup ilişkileri-, bireycilik).

Kültürü, bir insanın öğrendiği davranışların, tutumların ve maddi şeylerin toplamı kısacası bir insanın yaşam biçimi olarak tanımlayan Edward T. Hall (1976), kültürü y zeyssel olan kültür ile dipte yatan kültür arasındaki farklılıkların araştırıldığı yüksek bağlamlı ve düşük bağlamlı kültür olacak şekilde gruplandırmıştır. Aynı ya da benzer kültürel altyapılardan gelen insanların iletişim kopukluğu yaşayabileceğini vurgulayan bu gruplandırma, konuşan ve dinleyen insanlar arasındaki iletişimin nasıl etkileneceğini açıklamaktadır. Yüksek bağlamlı kültürdeki insanlar içinde bulunduğu gruba öncelik verirken düşük bağlamlı kültürdeki insanlar kişilerarası ilişkilere ve bireysel tercihlere önem gösterirler (Karakuzu ve  rgin, 2016). Yüksek bağlamlı kültürdeki insanlar uzun soluklu sosyal ilişkileri, ortak kararlar almayı ve güveni tercih etmektedirler (Guffey ve Loewy, 2014). Düşük bağlamlı kültür grubundakiler ise Hall’a (1976) göre bireyseldiliğe yatkınlardır ve amaç odaklıdırlar, birebir ilişkilere önem vermektedirler, kendi fikirlerini önemseyip karşı tarafa benimsetmeye çalışmaktadırlar. Bu yüzden düşük bağlamlı kültürlerdeki kişiler, yüksek bağlamlı kültürlerdeki kişilere çok hırslı g r nebilmektedirler. Yüksek bağlamlı kültür ile düşük bağlamlı kültür arasındaki farklılıklar Hofstede’nin B-T boyutu ile benzer özellikler göstermektedir (Nishimura, Nevgi ve Tella, 2008).

Benzer bir gruplandırma Richard D. Lewis (1999) tarafından da yapılmıştır. Lewis ülkeleri 3 gruba ayırır: doğrusal etkin, tepkisel ve çok etkin kültürler. Lewis'e (1999) göre doğrusal etkin kültürler sakin ve gerçekçi, planlı, görev odaklı, organizedirler ve tek seferde tek işe odaklanırlar. Doğrudan tartışmayı tercih ederler ve eşit oranda konuşur ve dinlerler. Araştırmacı, tepkisel kültürlerin şu özellikleri olduğundan bahsetmiştir: Saygılı, dışa dönük, cana yakın, uzlaşmacıdır. Tepki göstermeleri gereken durumlarda sakin davranırlar. Konuştuklarında, açık bir çatışma işareti göstermezler. Bu kültürleri "dinleme kültürleri" de denebilir. Çok etkin kültürler ise, sıcak, duygusal ve sakinlerdir, dürtüsel davranırlar. Aynı anda birçok şey yapmaktan hoşlanırlar. Hatta aynı anda konuşmak ve dinlemek onlar için tipik bir davranıştır. Sessizlikten rahatsız olurlar (Lewis, 1999). Bir diğer sınıflama da Hofstede'ye aittir ve bu çalışmada da güçlü deneysel alt yapısından ötürü (Sánchez-Franco, Martínez-López ve Martín-Velicia, 2009, s. 590) bu sınıflama kullanılmıştır.

2.1.1. Hofstede'nin kültürel boyutları

Hofstede, örgütler üzerinde IBM desteğiyle araştırmalar yapmış ve bu çalışmalarda 100'den fazla ülkeyi kendi sınıflandırmaları dahilinde incelemiştir. Araştırmacı bu çalışmalarla toplumların yüzleştiği fakat her kültürün farklı şekillerde başa çıktığı problemleri ele almış ve bunlarla ilgili altı boyut belirlemiştir. Hofstede'nin bu çalışmaları pek çok araştırmacıya önderlik etmiştir. Sağlık, eğitim gibi farklı alanlarda kültür üzerine yapılmış olan araştırmaların bir kısmı Hofstede'nin kültürel boyutlarına dayanarak yapılmıştır (Altay, 2004; Kang ve Mastin, 2008; Cronjé, 2011; Özyer, Orhan ve Orhan, 2012; Hancıoğlu, Doğan ve Yıldırım, 2014; Strese vd., 2016). Bu boyutlar deneysel olarak bulunmuş ve geçerlilik kazanmıştır (Hofstede, 2001). Araştırmaya dahil edilmiş her ülkenin her boyut için bir değeri bulunmaktadır.

Sonuçları değerlendirirken ülke indeks değerleri 0 (düşük) ile 100 (yüksek) arasında ele alınmaktadır. Hofstede'nin yaptığı araştırmada Türkiye'ye ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Güç mesafesinde Türkiye'nin değeri 66'dır ve yüksek güç mesafesine sahiptir. Belirsizlikten kaçınmada, Türkiye 85 ile güçlü belirsizlikten kaçınma değerlerine sahiptir. Türkiye'nin erkeklik ve dişilik değerleri 45'tir ve nispeten düşüktür. Uzun dönem-kısa dönem odağı değerleri 46'dır. Hoşgörü-kısıtlamada değerler 49 iken B-T boyutunda Türkiye 37 ile düşük bireycilik değerlerine sahiptir. Sonuç olarak Türkiye'nin güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma boyutları yüksek,

erkeklik-dişilik, uzun dönem-kısa dönem odağı, hoşgörü-kısıtlama, B-T boyutları düşük çıkmıştır.

2.1.1.1. Güç mesafesi

Hofstede (2001), hiyerarşik bir sistemde üst ile ast arasındaki güç mesafesini, gerek üstün astın davranışlarını, gerekse astın üstün davranışlarını ne derecede belirleyebileceği konusundaki fark olarak tanımlar. Hem ast hem de üst tarafından kabul edilen ve sosyal çevreleri tarafından desteklenen güç mesafesi, bu toplumların ulusal kültürleri tarafından belirlenir. Kültür güç mesafesinin seviyesini belirler. Her kültür kendi ana değerlerini kullanarak otoritesini haklı çıkarır. Hofstede'nin sınıflamasının güç mesafesi boyutuna ilişkin IBM desteğiyle yaptığı araştırma sonuçlarına göre (Hofstede, 2001), okullarda ve eğitim sisteminde yüksek güç mesafesine sahip ülkelerde, çocuk-ebeveyn arasındaki ilişki öğrenci-öğretmen arasında da devam etmektedir. Öğretmenlere saygılı davranılır. Eğitim, öğretmen merkezlidir; öğretmenler izlenecek yolu gösterirler ve ezberci bir eğitim söz konusudur (Hofstede, 2001). Öğrenci sınıf içinde öğretmen izin verirse konuşabilir, öğretmen hiçbir zaman eleştirilmez ve okul dışında saygı görür; öğrenci disiplinsiz davranırsa aile ve öğretmen disiplini birlikte sağlar, özellikle üniversitede daha ileri konularda öğretilen şeyler öğretmenin kişisel bilgeliği olarak görülür (Hofstede, 2001). Kişinin öğrendiklerinin kalitesi tamamen öğretmenin mükemmelliğine bağlıdır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki eşitsizlik yüzünden bedensel ceza kabul edilebilir bir cezadır (Hofstede, 2001).

Düşük güç mesafesi olan ülkelerde öğretmenlerden öğrencilere ve öğrencilerden öğretmenlere eşit davranmaları beklenir. Genç öğretmenler daha çok tercih edilir. Öğrenci odaklı bir eğitim söz konusudur. Öğrencilerden sınıfta anlamadıkları şeyleri sormaları istenir ve öğretmenle tartışıp katılmadıkları noktaları belirtip öğretmenin önünde eleştiri yapabilirler. Okul dışında öğretmene karşı özel bir saygı göstermezler. Çocuk hata yaptığında ebeveynler öğrencinin yanında, öğretmenin karşısında yer alırlar (Hofstede, 2001). Eğitim süreci “doğru”ların ya da “gerçek”lerin öğretmenden öğrenciye aktarılması şeklindedir. Etkili öğrenme öğretmen-öğrenci arasında kurulan iki taraflı iletişime dayanmaktadır. Tüm sistem öğrencinin bağımsızlığı için gereken ihtiyaçlarına dayalıdır. Öğrenmenin kalitesi öğrencilerin mükemmelliğine bağlıdır. Bedensel ceza çocuk istismarına girer. Düşük güç mesafesine sahip ülkelerde okur-yazar sayısı fazladır, nüfus daha iyi eğitilmiştir. Bu ülkeler nispeten daha zenginlerdir,

bu yüzden de eğitime çok para ayırırlar. Teknolojiyi çok kullanmalarına rağmen teknolojiye daha eleştirel yaklaşırlar (Hofstede, 2001).

Terzi (2004), güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma kültürel özelliklerini belirlemek amacıyla eğitim fakültesinde okuyan üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeyleri yüksek olarak belirlenirken güç mesafesi orta düzeyde çıkmıştır. Bu durum belirsizlikten rahatsızlık duyma derecelerinin güçlü olması ve geleceğe dair belirsizliğin bulunması, ast-üst ilişkilerinin ve aradaki eşitsizliğin kabul edilebilir düzeyde olması şeklinde yorumlanabilir. Her iki boyut arasında olumlu bir ilişki vardır. Çıkan bu sonuçlar Hofstede'nin Türkiye değerleriyle yaklaşık sonuçlara sahiptir. Hofstede'nin iş örgütlerinde yaptığı çalışma sonuçlarıyla eğitim hayatının içinde yer alan ve henüz çalışma hayatına atılmamış bireylerin sonuçlarının birbirine yakın olması toplumsal kültür açısından anlamlıdır.

2.1.1.2. Belirsizlikten kaçınma

Hofstede'nin sınıflamasının diğer bir boyutu da belirsizlikten kaçınmadır. Yaşam tek yönde ilerlemektedir: geçmiş ve gelecek arasındaki çizgi olan “şimdi”de. Hayallerimiz ve korkularımız var. Biz ne kadar ulaşmaya çalışırsak çalışalım çok hızla ilerleyen bir gelecekle yaşamak zorundayız. Bilinçli olduğumuz bir belirsizlikle yaşıyoruz. Belirsizlikten kaçınma, bireylerin belirsiz veya bilinmeyen bir durum tarafından ne ölçüde tehdit edildiğini açıklayan boyuttur. “Bir toplumun üyelerinin belirsizlikten rahatsızlık duyma derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 1991). Güçlü belirsizlikten kaçınmaya sahip kültürler az risk alan, asgari yenilikçi, durağan, muhafazakar olan ve ayrıntılı planlama yapan kültürlerdir. Geleceğe dair belirsizlik, teknoloji, hukuk ve din alanlarıyla başa çıkmaya çalıştığımız insan hayatının temel olgusudur (Hofstede, 2001). Farklı toplumlar belirsizliğe farklı şekillerde adapte olmuşlardır. Belirsizlikle başa çıkmanın yolları toplumların kültürel mirasına aittir ve aile, okul ve devlet gibi temel kurumlar aracılığıyla aktarılır ve pekiştirilir.

Öğretim sürecinde eğitim yapılandırmasının belirlenmesi, belirsizlikten kaçınma seviyesinin eğitim sistemini nasıl etkilediğini gösteren yollardan biridir (Hofstede, 1986). Hofstede (2001)'in yaptığı çalışmaya göre Belirsizlikten kaçınma seviyesinin güçlü olduğu ülkelerde hem öğrenciler hem de öğretmenler, belirli hedefler, ayrıntılı ödevler ve katı zaman çizelgeleri ile yapılandırılmış öğrenme durumlarından

yararlanırlar. Tek bir doğru cevabın olduğu durumları severler. Öğrenciler öğretmenlerinin bütün cevapları bilen birer uzman olmasını beklerler. Akademik dil kullanan öğretmenlere öğrenciler tarafından daha çok saygı duyulur. Anlaşılması kolay olana şüpheyile yaklaşılır. Öğrenciler öğretmenleriyle entellektüel anlaşmazlığa düştüklerinde bu duruma ses çıkarmazlar. Bu ülkelerdeki öğrenciler, zayıf belirsizlikten kaçınma seviyesine sahip ülkelerdeki öğrencilere göre başarılarını kendi yeteneklerine bağlayabilirler. Bu ülkelerdeki ebeveynler çocuklarının okuldaki durumlarını takip ederler. Bazı zamanlar veli toplantılarına da davet edilirler fakat ebeveynlere rehberlik nadiren yapılır.

Zayıf belirsizlikten kaçınma seviyesine sahip ülkelerde öğretmenler de öğrenciler de yapılandırmayı sevmezler. Belirsiz hedefler, serbest ödevler ve zaman çizelgesiz açık uçlu öğrenme durumlarını severler. Tek bir doğru cevap yoktur. Bu ülkelerdeki öğrenciler “bilmeyen” öğretmeni kabul ederler. Yalın bir dil kullanan öğretmeni ve zor konuları basit şekilde anlatan kitapları tercih ederler. Bu kültürlerdeki akademik meselelerde entellektüel anlaşmazlık, uyarıcı egzersiz olarak görülebilir (Hofstede, 2001). Güçlü ya da zayıf olduğuna bakılmaksızın belirsizlikten kaçınma seviyelerinin okul öncesi dönemlerde oluşmaya başladığı belirlenmiştir (Oettingen, 1995).

2.1.1.3. Erkeklik-Dişilik

Doğa tarafından belirlenmiş olan “cinsiyet”, ilkçağlardan bu yana bütün dönemlerdeki topluluklarda her topluluğun kendi çapında başa çıkması gereken toplumsal bir sorun olarak süregelmiştir. Kadın ile erkek arasındaki tek fark kadının çocuk doğurabilmesi ve erkeğin babalık etmesidir. Toplumlar hem kadını hem erkeği biyolojik farklılıklarının yanı sıra toplumsal ve sosyal farklılıklarla da etiketlemişlerdir. Biyolojik farklılıklar tüm uluslarda aynıdır fakat biçilmiş olan sosyal roller toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Erkeklik-Dişilik boyutu kadın ve erkeğe atfedilmiş sosyal roller arasındaki farklılıklara odaklanmaktadır. Eril kültürler başarıya odaklanırken dişil kültürler dayanışma, eşitlik, fikir birliği arayışı ve sosyal ilişkilerle ilgilenirler. Hofstede'ye (1991) göre, eril kültürlerdeki örgütler, bireyin ödüllendirilmesi, tanınması, eğitimi ve iyileştirilmesine odaklanır.

Aynı mesleklere bakıldığında Erkeklik-Dişilik boyutunun yüksek olduğu ülkelerde kadın ve erkek değerleri bu boyutun düşük olduğu ülkelere göre daha çok farklılık göstermiştir (Hofstede, 2001). Bu boyutun değerleri meslekler arasında da

çeşitlilik göstermiştir. Hem geleneksel hem modern toplumlarda toplumsal cinsiyet rolleri doğurganlık dışında benzer eğilimlere sahiptir, erkek ekonomiden ve diğer başarı gerektiren işlerden sorumluyken kadın genelde insanların, özelde de çocukların bakımıyla ilgilenmelidir. Mead (1962) erkeklerden iddialı, rekabetçi ve sağlam olmaları; kadınlardansa insanlarla, çocuklarla ve evle ilgilenmelerinin beklendiğini söylemiştir.

Erkeklik-Dişilik boyutunun eğitim konusunda yapılan çalışmalarının sonuçlarına göre, eğitim alanında hem öğretmenleri hem de öğrencileri değerlendiren ölçütler, eril ve dişil kültürler arasında farklılık gösterir (Hofstede, 2001). Eril kültürlerde öğretmenlerin akademik becerisi ve akademik itibarıyla öğrencilerin akademik performansları baskın iken dişil kültürlerde öğretmenlerin arkadaşlık ve sosyal becerileri ve öğrencilerin sosyal uyumları daha önemlidir. Okulda başarısız olmak eril kültürlerde bir felakettir. Japonya ve Almanya gibi yüksek erkeklik değerlerine sahip ülkelerde sınavlarda başarısız oldukları için intihar eden öğrenciler olmaktadır. Dişilik değerleri yüksek olan ülkelerde ise okuldaki başarısızlık nispeten küçük bir olaydır. Öğretmenler başarılı öğrencileri açık bir şekilde ödüllendirmez, daha başarısız öğrencileri cesaretlendirmek için ödüllendirebilir ama ödül mükemmel olmak için gerekli değildir. Mükemmellik eril bir kavramdır ve eril topluluklarda ödüller ve övgüler sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de bir gerekliliktir (Hofstede, 2001).

Eril topluluklarda öğrenciler sınıfta ‘görünür’ olmak için uğraşırlar ve açık bir şekilde diğerleriyle yarış halindedirler (eğer bu toplum aynı zamanda “toplulukçu”ysa yarış bireyler arasında değil de daha çok gruplar arasında gerçekleşmektedir). Daha dişil kültürlerde ortalama öğrenci ölçü olarak kabul edilirken eril kültürlerde en iyi öğrenci ölçüdür. Eril kültürlerde aileler çocuklarından en iyi olmak için uğraşmalarını beklerler. Eril kültürlerdeki müfredat seçimleri, tercih edilen kariyer fırsatları doğrultusunda güçlü bir şekilde yönlendirilirken, dişil ülkelerde, öğrencilerin belirli konulardaki içsel ilgisi daha büyük bir rol oynamaktadır (Hofstede, 2001). Düşük güç mesafesine sahip eril kültürlerde okullarda bedensel cezanın özellikle erkek çocuklarının karakter gelişiminde kız çocuklardan daha fazla gerekli olduğu düşünülmektedir. Erillik-dişilik farkları da eğitim sistemlerinde cinsiyet farklılaşması ile ilişkilidir. Bunun bir göstergesi de öğretmenlerin cinsiyetidir. Eril topluluklarda kadınlar çoğunlukla küçük yaştakilere erkeklerse üniversitelerde öğretim yaparlar. Dişil topluluklardaysa roller karışıktır ve

kadınlar da erkekler de küçük yaştakilere öğretmenlik yaparlar. Çelişkili bir biçimde eril topluluklarda öğrenciler uzun süre kadın öğretmenlere maruz kalırlar. Bu öğretmenlerin statüleri çoğunlukla düşüktür ve rol model değillerdir (Hofstede, 2001). Eril-dişil kültürel farklılıklar üniversitelerde de kız ve erkek öğrenciler arasında seçilen bölümlerde kendini göstermektedir. Yüksek erkeklik-dişilik değerlerine sahip ülkelerde bilim eril olarak görülürken sanat dişil sayılmıştır (Hofstede, 2001).

Hollanda’da yerel ve uluslararası öğrenciler arasındaki akademik ve toplumsal bütünleşmenin tipik farklılıklarını tanımlama amacıyla bir çalışma yapılmıştır (Rienties ve Tempelaar, 2013). Çalışmada Hofstede’nin güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve erkeklik-dişilik boyutları araştırılmıştır. Hollanda’nın güç mesafesi değerleri düşüktür ve yüksek güç mesafesine sahip ülkelere gelen öğrenciler daha çok akademik ve sosyal uyum sorunu yaşamakla birlikte ev sahibi kuruma daha az bağlılığa sahiptirler. Bu öğrencilerin aynı zamanda akademik performansları da düşüktür. Problem Temelli Öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması durumunda uyum sorunu yaşamaktadırlar. Erkeklik-dişilik boyutunda Hollanda, Hofstede tarafından dişil bir ülke olarak belirlenmiştir (Hofstede, 2001, s. 286). Güçlü erkeklik boyutuna sahip olan ülkelere mükemmeliyetçilik esastır ve rekabet vardır. Hollanda’da ise ortalama bir öğrenci olmak ve sınavlardan geçer not almak yeterlidir. Erkeklik boyutuna sahip ülkelere gelen öğrenciler kişisel-duygusal uyum sorunları yaşarken aile ve arkadaşlarından çalışma konusunda az destek alırlar. Güçlü belirsizlikten kaçınma değerlerine sahip olan ülkelere gelen öğrenciler ev sahibi kuruma daha fazla bağlılık göstermişlerdir ve akademik anlamda daha çok başarılı olmuşlardır.

2.1.1.4. Uzun dönem-Kısa dönem odağı

Bu boyut güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, erkeklik-dişilik ve B-T boyutlarından bağımsız bir boyuttur. Çinli akademisyenler tarafından önerilen değerlerden yola çıkılarak Michael Harris Bond tarafından geliştirilmiş Çin Değerleri anketinin sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Uzun dönem-kısa dönem odağının farklarının etkileri ikiye ayrılmıştır: biri aile, iş ve sosyal hayatla ilgili diğeri de düşünme yollarıyla ilgilidir. Bu boyut aynı zamanda Doğu ile Batı arasındaki farklılıkları da açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Uzun dönem-kısa dönem odağı toplumların geleceğe yönelik ödüllere yönelme ya da şimdiki ihtiyaç ve arzularının yerine getirilmesi konularında ayrılmaları olarak tanımlanmaktadır (Rienties ve Tempelaar, 2013, s. 190).

Düşük uzun dönem-kısa dönem odağında yetişen kişiler iki karşıt güçle karşı karşıyadırlar. Bunlardan biri hemen doyuma ulaşma ihtiyacı, harcama, tüketimdeki sosyal eğilimlere duyarlılık ve boş zamanların keyfini çıkarmadır. Diğeri ise gelenekler, saygınlığını koruma, istikrarlı bir birey olarak görünme, sevgi olmasa da evliliğe saygı duyulması, başkalarına karşı hoşgörölü ve saygılı olma, selamlaşma, iyilik yapma ve hediye verme gibi sosyal ritüelleri karşılıklı gerçekleştirme gibi zorunluluklara saygı duymaktır (Hofstede, 2001). Bu iki güç arasında suçlu hissetmeye neden olan, günlük insan ilişkilerindeki tatmini azaltan ve eşinin ailesiyle çatışmalar yaratan bir gerilim vardır. Bu tarz kültürlerdeki çok az aile hızla değişen pazarlarda girişimcilerin ihtiyaç duydukları inisiyatif, risk arayışı ve uyum yeteneğini geliştirmektedirler. Geleneğe duyulan güçlü saygı yeniliği engellemektedir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütünün (Organization for Economic Cooperation and Development) desteklediği ortaokul öğrencilerinin matematik ve fen alanındaki becerilerini ölçen bir test uygulanmış ve bunun sonuçlarının uzun dönem-kısa dönem odağıyla bir bağlantısının olup olmadığına bakılmıştır (National Center for Educational Statistics, 1999). Yüksek uzun dönem-kısa dönem odağı olan kültürlerdeki öğrencilerin temel matematikte başarılı olması bu kültürlerin anlama yerine ezber odaklı olduğu argümanını yok etmektedir. Batı'nın öğrenci özellikleri, öğretimin içeriği, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiler Asya'ya hitap etmemektedir (Biggs, 1996). Buna göre görünüşte aynı olan davranışlar farklı anlamlar içerebilirler. Biggs aynı zamanda Asya'nın yetenek yerine, başarıyı çabaya ve başarısızlığı çaba eksikliğine bağladığını söylemektedir. Matematik başarısıyla uzun dönem-kısa dönem odağı arasındaki güçlü ilişkiye bakıldığında motivasyon ve sorumluluğun yanı sıra bilişsel süreç de önemli bir yere sahiptir. Yüksek uzun dönem-kısa dönem odağı olan kültürlerde zihinsel programlamada baskın olan ve temel matematikte iyi performans göstermek için zihinsel olarak gerekli olan genel bir şey vardır.

2.1.1.5. Hoşgörü-Kısıtlama

Hoşgörü yaşamdan zevk almak ve eğlenmekle ilgili temel ve doğal insan ihtiyaçlarını kısmen özgür bırakan toplumları temsil ederken kısıtlama bu ihtiyaçların memnuniyetini engelleyerek katı sosyal kurallar aracılığıyla bunları düzenleyen toplumları temsil eder (Dückers, Frerks ve Birkmann, 2015, s. 89). Hoşgörölü

toplumlarda kendini mutlu eden insan sayısı fazladır, konuşma özgürlüğü önemliyken toplum düzeninin korunması çok da önemli değildir. Kısıtlayıcı toplumlarda bunların tersi söz konusudur. Bu konu üzerine yapılmış çok fazla araştırma bulunmamaktadır (Vrânceanu ve Iorgulescu, 2016).

2.1.1.6. Bireycilik-Toplulukçuluk

Hofstede (2001), B-T'nin, bir toplumda geçerli olan, birey ve bütün arasındaki ilişkiyi tanımladığını belirtir. B-T “bireyin çıkarlarının grubun çıkarlarına üstün geldiği toplumlar”a karşın “grubun çıkarlarının bireyin çıkarlarına üstün geldiği toplumlar” olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 1991). Bu, insanların yaşam biçiminde ortaya çıkar (çekirdek aile, geniş aile, vs). Aile yapısı, değerler ve davranışlar açısından birçok anlama sahiptir. Yüksek bireycilik değerlerine sahip kültürlerde bireycilik bir rahatlık kaynağıyken, bireycilik değeri düşük olan ülkelerde bu, yabancılaşma olarak görülür. Modern ve geleneksel insan toplulukları, aile yapıları ile aralarındaki farklılıkları göstermektedirler. Hofstede (2001) bunu şu şekilde açıklamaktadır: Aile yapıları çekirdek aile ve geniş aile olarak çeşitlilik göstermektedir. Geleneksel avcı-toplayıcı kabileler çekirdek ailelerde, tarım toplumlarında insanlar geniş ailelerde yaşamayı tercih ederler. Tarım toplumları, daha karmaşık kentsel-sanayi toplumlarına doğru geliştikçe aile yapısında değişimler olur ve geniş aileler çekirdek ailelere dönüşür. Bu toplumlarda büyükanne ve büyükbabalar huzurevlerine yollanır ve bekar akrabalar yalnız yaşar. Görüldüğü üzere bu yaklaşımda modern endüstri toplulukları avcı-toplayıcı duruma geri dönmüşlerdir. Bu geri dönüşe rağmen modern toplumdaki bazı durumlarda bile çekirdek aile dağılma tehdidiyle karşı karşıyadır. Bu yapı insan doğasının temelini göz önünde bulunduran başka bir kurumla değiştirilmeye çalışılmış fakat şimdiye kadar pek başarılı olunamamıştır.

Birey ile toplum arasında bir arada yaşamakla ilgili bir ilişki olsa da bu durumu bununla sınırlandırmak doğru olmayacaktır. Bu ilişki, hem insanların zihinsel programlamasını hem de aileden başka eğitsel, dinsel, politik vb birçok kurumun yapısı ve işleyişini etkilemektedir. Bu durumdan yola çıkan Hofstede (2001) geleneksel insanın kendini bir birey olarak düşünmeyeceğini ifade etmektedir. Benzer açıklamalara sahip Triandis'e (1971) göre modern insan toplum içinde geniş bir yere sahip olan, bilime inanan, anne baba otoritesinden bağımsız, zaman planlaması konusunda duyarlı yeni deneyimlere açık olan kişidir. Geleneksel insan ise toplum içinde daha dar bir yere

sahiptir. İnançlarına ve anne babasına bağlı, zaman kaybını azaltmayı düşünen, kendini mistik güçlerin etkisi altında gören kişidir. Hofstede ve Triandis'in geleneksel insan kavramları birbiriyle örtüşmektedir.

Hofstede IBM ile yapmış olduğu bu çalışmaya önce şirket örgütleriyle başlamıştır. Örgütlerde bireycilik boyutu, çalışanların eğitim düzeyi, şirketin kuruluş tarihi, örgüt kültürü gibi toplumsal normlara ve bunların dışında kalan diğer faktörlere göre belirlenmiştir. Şirketin boyutu da bu noktada dikkate alınmıştır.

2.1.1.6.1. Bireycilik-Toplulukçuluk ile ilgili yapılan çalışmalar

Kültür üzerine yapılan çeşitli çalışmalar olduğu gibi (Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961; Smith ve Schwartz, 1997; Kağıtçıbaşı ve Berry, 1989; Hofstede, 2001) B-T boyutu üzerine yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. İngiltere, Bradford'da büyük ve küçük üretim firmalarındaki işçiler arasında yapılan bir çalışmada, Ingham (1970) küçük firmalarda manevi, büyük firmalarda ise çıkarıcı ilişkilerin hakim olduğunu bulmuştur. Bu, şirketin boyutu ve bireycilik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir ve bu veri IBM verileri tarafından da desteklenmektedir. Örgüt teknolojisi, bireycilikten toplulukçuluğa süreklilik ve üyelerin konumu arasında bir ilişki söz konusudur.

Hofstede (2001) 1968-71 yılları arasında şirketlerde çalışan bireylere uyguladığı anketlerde görmüştür ki daha az eğitim gerektiren işlere sahip katılımcılar, anket uygulamasına, daha yüksek eğitime sahip katılımcılardan daha uyumlu davranmışlardır. Toplulukçu kültürdeki katılımcılar anket sonucu ortaya çıkan sosyal baskılara daha duyarlı karşılık vermişlerdir. Ülkeler arasında, aynı mesleğe sahip bireylerde, B-T ile çalışanların örgün eğitim yıllarının ortalaması negatif olarak ilişkili bulunmuştur. Daha az bireyci (daha fakir) ülkelerde, ortalama bir şirket çalışanı belirli bir mesleğe sahip olmak için daha fazla eğitim almak zorunda kalmıştır. Toplulukçu ülkelerde bu, işlerin kalitesinin eğitim yıllarına dayandığını göstermektedir; bireyci ülkelerdeyse bu durum kişinin performansıyla ilgili ölçülere dayanmaktadır.

Her ülkede her meslek grubundaki bireyler arasında, zorlu işler ile becerilerin kullanımı pozitif olarak ilişkilidir. Örgütten bağımsızlığı ve örgüte bağımlılığı vurgulayan hedefler arasında karşıtlık söz konusudur ve bu durum, bu faktörün bireyci ve toplulukçu olarak adlandırılmasını ve ülke skorlarının ülke bireyciliği endeksinin temeli olarak kullanılmasını sağlamıştır. Değerlendirmeye ilişkin olarak, endeksin 0 ile 100

arasında olduğu bir aralıkta; Bireycilikte en yüksek değerler Birleşik Devletler (91), Avustralya (90), Büyük Britanya (89); en düşük değerler Ekvador (8), Guatemala (6) ve Panama (1)'nındır. Türkiye'nin Bireycilik değeri 37'dir (Hofstede, 2001).

Yüksek ve düşük B-T değerlerine sahip ülkeler genel olarak Tablo 2.1'deki özellikleri göstermektedir.

Tablo 2.1. Bireycilik sosyal normu (Hofstede, 2001)

Düşük Bireycilik/Toplulukçuluk	Yüksek Bireycilik/Toplulukçuluk
Toplumda insanlar sadakatleri karşılığında onları koruyan geniş ailelere doğarlar.	Toplumda herkes yalnızca kendinden ve çekirdek ailesinden sorumludur.
“Biz” bilinci.	“Ben” bilinci.
Topluluk.	Toplum.
Bütünlüğe uyum.	Kendine uyum
Grup içi ve grup dışı değer standartları başkadır: belirli bir topluluğa bağlılık.	Değer standartları herkese hitap etmelidir: evrensellik.
Kimlik sosyal sisteme dayalıdır.	Kimlik bireye dayalıdır.
“Utanç” kültürleri.	“Suçluluk” kültürleri.
Yoğun içerikli iletişim.	Az içerikli iletişim.
Bireyin kurum ve kuruluşlara duygusal bağlılığı.	Bireyin kurum ve kuruluşlardan duygusal bağımsızlığı.
Aidiyete vurgu: Üyelik ülküsü.	Bireysel inisiyatif ve başarıya vurgu: Liderlik ülküsü.
Özel hayat, ait olduğu kurum ve kuruluşlar tarafından işgal edilir.	Herkesin özel hayat hakkı vardır.
Hayatta kalma.	Hazcılık.
Bağlaman dayattığı faaliyetler.	Kendi başlayan faaliyetler.
Uсталık, emir, görev, örgüt ya da grup tarafından sağlanan güvenlik.	Bağımsızlık, çeşitlilik, memnuniyet, bireysel finansal güvenlik.
Geleneksel toplum.	“Modern” ya da “postmodern” toplum.

Türk toplumu toplulukçuluk değerleri yüksek olan bir toplumdur. Kendilerini ait hissettikleri grupların varlığını devam ettirmesi ve bu gruplardaki uyumun sürekliliği önemlidir (Aycan, 2000), örneğin kişi bir kurumdan ayrılırken sadece kendi isteklerine bakmaz ailesi ve çevresindekilerin de görüşünü dikkate alır. Kurulustaki ilişkileri bozmamak, sadakat ve fedakarlık önemlidir. Kişi, iş değiştirmeyi düşünse de iş başvurusunda bulunurken referans olan kişinin yüzünü kara çıkarmak istememesinden ya da aynı işyerinde akraba ya da tanıdıklarıyla çalışmasından ötürü işini değiştirememektedir (Macit, 2010, s. 46). Başarı, yetenek gibi kişisel özelliklerle ilişkilendirilirken; başarısızlık, çaba gibi değişkenlere bağlanmaktadır (Macit, 2010, s. 48). Konu astlar olunca başarı çabadan, başarısızlık yeteneksizlikten gelmektedir. Toplulukçuluğun özelliklerinden olan grubun amaçları için bireysel amaçlardan vazgeçilebilmektedir. Macit (2010), kişilerin, üstlerindeki kişinin amaçlarının grup

amaçlarıyla çatışmasını hoş görebildiklerini fakat kendi amaçları grup amaçlarıyla çatıştığında kendi amaçlarını bastırma eğiliminde olduğunu belirtmektedir.

Hofstede'nin çalışmasına göre Türkiye'nin bireycilik boyutunda değerleri düşük çıkmıştır fakat Türk toplumunun toplulukçuluktan bireyciliğe doğru bir yönelimde olduğunu iddia eden çalışmalar (Aycan ve Kanungo, 2000; Gürbüz ve Sıgır, 2012) mevcuttur. Doğar (2016), yaptığı bir çalışmada Türk ve Batı toplumları arasında son 50 yılda meydana gelen kültürel yakınlaşmayı incelemek için gözlem aracı olarak Türk sinemasını ele almış ve filmler üzerinde yaptığı incelemelerde Türk toplumunun bireyciliğe doğru evrildiğini ve geçmişe oranla daha bireysel bir toplum ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, Türk toplumu bir geçiş sürecindedir fakat toplulukçuluk boyutunun ve geleneklerin günlük hayatta etkileri etkin bir şekilde görülmektedir (Ercan, 2008). Son yıllarda yapılan çalışmalar, Türk toplumunun sadece bireyci ya da toplulukçu olarak adlandırılmayacağını hem bireyci hem de toplulukçu boyutlardan bireyleri barındırdığını göstermektedir (Göregenli, 1995; Ercan, 2008; Özdikmenli-Demir ve Sayıl, 2009).

Farklı psikologlar B-T konusu üzerinde çalışmışlardır (Triandis, 1990; Kağıtçıbaşı, 1997; Oyserman, Coon ve Kimmelmeier, 2002; Schwarz, 2006). Hofstede'nin kullandığı B-T kavramları psikolojik değil, antropolojik bir ayrımdır; bireylere değil, toplumlara atıfta bulunur. Bu tarz çalışmalara toplumsal düzeyde değil, bireysel düzeyde odaklanma sonucu B-T düzeyleri bireyler düzeyinde ölçülmekte ve daha sonra toplumlar hakkında sonuçlar çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu durum da sonuçların farklı çıkmasına neden olabilmektedir (Hofstede, 2001).

B-T'nin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusu ayrıca bir tartışma konusu olmuştur. Bir boyutta iki kutup mu, yoksa iki ayrı boyut olarak mı ele alınmalıdır? Hofstede (2001), bireysel düzeyde, bir kişinin aynı zamanda her iki boyutun özelliklerini de gösterebileceğini, bu yüzden ikisinin ayrı boyut olarak ele alınması gerektiğini söylemektedir. Toplumsal düzeyde ise, B-T'nin, insan türünün sosyalleştiği alan olan toplumlar için bir boyutun zıt kutupları olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Farklı araştırmacılar tarafından B-T üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

1960'larda Birleşik Devletler'den Profesör Bernard M. Bass, International Research Group on Management (IRGOM) adında bir organizasyon kurmuş ve

kültürler arası araştırma araçları olarak aynı anda hizmet vermeyi amaçlayan bir dizi uygulama dağıtmıştır. Bu uygulamalardan biri “hayat amaçları”dır (Bass ve Burger, 1979). Katılımcılara 11 amacı önem sırasına göre dizemeleri istenmiştir: kendini gerçekleştirme, liderlik, uzmanlık, servet, bağımsızlık, saygınlık, sevgi, yardım, görev, güvenlik ve memnuniyet. Hofstede’nin yeniden analizleri sonucu iki faktörden biri (hazcılık) kuvvetli bir şekilde B-T ile, diğeri (kendine güven) de erkeklik ve dişilikle ilgili çıkmıştır. Bu, şu anlama gelebilir: IRGOM’un yaşam amaçlarında bulunan iki faktör (hazcılık ve kendine güven) IBM’in çalışma amaçlarında bulunan iki faktörle (B-T ve erkeklik-dişilik) önemli ölçüde aynıdır.

Inglehart (1997), yirmi altısı IBM ile örtüşen dünya genelinde 43 ülkeyi kapsayan bir araştırma yapmış ve iki anahtar kültür boyutu belirlemiştir. Bunlardan biri “iyiliğe karşı hayatta kalma”, diğeri de “laik rasyonelliğe karşı geleneksel otorite”. “İyiliğe karşı hayatta kalma” yüksek B-T ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Genellikle en güçlü korelasyon Hofstede’nin belirsizlikten kaçınmasıyla olmasına rağmen fakir ülkeleri dahil edince dört durumda B-T ortaya çıkmıştır. B-T ile ilişkili dört madde yaşam doyumu, iş memnuniyeti, ev yaşamı memnuniyeti ve bir çocuğun mutlaka bir babaya ve bir anneye ihtiyaç duymadığı duygusuydu. Bu fakir ülkeler güçlü toplulukçu (düşük B-T) değerleri temsil etmektedirler, bu yüzden bunları eklemek B-T’nin en güçlü korelasyon olmasını sağlamıştır.

Özyer, Orhan ve Orhan (2012), yaptıkları çoklu durum çalışmasında sağlık sektöründe çalışanların demografik özellikleri, kişilik özellikleri ve kültürel değerleri arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Kullanılan ölçeklerden birisi Singelis vd. (1995) tarafından geliştirilen yatay/dikey B-T alt boyutlarını ölçen 32 maddelik bir ankettir. Bu 32 maddenin 14’ü araştırmada yer almıştır. Özyer, Orhan ve Orhan (2012) yaptıkları bu araştırma sonucunda anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Durum çalışması yapmış olduklarından ötürü herhangi bir genelleme yapılamazken aynı B-T alt grubuna sahip bireylerin benzer demografik özellikler ve kişilik özellikleri gösterdikleri görülmüştür.

B-T üzerinde yapılan çalışmalar gösteriyor ki bireyci olarak sınıflandırılan toplumlar ile toplulukçu olarak sınıflandırılan toplumlar arasında farklılıklar söz konusudur. Bu da toplumsal düzeyde, bir boyutun zıt kutupları (Hofstede, 2001) olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir. Özellikle şirketler üzerinde yapılan araştırmalar, çalışanlarda bireyci ya da toplulukçu alt boyutlara sahip olmanın nasıl farklılıklar yarattığını göstermektedir. Şirket boyutları, eğitim seviyesi, örgüte bağlılık,

demografik özellikler vb değişkenler ile B-T boyutu arasındaki ilişkileri incelemek için yapılmış bu çalışmalar, B-T boyutunun bu değişkenleri pozitif yönde etkilediğini ortaya konmuştur.

2.1.1.6.2. *Eğitimde Bireycilik-Toplulukçuluk*

Birey ve grup arasındaki ilişki çocukta erken yıllarda ailede oluşur ve daha sonra da okulda gelişir (Hofstede, 1986). Hofstede'in (2001) bireyci-toplulukçu toplumlarda eğitim sürecine dair bulguları şu şekildedir: Toplulukçu toplumlarda ailede dahil olunan grup ve aile dışında kalan grup hakkında öğrenilenler okulda da devam eder ve böylece evde öğrenilenler doğrultusunda sınıf ortamında da başka gruplar oluşturulur. Bireyci toplumlarda, verilen görevleri yerine getirmek için yeni gruplar, toplulukçu toplumlarda olduğundan daha kolay kurulur. Toplulukçu sınıflarda çatışmalardan kaçınılmalı ya da çatışmalar kimseyi incitmeyecek şekilde yönetilebilmelidir. Bireyci sınıflarda öğrenciler kendilerine birey olarak davranılmasını beklerler. Öğrenciler geçici gruplar oluştururlar ki bu gruplar belirli bir görev ya da beceri içindir. Çatışmalar ve açık tartışmalar kimi zaman sağlıklı olarak görülür. Daha bireyci kültürlerden gelen öğretmenlerin toplulukçu çevrelere gönderilmesi çatışma yaşanmasına neden olmaktadır. Bu öğretmenlerin şikayeti öğrencinin sınıfta konuşmamasıdır. Bireyci öğrenciler sınıfta konuşma konusunda toplulukçu öğrencilerden daha isteklidirler. Çoğu toplulukçu kültürde güç mesafesi korunur, eğitim öğretmen merkezlidir ve çok az iki taraflı iletişim söz konusudur.

Hofstede (2001), eğitimin amacının bireyci ve toplulukçu toplumlar tarafından farklı algılandığını söylemektedir. Bireyci toplumlarda eğitimin amacı, diğer bireylerin arasında yerini alabilmesi için bireyi hazırlamaktır ve bu, yeni, bilinmeyen ve öngörülemez durumlarla baş etme anlamına gelir. Yeni olana olumlu bir tutum vardır. Öğrenmenin amacı “nasıl yapılacağından” öte “nasıl öğrenileceğini” bilmektir. Öğrenme okul bittikten sonra bile kurslarla yaşam boyu devam eder. Okullar, öğrencilere “modern hayat”la baş etmek için gerekli olan becerileri kazandırır. Toplulukçu toplumlarda, eğitim, öğrenciye öğrencinin bir grup tarafından kabul edilebilmesi için gerekli beceri ve erdemlere uyum sağlaması konusunda yardımcı olur. Öğrenme, topluma dahil olmak için hazırlıktır, çoğunlukla tek seferlik bir süreçtir, sadece gençlere yöneliktir ve bir şeylerin “nasıl yapılacağı” ile ilgilidir.

Diploma ve sertifikanın rolü de bireyci ve toplulukçu toplumlar arasında farklılık göstermektedir (Hofstede, 2001). Bireyci toplumlarda, diploma, sahibinin ekonomik değerini arttırırken aynı zamanda kişinin kendine olan saygısını da arttırır ve bu bir tür başarı hissi sağlar. Toplulukçu toplumlarda, diploma, kişi için bir onur kaynağıdır. Bu da kişinin, içinde bulunduğu grupta yer alan daha yüksek statüye sahip kişilerin arasına dahil olmasını sağlar. Diplomayla birlikte gelen sosyal kabullenilme, bir konu üzerinde uzmanlaşmanın verdiği saygınlıktan daha önemlidir. Bu da kişilerin, farklı yollardan diploma edinme yoluna gitmelerine neden olabilir.

Bireyci ve toplulukçu toplumlarda eğitim alanındaki farklılıklar Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Okulda Bireycilik-Toplulukçuluk (Hofstede, 2001)

Düşük Bireycilik/Toplulukçuluk	Yüksek Bireycilik/Toplulukçuluk
Öğretmenler öğrencilerle grup olarak ilgilenir.	Öğretmenler öğrencilerle bireysel olarak ilgilenir.
Öğrencilerin bireysel girişimleri cesaretlendirilmez.	Öğrencilerin bireysel girişimleri cesaretlendirilir.
Öğrenciler etnomerkezci, geleneksel görüşlere sahiptir.	Öğrenciler “modern” görüşlere sahiptir.
Öğrenciler önceden var olan grup içi bağlara göre ilişki kurar.	Öğrenciler görevlere ve güncel ihtiyaçlara göre ilişki kurar.
Öğrenciler öğretmenlerden grup içi ayrıcalıklı davranış beklerler.	Grup içi üyelik, ayrıcalıklı davranış beklemek için bir neden değildir.
Sınıfta uyum, yüzleşme ve utanç.	Öğrencilerin kendilerine saygı duyulması.
Öğrenciler sınıfta veya büyük gruplarda ne düşündüklerini açıkça söylemezler.	Öğrencilerden sınıfta veya büyük gruplarda ne düşündüklerini açıkça söylemeleri beklenir.
Öğrencilerin agresif davranışları akademik performansları için kötüdür.	Öğrencinin özsaygısı akademik performans için iyidir.
Eğitimin amacı nasıl yapılacağını öğrenmektir.	Eğitimin amacı nasıl öğrenileceğini öğrenmektir.
Diploma yüksek statülü gruplara giriş sağlar.	Diploma ekonomik değeri ve/veya öz saygıyı arttırır.

Kültürel farklılıkları eğitim bağlamında tartışan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Morris (1956) “yaşamının yolları”yla ilgili bir anket hazırlamış ve 1945 ile 1952 yılları arasında Kanada, Hong Kong, Hindistan, Japonya, Norveç ve Birleşik Devletler’den oluşan altı ülkedeki bir grup öğrenciye uygulamıştır. Hofstede (2001), Morris’in yayınlanmış verilerini yeniden analiz etmiş ve iki ana boyut bulmuştur. Bunlar “göreve karşı eğlence” ve “çekismeye karşı çekilme”dir. İlk faktör önemli bir şekilde B-T ile ilişkilidir. Bu ilişkiye göre çoğu bireyci ülkede öğrencilerin yaşamak için “eğlenceli” yolları tercih ettiği, toplulukçu ülkelerde yaşamak için “görev”i yerine getirme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Rorer ve Ziller (1982) sözel olmayan değer verilerini toplamak için yaratıcı bir yaklaşım geliştirmişler ve Florida'da 40 Amerikalı öğrenciyle Varşova'da 36 Polonyalı öğrenciye tek kullanımlık kamera vererek "bakış açılarından iyi bir hayat"ı anlatan 3 fotoğraf çekmelerini istemişlerdir. Amerikalılar (B-T değeri, 91) karşı cinsten bekar kişiler ve kadın-erkek çiftler gibi daha özel, kişisel temaların fotoğraflarını çekerken; Polonyalılar (B-T değeri, 60) çocuklar, okullar, evler ve dini temalar gibi daha kurumsal temaların fotoğraflarını çekmişlerdir. Seçilen temalardaki farklılık, bireyci ve kısmen toplulukçu yaşam amaçları arasındaki zıtlığı yansıtır.

İsraili psikolog Shalom Schwartz (1994), katılımcıları, ilkokul öğretmenleri ve üniversite öğrencilerinden oluşan bir araştırma yapmıştır. 1994 yılında yapılan araştırmada, 56 maddeden oluşan bir anket, 44 ülkede 25,000'den fazla katılımcıya uygulanmıştır. Bu ankette bulunan 56 madde 7 gruba ayrılmıştır: muhafazakarlık, otorite, üstünlük, duygusal bağımsızlık, özgürlük (zihinsel bağımsızlık), eşitlikçi bağlılık ve uyum. Schwartz bu kategoriler için ortalama puanları yayınlamıştır ve bu puanlar 23 ülkede IBM sonuçlarıyla örtüşmektedir. Schwartz'ın bu 7 kategorisinden 5'i B-T ile ilişkilidir: muhafazakarlık, otorite, duygusal bağımsızlık, özgürlük (zihinsel bağımsızlık), eşitlikçi bağlılık. Geriye kalan iki kategori olan üstünlük ve uyum IBM'in diğer alt boyutları ile ilişkilidir.

Boehnke, Scott ve Scott (1996) üç Asya ülkesi (Hong Kong, Japonya ve Tayvan) ve 4 Batı ülkesinde (Avustralya, Kanada, Almanya ve Amerika) öğrenciler, öğretmenler ve velilerin görüşlerini toplayarak öğrencilerin akademik performansını etkileyen faktörleri karşılaştırdılar. Bulgular şu şekildedir: Öğrencilerin agresif davranışları Doğu Asya'da akademik performansla negatif olarak bağlantılıyken Batı ülkelerinde bağlantılı değildir. Diğer yandan öğrencilerin benlik saygısı Batı'da akademik performansla bağlantılıyken Doğu'da bağlantılı değildir. Agresif öğrencilerin, aileleri ve/veya öğretmenleri tarafından anlaşıldıklarında, Doğu Asya kültürlerinde, Avrupa-Amerikan kültürlerine göre akademik performansları açısından olumlu değerlendirilme şansı daha azdır. Bu sonuçlara göre okul rehberlik servisinin sistematik bir yaklaşım sergilemesi gerektiği sonucuna ulaşılmış ve öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin rehberlik sürecinin bir parçası olması gerektiği belirtilmiştir.

Chiasson, Dubé ve Blondin (1996) Kanada, El Salvador ve Amerika'daki çoğu kadından oluşan öğrencilerle "Bir insanı ne mutlu eder?" adlı bir çalışma yapmışlardır. Her ülkeden yaklaşık 50 katılımcıya şu 3 açık uçlu sorudan rastgele birini sormuşlardır:

“Sizi ne mutlu eder?”, “Bir insanın mutlu olmak için neye ihtiyacı vardır?”, “Mutlu insan nedir?”. Araştırmacılar sonuçları analiz etmiş ve bütün gruplarda “aile ilişkilerine, yaşam anlamına, olumlu bir benlik kavramına” sahip olmayı, mutluluğun en önemli yönleri olarak belirlemişlerdir. Üç kuzey Amerikalı bireyci grup daha içsel, hazcı faktörlerden bahsederken, Salvadorlu, toplulukçu grup daha kişiler arası faktörlere vurgu yapmıştır. Güçlü sosyal bağlara sahip toplulukçu ülkelerde insanlar samimi arkadaşlar edinmeye daha az ihtiyaç duyarlar. Arkadaşlarına, içinde doğduğu toplulukçu sosyal ilişkiler karar verir. Bireyci topluluklarda duygusal ilişkilere sosyal gruplar tarafından karar verilmez. Kişiler kendileri bireysel olarak karar verirler.

Cronjé (2006), bireysel ve toplulukçu farklılıkları belirlemek amacıyla öğretme ve öğrenme yollarında köklü (radikal) değişikliklere maruz kalan, Sudan Üniversitesi’nde okuyan, Bilim ve Teknoloji bölümünde yüksek lisans yapan bir grup öğrenci ve Pretoria Üniversitesinde (Güney Afrika) görev yapan profesörler üzerinde bir durum araştırması yapmıştır. Üç profesör 12 öğrenciye internet destekli bir ders vermiştir. Veri analizi, Hofstede’nin kültürel boyutlarına göre sınıflandırma için tüm kaynakların incelenmesini ve sürdürülebilir kültürlerarası etkileşimin etkilerinin belirlenmesini içermiştir. Hofstede’nin 4 boyutu incelenmiştir. Güç mesafesi boyutunda öğrencilerin özgüven eksikliği yaşadığı ve inisiyatif alma konusunda sorun yaşadıkları, bunun yerine daha güçlü olan profesörlerin kendilerinin yerine sorumluluk almasına izin verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ürünleri programın başındaki ürünlerine benzemektedir ve değerlendirme konusunda çok fazla rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durumu, araştırmacı, yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınma ile açıklamıştır. Profesörlerin öğrencileri risk ve inisiyatif almak için zorlamaları yüksek bireyci kültürlerden beklenmeyecek bir şekilde öğrencileri birbirlerine güvenmeye itmiştir. Profesör ve öğrencilerin kültürlerinin kadınlık-erkeklik boyutunda birbirlerine yakın değerlere sahip olmasından dolayı bu araştırmada bu boyutta belirgin farklılık gözlenmemiştir. (Sudan, Hofstede’nin araştırmaları içerisinde yer almamıştır ve Hofstede’nin boyutlarındaki değerlere sahip değildir. Çalışma yapılırken etrafındaki ülkelerin değerleri baz alınarak çalışma yapılmıştır.)

Joy ve Kolb (2009) tarafından farklı kültürlerden kişilerin öğrenme yaklaşımlarındaki farklılıkların incelendiği 7 ülkeyi (ABD, İtalya, Almanya, Polonya, Brezilya, Hindistan ve Singapur) kapsayan bir çalışma yapılmıştır. Hofstede’nin kültürel boyutlarından B-T, belirsizlikten kaçınma, uzun dönem-kısa dönem odağı, güç

mesafesi, erkeklik-dişilik boyutları hakkında yapılan bu çalışma, kültürün öğrenme stilleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiş ve eğitim çerçevesinde kültürler arası farklılıklar olduğu yapılan bu çalışmayla görülmüştür. Joy ve Kolb (2009), belirli bir öğrenme stili tercihinin, Hofstede'nin (2001) kültürel boyutlarıyla anlamlı bir şekilde tahmin edilebildiğini bulmuştur. Bir diğer çalışma da bu savı destekler niteliktedir. Wursten ve Jacobs (2013) yaptıkları çalışmada ülkeler arasında değer farklılıkları olmasına rağmen dünya genelinde, eğitim alanında en iyi uygulamaları bulmanın mümkün olup olmadığını araştırmışlardır. Eğitimin ne olduğu ve nasıl yapıldığının ülkenin kültürüne bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Darwish ve Huber (2010), Almanya ve Mısır'da kız ve erkek öğrencilerden oluşan 2 grup ile Triandis'in B-T boyutu ile ilgili çalışma yapmışlardır. Araştırma, belirli bir sosyo-kültürel ortamdaki bulgulardan elde edilen eğitim araçlarının kültürlerarası eğitimdeki sorunlara aktarımı konusu üzerinedir. Araştırma, her iki kültürdeki öğrencilerin sahip olduğu kültürel geçmişin bireyci ve toplulukçu yönelimler üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Almanya'daki öğrenciler yüksek bireycilik değerlerine sahip, Mısır'daki öğrenciler ise yüksek toplulukçuluk değerlerine sahip çıkmışlardır.

2.2. Öğrenme Stratejileri

Uzaktan eğitimin gelişimi, geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmiş, aynı şekilde öğretme ve öğrenme metotlarının da değişmesine neden olmuştur (Tok, Özgan ve Döş, 2010, s. 125). Uzaktan Eğitim programları, öğrencinin zaman ve mekan sınırlaması olmadan kendi hızına ve ihtiyaçlarına yönelik öğrenme avantajını sağlarken diğer yandan kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasını ve bu süreci etkin olarak yönetmesini gerektirmektedir (Olpak ve Çakmak, 2018, s. 286). Hayat boyu öğrenmenin yaşamlarımızdaki tartışmasız gerçekliği kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri konusunda bireyleri teşvik etmektedir. “Öğrenmeyi öğrenmek, neyin nasıl öğrenildiğini ve daha iyi nasıl öğrenileceğini bilmek ve bu bilgileri öğrenme sürecinde kullanabilmektir (Çam, 2002)”. Başarının önemli anahtarlarından biri olan öğrenme stratejileri öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirmesini sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pans, 1990; Pintrich vd., 1993; Garcia ve Pintrich, 1996), öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve uygun öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının yüksek olmasının akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir. Öğrenme stratejileri, uzaktan eğitimde öğrencilerin

öğrenmelerini etkileyen değişkenlerden biri olduğundan öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarının belirlenmesi araştırılması gereken önemli bir konudur. Aydın (2011), uzaktan eğitimde öğrencilerin geleneksel öğrencilerden farklı gereksinim ve özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Açık ve uzaktan öğrenenlerle geleneksel öğrenenler arasında farklılıklar vardır ve uzaktan öğrenenlerde bir değişim söz konusudur. Aydın (2011), bu değişimi şu şekilde açıklamıştır: Pasiflikten aktifliğe bir geçiş vardır ve kişi kendi öğrenme sorumluluğunu almaktadır. Öğrenen kişi, ezberleyen değil; problem çözendir. Öğrenenler konuya geniş açıdan bakıp kendi cevaplarını kendileri araştırırlar. Grup etkileşimi ve işbirliği artmış olup öğrenenler farklı kültürlerden haberdar olarak bilgiyi kullanmaya yönelmişlerdir.

Öğretim, öğrencilere sadece bilgi verme değil aynı zamanda sosyal, psikolojik ve bilişsel özelliklerini bir bütün olarak ele alarak onların kendi öğrenmelerini etkili ve verimli bir şekilde yönlendirmelerini de sağlamaktır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 31). Bu durum öğrenme stratejilerinin önemine vurgu yapmaktadır.

Öğrenme stratejileri çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır (Dansereau vd., 1983; Weinstein ve MacDonald, 1986; Weinstein ve Mayer, 1986; Pintrich ve Garcia, 1991). Arends (1997) öğrenme stratejilerinin, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret ettiğini belirtmektedir. Harmanlı (2000), öğrenme stratejisini öğrenmeyi geliştirmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler; öğrenme sırasında kullanılan ve kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler olarak tanımlamıştır. Öğrenme stratejilerinin amacı, öğrencinin duygusal durumunu etkileyerek onun yerine bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Harmanlı, 2000). Resnick, öğrenme stratejilerini “öğrencilerin yeni bilgiyi anlamaları ve öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla yürüttükleri zihinsel işlemler” olarak tanımlamaktadır (Brandt, 1988/1989). Senemoğlu (2013), öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım eden stratejilerin kullanımında, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmanın önemini dile getirmiştir. Strateji kullanımı etkili öğrenmeyi gerçekleştirme konusunda öğrenene yardımcı olabilmektedir. Etkili öğrenme, belirli bir stratejinin ne zaman kullanılacağını, belirli bir stratejiye nasıl erişileceğini ve etkisiz bir stratejiyi ne zaman bırakacağını bilmeyi

içermektedir (Jones, 1987). Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni stratejiler geliştirebilen öğrenciler bağımsız ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1998). Öğrenme stratejileri bağımsız öğrenme için bir gerekliliktir (Weinert, 1983; Ellis, Deshler ve Lenz, 1991; Lenz, 1992; Scruggs ve Mastropieri, 1993; Loranger, 1994). Vermunt (1996), öğretimin otomatik olarak öğrenmeye yol açmadığını, ders başarısının kullanılan öğrenme stratejilerine bağlı olduğunu söylemiştir. Hurd, Beaven ve Ortega (2001, s. 344), “Uzaktan eğitim programını başarılı bir şekilde tamamlamak için, öğrenciler tek başlarına çalışırken motivasyonlarını devam ettirmeli ve bireysel çalışmalarını sağlayacak bir dizi strateji geliştirmelidir.” diyerek strateji kullanmanın gerekliliğini açıklamışlardır. Öğrenme stratejileri yaşam boyu öğrenme için hayati bir öneme sahiptir (Filcher ve Miller, 2000, s. 61). Nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğrenen insanlar hayat boyu öğrenmeye devam edeceklerdir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar mevcuttur. Köymen (1992), Türkiye’deki geleneksel öğrenenler ile uzaktan eğitim ile öğrenen bireyler arasındaki öğrenme stratejilerine yönelik bir araştırma yapmış ve önemli bir fark bulamamıştır. Buna benzer bir başka çalışma Sang-Jan (1994) tarafından Tayland’da yapılmış ve araştırmacı, uzaktan eğitim alan bir grup lise öğrencisinin akademik başarı durumları ile öğrenme stratejileri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini başarısız öğrencilerden daha etkili kullandıkları yönünde bir sonuca ulaşmıştır.

Daha sonra yapılan çalışmalar öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Teker (2002), akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden yararlanan uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanımı üzerine bir araştırma yapmıştır. Çoğu zaman bu öğrencilerin, uzaktan eğitim öğrencilerinin sahip olması gereken olumlu davranışlara sınıf yükseldikçe daha çok sahip olduklarını belirlemiştir.

Tok, Özgan ve Döş (2010), akademik başarı ile metabilişsel farkındalık ve öğrenme stratejileri arasındaki bağlantıyı araştıran bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, metabilişsel farkındalık ve öğrenme stratejilerinin uzaktan İngilizce öğrenme sınıfındaki öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışmada, üst biliş ve öğrenme stratejileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevrimiçi İngilizce kursunda

kullandıkları öğrenme stratejilerinin, akademik başarılarında önemli bir rol oynadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılara göre, öğrencilere, derslerinde öğrenme stratejilerini ve metabilişsel farkındalık stratejilerini nasıl etkin olarak kullanabilecekleri öğretilmelidir. Bir çevrimiçi öğrenme ortamındaki başarı, öğrencinin öğrenme sürecine özerk ve aktif olarak katılma yeteneğine büyük ölçüde bağlıdır (Wang, Shannon ve Ross, 2013, s. 320).

Radovan (2012), öğrenme stratejilerinden biri olan öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı bu çalışmada, öğrencilerin motivasyon algılarının ve öz düzenleme stratejileri kullanımının akademik başarılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. 319 uzaktan eğitim öğrencisine Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) anketi uygulanmış ve diğer yandan sınav ve notları ile karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları, motivasyon ve stratejik belirleyicilerin akademik performans üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Radovan, bu sonuçtan yola çıkarak, öğrenme stratejileri kullanımı düşük olan fakat buna ihtiyacı olduğuna inanan öğrenciler için kısa bir öz-düzenleyici öğrenme kursu geliştirilmesini ve danışmanlık hizmeti verecek danışmanlık merkezleri kurulmasını önermiştir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı arttıkça öğrenci performansı da artmaktadır (Cho ve Ahn, 2003; Şimşek ve Balaban, 2010).

Öğrenme stratejileri hakkında çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır; Basit ezber stratejileri, ileri ezber stratejileri, basit anlamlandırma stratejileri, ileri anlamlandırma stratejileri, basit organizasyon stratejileri, ileri organizasyon stratejileri, anlamayı takip stratejileri, ve duyuşsal stratejiler. Driscoll ve Gagné (1988), öğrenme stratejilerini dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) kolaylaştıran stratejiler, izleme stratejileri olarak beş gruba ayırmıştır.

Senemoğlu (2013), öğrenme stratejilerini; içsel süreçlere göre öğrenme stratejileri (dikkat stratejileri, kısa sürede bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı güçlendirici stratejiler), eklemleme/genişletme stratejileri, örgütleme stratejileri, bellek destekleyici stratejiler, geri getirmeyi artırıcı stratejiler, güdüleme stratejileri (dikkat sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejiler, uygunluğu artırmaya yardım eden duyuşsal stratejiler, güveni artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler, doyum artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler) yürütücü biliş stratejileri şeklinde sınıflandırmıştır.

Pintrich vd. (1993), öğrenme stratejilerini sınıflandırmış ve öğrencilerin motivasyonu ve bilişlerini ölçmek için Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğini-GÖSÖ (MSLQ) geliştirmişlerdir. Sınıflandırma ve aynı zamanda ölçeğin kuramsal alt yapısı şu şekildedir: Bilişsel stratejiler (yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme), meta bilişsel stratejiler (planlama, izleme, düzenleme) ve kaynak yönetimi stratejileri (zaman ve çalışma ortamı, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım isteme) (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004).

Uzaktan öğrenme ortamları öğrenenlerin öğrenmelerini düzenleyebilme ve yönetebilme becerileri geliştirmelerini gerektirir. Okulu bırakmaların en önemli nedenlerinden bazıları kişilerin öğrenme ortamlarından yeterince yararlanamamaları ve kendi kendine öğrenme stratejileri geliştirememiş olmalarıdır. Bu yüzden öğrenenlerin kendi kendilerine yetebilmeleri adına öğrenme stratejileri konusunda desteğe ihtiyaçları vardır (Nevgi, 2002). Bu tez çalışmasında kullanılan öğrenme stratejileri ölçeği, GÖSÖ baz alınarak uzaktan eğitim öğrencileri için Pintrich vd. (1993) ve Ruohotie (2000) tarafından hazırlanmış bir ölçektir. Bu ölçekteki öğrenme stratejileri kaynak yönetimi stratejileri (zaman yönetimi, öz düzenleme, devamlılık gösterme, yardım/destek arama) ve öğrenme stratejileri (tekrarlama, eleştirel düşünme, önemli noktaları bulma, eski ve yeni bilgiyi birleştirme, anahtar kelimeler ve ön düzenleyiciler, teorilerin uygulanması, öz değerlendirme) olarak iki başlık altında incelenmektedir.

2.2.1. Kaynak yönetimi stratejileri

Kaynak yönetimi, öğrencinin öğrenme ortamını ve mevcut kaynakları yönetmesine yardımcı olur (McKeachie vd., 1986), öğrencilerin kendi ortamlarını kontrol etme yeteneklerini ölçer ve öğrencilerin zaman yönetimini, öz düzenlemesini, devamlılık göstermesini ve akranlar ve öğretmenlerle olan etkileşimini içerir. Nitelik ve nicelikle ilgili olan (McKeachie vd., 1986) bu stratejilerin etkili kullanımının başarıya etkisi olmaktadır (Filcher ve Miller, 2000). Kosnin (2007), Malezyalı üniversite öğrencilerinin öz yönlendirmeli öğrenmeleri üzerine yaptığı çalışmada kaynak yönetimi stratejilerinin etkili kullanımının başarı üzerinde etkisi olduğunu bulmuştur.

Zaman yönetimi, öğrencinin ders çalışırken zamanı etkili bir şekilde kontrol etme ve yönetme (Nevgi, 2002), çalışma zamanını ve görevleri planlama (Effeney, Carroll ve Bahr, 2013) becerisi olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim öğrencisinin okuması gerekenleri okumak için haftalık çizelge oluşturması buna örnek olarak gösterilebilir.

Uzaktan eğitimde zaman yönetiminin akademik başarıyla pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Puzziferro, 2008; Carson, 2011; Michinov vd., 2011; ChanLin, 2012; Peck, Stefaniak ve Shah, 2018).

Öz düzenleme, farklı bilim insanları tarafından farklı boyutlarda vurgulanmıştır. Öz düzenleme, öğrencinin öğrenme sürecini kontrol etme, izleme ve farklı çalışmalar için gereken çaba miktarını değiştirme yeteneğidir (Nevgi, 2002). Cobb (2003), bu stratejiyi öğrenenlerin öğrenme sürecine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak etkin bir biçimde katılma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Effeney vd. (2013), öz düzenlemeyi çalışma zamanını ve görevleri belirleme becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu beceriye sahip olanlar kendinden emin, öğrenme çabası içerisinde ve süreçte ortaya çıkabilecek sorunları çözebilecek yeterliliktedirler, yeteneklerinin farkındadırlar ve öğrenmede başarılı olmak için hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini bilirler (Cobb, 2003). Öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenenler, öğrenmelerinde etkin olup hedeflerine ulaşmak için sahip oldukları özellikleri (beceri, yetenek, olumsuz yön, sınırlılık) bilerek hareket ederler, amaçları doğrultusunda kendi öğrenmelerini takip ederler ve gösterdikleri gelişime dikkat ederler (Zimmerman, 2000). Bu noktada öz düzenleme, uzaktan öğrenenler için gerekli bir strateji türüdür. Öz düzenleme üzerine yapılmış birçok çalışma mevcuttur (Broadbent ve Poon, 2015; Impedovo, 2017; Peck, Stefaniak ve Shah, 2018).

Devamlılık gösterme, zor ve/veya sıkıcı konularda çalışmaya devam etmek için sergilenen öngörü ve güç olarak görülür. Çalışmaya her şeye rağmen devam eden bir öğrenci hedefine odaklanır ve bu nedenle belirli bir çalışma döneminin zorluğuyla başa çıkabilir (Nevgi, 2002). Uzaktan eğitimde devamlılık gösterme konusunda çalışmalar yapılmış ve bu iki değişken arasında pozitif ilişki olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır (Carson, 2011; Cho ve Shen, 2013; Puzziferro, 2008).

Yardım/destek arama, gerektiğinde yardım alma ihtiyacını belirleme ve yardım isteme stratejileridir (Pintrich vd., 1991). Öğrencinin ders çalışırken karşılaştığı sorunlar için birilerinden yardım isteme sosyal becerisi olarak tanımlanabilir (Nevgi, 2002). Bu yardım alma diğer öğrencileri ve öğretim elemanlarını kapsamaktadır. Akademik zorlukların üstesinden gelmek amacıyla öğretmenlerden yardım alınması bu stratejiye girmektedir. Telefon, e-posta gibi ortamlarla bu yardım sağlanabilir. Bu stratejiyi kullanan öğrenenler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında kendilerine yardım edecek birileri olduğunu bilirler (Lehman ve Conceição, 2010). İyi bir öğrenci ne zaman

yardıma ihtiyacı olduğunu ve bunun için kime başvurması gerektiğini belirleyebilir (Pintrich vd., 1991). Yardım almaya en çok ihtiyaç duyan öğrenciler en az yardım alanlardır (Vural, 2012). Öğrenciler, diğer öğrencilerden ve öğretim görevlisinden yardım alarak bu desteği kullanmayı öğrenmelidirler (McKeachie vd., 1986). Uzaktan eğitimde bu konuda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Broadbent ve Poon, 2015; Koc ve Liu, 2016; Yang ve Bi, 2017; Peck, Stefaniak ve Shah, 2018).

2.2.2. Öğrenme stratejileri

Etkin öğrenmenin temel ilkelerinden biri, çalışma/öğrenme becerilerinin farkında olan ve bunun için, verimliliği artırmaya yönelik çalışmalar yapan öğrencilerin bunu yapmayanlara oranla daha başarılı oldukları iddiasıdır (Eggen ve Kauchak, 2001). Bu ilke, öğrenmenin bilişsel bir süreç olduğu ve bu sürecin öğrenme stratejileri değiştirilerek kalite olarak artırılabilceği görüşüne dayanmaktadır (Vural, 2012). Uzaktan eğitimde öğrenme stratejileri üzerine yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bullen, 1998; Filcher ve Miller, 2000; Wang ve Wu, 2008; Klingsieck vd., 2012; Costley, 2016; Peck, Stefaniak ve Shah, 2018)

Tekrarlama stratejileri, verilen materyalin önemli bölümlerini belirleme ve tekrarlama etkinliklerini kapsar. Ezberlemek, yüksek sesle okumak, kavramları listelemek, vurgulamak, özel işaretler koymak, altını çizmek, anımsatıcı kullanmak ve kişisel notlar almak bu kategorideki stratejilere örnek olarak verilebilir (Şimşek ve Balaban, 2010). Bir öğrencinin uzaktan eğitim dersini defalarca dinlemesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bilişsel bir strateji olan tekrarlama stratejileri öğrenme sürecinin başında önemli bir yere sahiptir (Nevgi, 2002).

Eleştirel düşünme, Cüceloğlu (1995) tarafından “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenci açısından bakıldığında eleştirel düşünme; problem çözme, eleştirel değerlendirmeler ve karşılaştırma yapma becerilerini (Nevgi, 2002) ve öğrenme materyalini dikkatlice inceleme becerisini (Richardson, Abraham ve Bond, 2012) kapsamaktadır Eleştirel düşünme ile öğrenciler hem mevcut bilgi ile yeni bilgilerin kalitesini değerlendirirler hem de kendi bilgilerini geliştirme şansına sahip olurlar (Costley, 2016).

Önemli noktaları bulma, öğrencilerin çalıştıkları materyaldeki gerekli bilgileri ve ana fikirleri nasıl bulduklarını ve buna nasıl odaklandıklarını tanımlayan strateji türüdür (Nevgi, 2002). Çalışacağı materyali gözden geçirerek neyin daha az, neyin daha fazla önemli olduğunu belirlemedir (Hintsanen ve Pyhältö, 2018). İyi bir öğrenci yalnızca çalıştığı bütün materyallerle ilgili notlar almaz, aynı zamanda önemli olan ve olmayan bilgileri de ayırt edebilir.

Eski ve yeni bilgiyi birleştirme, daha önce edinilen bilgiyle yeni bilgileri birleştirebilme ve çalışılan konuyla ilgili anlam oluşturabilme becerisidir (Nevgi, 2002). Aynı bilgiyi farklı kelimelerle anlatma, özetleme, benzetim yapma, üretici not alma ve sorulara cevap verme buna örnek olarak gösterilebilir (McKeachie vd., 1986; Weinstein ve Mayer, 1986).

Anahtar kelimeler ve ön düzenleyiciler, önemli noktaları bulma stratejisiyle benzerlik gösterse de öğrencinin hem çalışma öncesinde hem de çalışma esnasında çalışılacak materyali organize etmek için anahtar kelimeler kullanarak konuyu sınıflandırması bu stratejinin odak noktasıdır. Öğrenci belli başlı kavramlarla ilgili notlar alır ve onları gruplandırır (Nevgi, 2002). Bu anahtar kelimeler konular gözden geçirilirken kullanılabilir. Bu, öğrenmenin daha karmaşık hale gelmesini ve böylece öğrenmenin daha derin olmasını sağlayabilir.

Teorilerin uygulanması, bir öğrencinin öğrendiği teorileri ya da yeni şeyleri farklı günlük durumlara uyarlaması ya da teorileri karşılaştırması olarak tanımlanmaktadır (Nevgi, 2002). Bir başka deyişle teori ile pratiği birleştirmedir.

Öz değerlendirme, bir öğrencinin öğrendiği şeyler üzerinde düşünmeye yoğunlaşması, sorular sorması, karşılaştırmalar yapması veya öğrendiği şeyleri açıklaması olarak tanımlanmaktadır (Nevgi, 2002). Öğrenenin öğrenme etkinliklerine bakarak kendi hakkında değerlendirmelerde bulunmasıdır (Vural, 2012).

Tüm bu stratejiler, yetişkin öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinde başarılarını artırabilir (Filcher ve Miller, 2000). Broadbent ve Poon (2015), uzaktan eğitimde öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmak amaçlı bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Zaman yönetimi, üstbilis, eleştirel düşünme ve emek yönetimi stratejilerinin çevrimiçi ortamlardaki akademik başarı ile anlamlı pozitif korelasyon gösterdiği ancak bu korelasyonun geleneksel sınıflardan daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan, tekrarlama, organizasyon ve detaylandırma stratejileri çevrimiçi ortamlarda deneysel olarak en az

desteklenen stratejiler olarak belirlenmiştir ve bu sonuca göre çevrimiçi öğrenenler için bu stratejiler yeterince faydalı görülmemiştir.

2.3. Öğrenme Ortamları

Uzaktan eğitimde öğrenme süreçlerinde kişilerin kullandığı stratejiler yukarıda belirtildiği gibi çeşitlilik gösterirken buna bağlı olarak farklı ortamlar da kullanılmaktadır. Mektupla başlayıp görsel-işitsel araçlarla devam etmiş olan açık ve uzaktan öğrenme, on yıllar içerisinde bilgisayar ağlarına dayalı hizmet sistemine dönüşmüştür (Aydın, 2011). Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde başta basılı materyallerle başlayan Açıköğretim dersleri, daha sonra eğitim televizyonu sistemi olarak devam etmiştir. Bugün ek olarak bilgisayar ağları kullanılmaktadır. Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi'nde temel öğretme-öğrenme aracı olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Bu kitaplar, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak şekilde planlı ve örgütlü bir çalışma sonucunda uzaktan eğitim tekniğine göre hazırlanmaktadır (http-1). Daha önce basılı halde dağıtılan kitaplar artık PDF şeklinde öğrencilerin hizmetine sunulmaktadır. Diğer yandan üniversite e-Kampüs sistemini kullanarak bireylerin bağımsız ders çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Sistem öğrenme ve iletişim teknolojilerine odaklanıp üst düzey etkileşimle öğrenen motivasyonunu arttırmaya çalışmaktadır (http-2). Bu öğrenme yönetim sistemi içinde öğrenenlere sunulmuş olan, her yerden ve diledikleri zaman ders çalışma imkanı sunan ve farklı öğrenme stillerine sahip kişilerin stillerine hitap edecek ünite özetleri, açık uçlu sorular, deneme soruları ve çıkmış sorular, sesli kitap ve sesli özetler, konu anlatım videoları, e-Seminer dersleri ile canlı dersler ve bunların kayıtları, e-Ders malzemeleri, animasyon videolar vs. bulunmaktadır.

Yirmi birinci yüzyılın elektronik devrimi, eğitimde geleneksel öğretme ve öğrenme yönteminden heyecan verici elektronik web tabanlı etkileşimli öğrenme ortamına geçişi sağlamıştır (Czerniak vd., 1999). Bu ortamlardan biri olan e-öğrenme metodu, bilgi ve performansı geliştirmek için çok çeşitli çözümler sunmak amacıyla İnternet teknolojisini kullanır (Rosenberg, 2001). Ticari/politik engellerin kaldırılması öğrenmeyi dünya genelinde kolaylaştırırsa da internet tabanlı kaynakların ve bilgisayar teknolojilerinin kullanımının önünde önemli kültürel engeller vardır (Collins, 1999).

Birçok araştırma kültürün, bireylerin, örgütlerin ve toplumların Bilişim Teknolojilerinin kullanımını etkileyen kilit bir faktör olduğunu göstermektedir (Straud,

1994). Kültürel değerlerin, Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nin benimsenmesinde etkili faktörlerden biri olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Bagchi vd., 2003; Johns, Smith ve Strand, 2003; Sørnes vd., 2004). Li ve Kirkup (2007), "kültürün, insanların internet algılarını ve kullanımlarını ne kadar etkilediğinin daha fazla araştırılmasını gerektiğini" önermektedir.

Kültürün zaman içinde bilinçsiz bir şekilde geliştiği düşünülmektedir fakat uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımındaki hızlı büyüme kültürlerin daha hızlı ve bilinçli bir şekilde geliştirilmesinin gerekli olduğu anlamına gelir (Bonham, Cifuentes ve Murphy, 1995; Cronjé, 2006).

Kültür ile teknoloji kullanımı arasında bir ilişki olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar vardır. Bireyselci kültürden gelen eğitimciler uzaktan eğitim ortamlarından olan Web Course Tools (WebCT)'u da sosyal baskı yüzünden değil, öğrenme görevlerini yerine getirmedeki potansiyel yararları nedeniyle kullanabilir (Sánchez-Franco, Martínez-López ve Martín-Velicia, 2009). Toplulukçu kültürler, Web gibi yenilikçi bir öğretme yöntemini iyi karşılamayabilir (Gouveia ve Ros, 2000). Bu konu üzerinde araştırma yapan Sánchez-Franco, Martínez-López ve Martín-Velicia (2009), Avrupa-İskandinav (Finlandiya, Danimarka, İsveç, Norveç) kültürü ile Avrupa-Akdeniz (Portekiz, İspanya ve Yunanistan) kültürünü karşılaştırmıştır. İskandinav ülkeleri yüksek bireycilik, düşük toplulukçuluk değerlerine sahipken Akdeniz ülkeleri bunlara nispeten yüksek toplulukçuluk, düşük bireycilik değerlerine sahiptir. Bu araştırma kültürün (özellikle bireycilik ve belirsizlikten kaçınma boyutlarının), Web tabanlı öğrenme teknolojilerinin kullanımı üzerindeki etkisini analiz etmektedir. Araştırmanın sonuçları eğitimcilerin kültürleri ile teknolojiyi kullanma niyetleri arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bireyci ve zayıf belirsizlikten kaçınma değerlerine sahip eğitimciler (İskandinav kültürleri) kullanım kolaylığını dikkate almaktadırlar. Bu eğitimciler sosyal onaya daha az ihtiyaç duyar ve yenilikçi fikirleri kabul ederek geniş görüşlü olabilirler. Belirsizlikten kaçınma değerleri yüksek olan ülkeler, kullanımı zor olan bir arayüzü kabul etmeyebilirler. Son olarak, algılanan kullanım kolaylığının İskandinav ülkelerinde, kullanıma yönelik tutumu olumsuz yönde doğrudan etkilediği görülmektedir.

Kültür sürekliliği olan bir olgudur, dinamiktir ve değişmektedir (Yıldız, 2018). Fay (2001) da benzer şekilde kültürün değişebilen ve karşıtlık barındıran bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Başbay ve Bektaş (2010, s. 33), aynı bölgede yaşayıp ortak

inanç ve yaşantılara sahip olan insanların farklı düşünebileceğini ve farklı değerleri savunabileceğini söylemektedir. Kültürde karşılaştırma çalışmaları çoğunlukla ülkeler arasında yapılmıştır. Başbay ve Bektaş'ın (2010, s. 33) aynı coğrafyada farklı değerler tespiti ile Triandis'in (2001) bir ulus içerisinde kültürel farklılıklar yaşanmasının mümkün olduğu ve bir ulusun bireyci ya da toplulukçu olarak değerlendirilmesine rağmen her iki alt boyuttan da bireyler barındırdığı söylemleri, aynı toplum içerisinde karşılaştırma çalışmaları yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Hofstede'nin araştırmasında Türkiye'nin bireycilik boyutu düşük çıkarken Türk toplumunda bireycilik boyutunun yükselmekte olduğunu gösteren çalışmalar (Aycan ve Kanungo, 2000; Gürbüz ve Sıgır, 2012; Doğar, 2016) Triandis'i destekler niteliktedir. Ercan'a (2008) göre Türk toplumu, toplulukçuluktan bireyciliğe doğru bir geçiş süreci yaşamaktadır. Türk toplumunun bireyci ve toplulukçu boyuttaki bireyleri aynı anda bünyesinde barındırması (Ercan, 2008; Göregenli, 1995; Özdikmenli-Demir ve Sayıl, 2009), ulus içerisinde kültürel farklılıkların, öğrenenlerin öğrenme ortamı ve öğrenme stratejileri tercihinde bir etkisinin olup olmadığını araştırma ihtiyacı doğurmuştur.

3. YÖNTEM

Bu kısım araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama tekniği ve araçları ve veri analizinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada kesitsel araştırma modeli (Cross-sectional survey design) kullanılmıştır. Eğitim alanında en çok kullanılan araştırma modellerinden biri kesitsel araştırma modelidir (Creswell, 2012, s. 377). “Kesitsel tarama modeli değişkenlerin bir kez ölçüldüğü diğer değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Ayas ve Horzum, 2011, s. 626)”. Bu araştırma modelinde araştırmacı, verileri tek seferde toplamaktadır. Kesitsel araştırmada tutumlar, inançlar, görüşler ve davranışlar incelenebilir. Bu araştırma modelinin süreci şu şekildedir: örneklem belirleme, anket veya görüşme yoluyla veri toplama, veri toplama araçlarını tasarlama ve yüksek bir cevap oranı elde etme (Creswell, 2012, s. 380-381). Araştırmacılar evrenden örneklem seçer, inceler ve örneklemde evrene genelleme yaparlar. En doğru örneklem biçimi rastgele örneklem seçimidir ve mümkün olduğunca büyük bir örnekleme sahip olmak önemlidir, böylece örneklem evrenle benzer özellikler gösterecektir. Bu araştırma türünde veriler iki şekilde toplanabilmektedir: anket ve mülakat. Bu tez çalışmasında kullanılan veri toplama tekniği olan anket, araştırmada katılımcıların bir çalışmayı cevaplayıp yanıtları araştırmacıya geri verdikleri bir formdur (Creswell, 2012, s. 381-382). Katılımcı soruların cevaplarını seçer, kişisel ya da demografik bilgi verir.

İnternetin kullanımının yaygınlaşmaya başlamasıyla internet tabanlı araştırmalar veya anketler yaygınlaşmaya başlamıştır. İnternet tabanlı anket bilgisayarda mevcut olan anket aracılığıyla verilerin toplanmasıdır. Hızlı bir şekilde geniş çaplı veri toplanması, tasarlamak yerine varolan test edilmiş formların kullanılması, bireylerin interneti yaygın olarak kullanmaları bu tür anketlerin olumlu taraflarındandır (Creswell, 2012, s. 383).

3.2. Evren ve Örneklem

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde kayıtlı yaklaşık 1 milyon 400 bin öğrenci bulunmaktadır. Evrene ulaşmak mümkün olamayacağından örneklem 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında kayıt yaptırmış öğrenciler arasından gönüllülük esasına

dayanarak belirlenmiştir. Anket, Güz döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi (AÖF) resmi sitesine (aof.anadolu.edu.tr) yüklenmiş, bir pop-up menüsü açılarak öğrencilere çalışma hakkında kısa bir bilgi verilmiş, ardından ankete katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Ankete katılmayı kabul edip soruların hepsini cevaplayan 420 öğrenciden 408'i bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Anadolu Üniversitesi AÖF öğrencilerinin öğrenme ortam ve tercihlerinin kültürel boyutlardan etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi için 73 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Uygulanan anket dört bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, öğrencilerin demografik özellikleri yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, kaçınıcı sınıfta olduğu, internet kullanma sıklığı ve internet kullanma düzeyi hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

İkinci bölümde, öğrencilere Açıköğretim sisteminde yer alan ortamlar sunulmuş ve bunlardan en çok kullandıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Verilen ortam sayısı 12'dir.

Üçüncü bölümde, Hofstede'nin kültürel boyutlarından B-T boyutu ölçülmeye çalışılmıştır. Bunun için kullanılan anket Singelis vd. (1995) tarafından oluşturulmuş olan INDCOL (Individualism-Collectivism Scale) ölçeğidir. Daha sonra Harry C. Triandis (1995) tarafından geliştirilmiş olan B-T ölçeği INDCOL, öğrenenlerin dahil olduğu boyutu belirlemek amacıyla kullanılmıştır. INDCOL ölçeği, psikometrik bakış açısından inançları, tutumları, davranışsal niyetleri ve davranışları kapsayan bir ölçektir. Orijinal araç, katılımcıların inançlarını inceleyen altı alt ölçeğe ayrılmış 63 maddeden oluşmaktadır. Fletcher, Olekains ve Cieri De (1996) tarafından yapılan çalışmalar sonucu madde sayısı onaltıya düşürülmüştür. Bu maddelerin yedisi bireyciliği, dokuzu toplulukçuluğu ölçmektedir. Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. Ölçek, İngilizce seviyesi çok iyi olan, araştırmacı da dahil üçü İngilizce öğretmeni 4 kişi tarafından Türkçeye çevrilerek karşılaştırılmış ve en iyi anlam üzerinde anlaşmaya varılarak düzenlenmiştir. Wasti ve Erdil (2007) tarafından yapılmış olan ölçeğin Türkçe geçerlemesi de çevirilerde göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek uyarlaması yapıldıktan sonra pilot çalışma için Anadolu Üniversitesi AÖF'de hala okuyan ya da AÖF'den mezun olmuş 49 kişiye anket uygulanmış ve SPSS programı ile geçerlik güvenirliklerine bakılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,714 çıkmıştır. Değerin geçerli olmasından yola

çıkarak ölçeğin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür. Bu tez çalışmasında, orijinal anket 16 soru olarak uygulanmış fakat veriler alınırken yaşanan, araştırmacıdan kaynaklanmayan teknik bir aksaklıktan ötürü “Yakın çevremdekilerin birbiriyle uyumunu muhafaza etmek benim için önemlidir.” maddesi çıkarılarak anket yeniden ele alınmış ve ölçek 7 bireyci, 8 toplulukçu toplam 15 madde üzerinden istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Dördüncü bölümde, bu öğrenme stratejileri aracı hazırlanırken Paul Pintrich tarafından geliştirilmiş olan MSLQ’dan ve daha sonrasında Fin meslek yüksek öğretimi bağlamında Pekka Ruohotie’nin geliştirdiği ölçekten faydalanılmıştır. Ölçek maddeleri Ruohotie tarafından uzaktan eğitime uyarlanmış (Nevgi, 2002) ve ölçek, kaynak yönetimi stratejileri ve öğrenme stratejileri olarak 2 alt boyuta ayrılmaktadır. Kaynak yönetimi stratejilerini ölçen 20, öğrenme stratejilerini ölçen 20, toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Kaynak yönetimi stratejileri 4 alt başlıktan oluşmaktadır: zaman yönetimi, öz düzenleme, süreklilik ve yardım arama. Ölçeğin dili İngilizcedir. Ölçek, İngilizce seviyesi çok iyi olan araştırmacı da dahil 3’ü İngilizce öğretmeni 4 kişi tarafından Türkçeye çevrilerek karşılaştırılmış ve anlam bakımından en iyi düzenleme yapılarak son haline getirilmiştir. Ölçek uyarlaması yapıldıktan sonra pilot çalışma için Anadolu Üniversitesi AÖF’de hala okuyan ya da AÖF’den mezun olmuş 49 kişiye anket uygulanmış ve SPSS programı ile geçerlik güvenirliklerine bakılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0,840 çıkmıştır. Değerin geçerli olmasından yola çıkarak ölçeğin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür.

Beşli Likert ölçeği olarak hazırlanan ankette 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum şeklinde ifadelendirilmiştir.

Anketi cevaplayan 420 katılımcıdan 12’sinin verileri çok değişkenli normallik için sağlıksız olduğundan veri setinden çıkarılmış ve analizlere 408 katılımcının verileriyle devam edilmiştir.

3.4. Veri Analizi

İstatistiksel çalışmalarda normal dağılım (normallik sayıltısı) önemli bir kriterdir çünkü araştırmalarda yapılan birçok testin yapılabilmesi, söz konusu verinin normal ya da normale yakın olmasını gerektirmektedir (Kalaycı, 2017, s.53). Normallik tek değişkenli ve çok değişkenli normallik olmak üzere ikiye ayrılabilir. Tek değişkenli

normallik, örnekleme bir değişkene ilişkin gözlemlerin normal dağılım şekli gösterdiği anlamına gelir. Tek değişkenli normalliği değerlendirmenin gerek grafiksel gerekse de istatistiksel çeşitli yolları vardır; basit grafiksel yöntemlerden biri her bir değişken için histogramları, normal eğri de çizdirerek incelemektir. Bununla birlikte, Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov yöntemleri de kullanılabilir. Çok değişkenli normallik ise örnekleme yer alan gözlemlerin, değişkenlerin tüm kombinasyonları açısından normal dağılım göstermesi anlamına gelir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s.15-16). Bu önem doğrultusunda veri analizine geçilmeden önce öncü analizler yapılarak (Bireycilik-Toplulukçuluk ölçeği ve Öğrenme Stratejileri ölçeği) hem verinin tek değişkenli normalliği hem de çok değişkenli normalliği kontrol edilmiştir.

Tek değişkenli normallik için literatürce önerilen Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri örnekleme hassas testler oldukları için incelenmemiş, onların yerine iki aşamalı başka bir prosedür uygulanmıştır. İlk aşamada, kullanılan ölçeklerdeki her bir ifadeye ilişkin BoxPlot grafiklerine bakılmış ve aykırı değerler kontrol edilmiştir. Bu bağlamda Bireycilik ve Toplulukçuluk ölçeğinde 9 ifadenin 4 ile 10 arasında etkili gözleme sahip olduğu görülmüştür. İkinci aşamada ise bu ifadelere ilişkin ortalamalar ve %5 kırpılmış ortalamalar söz konusu etkili gözlemlerin, analizler için güçlü bir etkiye sahip olup olmadıklarını tespit edebilmek için incelenmiş ve ortalamalar arasındaki farkın çok yüksek olmadığı ($<0,1$) görülmüştür. Benzer biçimde, öğrenme stratejileri ölçeğine de bakılmış ve BoxPlot grafiklerinin incelenmesi sonucunda 34 ifadenin 3 – 10 arasında etkili gözleme sahip olduğu görülmüştür. Daha sonra etkili gözleme sahip oldukları görülen ifadelere ilişkin ortalamalar ve %5 kırpılmış ortalamaların incelenmesi sonucunda ortalamalar arası farkın çok yüksek olmadığı ($<0,1$) saptanmıştır. Dolayısıyla bu gözlemlerin veri setinde tutulmalarına ve bu çalışma için tek değişkenli normallik kapsamında etkili gözlem olarak değerlendirilmemelerine karar verilmiştir.

Çok değişkenli normallik için Arifin (2015, s.71-75)'in önerdiği yöntem kullanılmış, her ölçek için kritik ki-kare değeri ve ifadelere ilişkin mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Daha sonra kritik ki-kare değeriyle ölçeklerin ifadelerine ilişkin mahalanobis uzaklığı BoxPlot grafiğinde karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda iki ölçek kapsamında toplamda 12 gözlemin çok değişkenli normallik için aykırı gözlem olduğu tespit edilmiş ve veri setinden çıkartılmalarına karar verilmiştir.

(Arifin, 2015, s.74). Kalan 408 gözlemle veri setinin, bu tez çalışması için uygun olduğu söylenebilir.



4. BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda araştırmanın bulguları ve yorumları mevcuttur. Sırasıyla katılımcıların demografik bilgilerine, açımlayıcı faktör analizleri ve ölçeklerin güvenirliklerine, Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeğine ilişkin kümeleme analizine, ilişki analizlerine ve ortalamaların dağılımlarına ilişkin sonuçlar ve fark testlerine ve ortalamaların dağılımlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Bu bölümde öğrencilerin yaş, cinsiyet, eğitim gördükleri sınıf, internet kullanabilme düzeyi, interneti kullanma sıklığı, AÖF öğrenme ortamlarını kullanma durumları değişkenlerine ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

4.1.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Katılımcıların cinsiyetine yönelik bulgular Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Seçenekler	Kişi Sayısı	%
Cinsiyet	Kadın	158	38,7
	Erkek	250	61,3
	Toplam	408	100,0

Katılımcıların , %38,7’si kadınlardan, %61,3’ü erkeklerden oluşmaktadır.

4.1.2. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları

Katılımcıların yaşlarına ilişkin bilgi Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Seçenekler	n	%
Yaş	18 – 27 yaş arası	137	33,6
	28 – 37 yaş arası	127	31,1
	38 – 47 yaş arası	99	24,3
	48 yaş ve üstü	45	11,0
	Toplam	408	100,0

Tabloya göre katılımcıların %33,6'sı 18-27 yaş arası, %31,1'i 28-37 yaş arası, %24,3'ü 38-47 yaş arası ve %11'i 48 yaş ve üstünden oluşmaktadır.

Bu tez çalışmasında kuşaklararası farklılıklara bakılmak istenmiş fakat ele alınmak istenen dört kuşak (bebek patlaması, x, y ve z) arasında homojen bir dağılım olmadığından Tablo 4.2'de belirtilen yaş gruplarına göre analizler yapılmıştır.

4.1.3. Katılımcıların eğitim gördükleri sınıf değişkenine göre dağılımları

Katılımcıların eğitim gördükleri sınıf bilgilerine Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Seçenekler	n	%
Eğitim gördükleri sınıf	1. sınıf	307	75,2
	2. sınıf	34	8,4
	3. sınıf	56	13,7
	4. sınıf	11	2,7
	Toplam	408	100,0

Katılımcıların eğitim gördükleri sınıfları,%75,2'si 1. sınıflar, %8,3'ü 2. sınıflar , %13,7'i 3. sınıflar ve %2,7'i 4. sınıflar oluşturmaktadır.

4.1.4. Katılımcıların interneti kullanabilme düzeyi değişkenine göre dağılımları

Tablo 4.4 katılımcıların internet kullanabilme düzeyine ilişkin bilgileri barındırmaktadır.

Tablo 4.4. Katılımcıların İnterneti Kullanabilme Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Seçenekler	n	%
İnterneti Kullanabilme Düzeyi	Orta düzey ve altında	73	17,9
	İyi düzeyde	146	35,8
	Çok iyi düzeyde	189	46,3
	Toplam	408	100,0

Katılımcıların interneti kullanabilme düzeyleri, %17,9’u orta düzeyde ve altında, %35,8’i iyi düzeyde ve %46,3’ü çok iyi düzeyde kullanabilenlerden oluşmaktadır.

4.1.5. Katılımcıların interneti kullanım sıklığı değişkenine göre dağılımları

Katılımcıların internet kullanım sıklığına dair bilgiler Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Katılımcıların İnterneti Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Seçenekler	n	%
İnterneti Kullanım Sıklığı	Her gün 5-6 saat	160	39,2
	Her gün 3-4 saat	126	30,9
	Her gün 1-2 saat	102	25,0
	İki günde bir	12	2,9
	Haftada birkaç saat	8	2,0
	Toplam	408	100,0

Katılımcıların interneti kullanım sıklıklarına bakıldığında, %39,2’si her gün 5-6 saat, %30,9’u her gün 3-4 saat, %25’i her gün 1-2 saat, %2,9’u iki günde bir ve %2’si haftada birkaç saat kullananlardan oluşmaktadır.

4.1.6. Katılımcıların Açıköğretim Fakültesi öğrenme ortamlarını kullanma durumlarına göre dağılımları

Bu tez çalışmasının araştırma konularından biri olan AÖF öğrenme ortamlarının kullanım durumu Tablo 4.6’da paylaşılmıştır.

Tablo 4.6. Katılımcıların Öğrenme Ortamlarını Kullanma Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenme Ortamı		Kullanma Durumu	
		Evet	Hayır
Ders kitabından çalışma	n	262	146
	%	64,2	35,8
e-Öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama	n	292	116
	%	71,6	28,4
e-Öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma	n	250	158
	%	61,3	38,7
e-Kitap okuma	n	208	200
	%	51,0	49,0
e-Öğrenme hizmetlerindeki konu anlatım videolarını izleme	n	223	185
	%	54,7	45,3
e-Seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma	n	99	309
	%	24,3	75,7
e-Seminer hizmetlerindeki ders anlatımından yararlanma	n	72	336
	%	17,6	82,4
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme	n	47	361
	%	11,5	88,5
Ünite ile ilgili TV programlarını izleme	n	78	330
	%	19,1	80,9
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma	n	34	374
	%	8,3	91,7
Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma	n	24	384
	%	5,9	94,1
e-Öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma	n	28	380
	%	6,9	93,1

Katılımcıların AÖF öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının dağılımlarına bakıldığında en çok kullanılan ortamların %71,6 ile “e-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama”, %64,2 ile “ders kitabından çalışma”, %61,3 ile “e-öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma” olduğu görülmektedir. En az kullanılan ortamlar “akademik danışmanlık etkinliklerine katılma”

(%5,9), “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma” (%6,9), “e-öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma”dır (%8,3).

4.2. Açımlayıcı Faktör Analizleri ve Ölçeklerin Güvenirlikleri

Bu bölümde Bireycilik ve Toplulukçuluk ölçeği ile Öğrenme Stratejileri ölçeğinin güvenilirlik analizlerine ve ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamalar, ifadelerle ilişkin ortalamalar ve standart sapmaların dağılımlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Bireycilik ve Toplulukçuluk ölçeği

Bireycilik ve Toplulukçuluk ölçeğindeki ifadelerin ilgili faktörler altında dağılım gösterip göstermediği, diğer bir ifadeyle orijinal ölçekteki gibi ilgili faktörlerin altında dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA uygulamadan önce faktör modelinin uygunluğunu test etmek amacıyla ana kütle bütünlüğünü tespit etmeye yardımcı olan KMO (Kaiser Meyer-Olkin) Barlett Küresellik Testi yapılmaktadır. KMO Barlett Küresellik Testi de ana kütle içerisinde yer alan değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını göstermektedir (Nakip, 2013, s. 428).

Test sonuçlarına göre elde edilecek KMO değerinin 0,80 ve üzerinde olması çalışmada kullanılan verinin AFA yapılabilmesi için mükemmel bir uyum derecesinde olduğunu ifade etmektedir (Hair vd., 2014, s.102). Analiz sonucunda Barlett’s Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu (χ^2 : 1792,643; df:66; $p<0,001$) ve KMO örnekleme yeterliliği testinin 0,836 değerinde olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle örneklem büyüklüğünün AFA uygulayabilmek için mükemmel derecede yeterli olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda, yapılan AFA’da faktörleştirme metodu olarak “temel bileşenler analizi (principal component analysis)” seçilmiştir. Döndürme yöntemi olarak ise Varimax kullanılmıştır. Ancak, yapılan bu analiz sonucunda üç ifadenin (“Benim mutluluğum daha çok çevremdekilerin mutluluğuna bağlıdır.”, “İşimi başkalarından daha iyi yapmak benim için önemlidir.”, “Bazı insanlar kazanmaya odaklıdır, ben onlardan biri değilim.”) birden fazla yapıda yüksek dağılım göstermesi ve faktör yüklerinin 0,3’ten düşük olmasıyla nedeniyle analizden sırasıyla çıkartılmışlardır. Faktör yük değeri, bir ölçekteki ifadelerin faktörlerle olan ilişkilerini açıklayan bir katsayıdır. Örneklem sayısı 300 ve üzerinde olduğu durumlarda ilgili

ifadelerin faktör yüklerinin en az 0,35 ve üzerinde bir dağılım göstermesi istenilmektedir (Hair vd., 2014, s. 115).

İfadelerin çıkartılması sonucunda yeniden yapılan AFA sonucunda, faktörlere ait ifade yüklerinin 0,437 ile 0,822 arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla bütün faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, her faktörün sahip olduğu varyans oranlarının toplamda 54,315, yani %54 olduğu belirlenmiştir. AFA yapılan bir çalışmada ifade edilen varyans değeri toplamının en az %50 ve üzerinde bir değer olması beklenmektedir (Seçer, 2015, s. 164). Bu bağlamda elde edilen %54'lük değer, AFA için uygun bir değer olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, faktörler belirlendikten sonra yapılan Cronbach's Alpha güvenirlik analizleri sonucunda toplulukçuluk faktörü için güvenirlik skorunun 0,831; bireycilik faktörü için güvenirlik skorunun 0,761 olduğu saptanmıştır. Cronbach's Alpha güvenirlik skoru 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır ve kabul edilebilir bir değer en az 0,60 ve üzerinde olması gerekmektedir (Kalaycı, 2017, s. 405). Elde edilen güvenirlik skorlarından hareketle bu tez çalışmasının Bireycilik ve Toplulukçuluk ölçeğinin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Yapılan AFA sonuçları ve her bir faktör için yapılan Cronbach's Alpha güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Bireycilik ve toplulukçuluk ölçeği için AFA'ya ve güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar*

Faktörler ve İlgili İfadeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Öz Değer	Cronbach's Alpha
Toplulukçuluk				
İş arkadaşlarımla iyiliğı benim için önemlidir.	0,822	33,714	4,05	0,83
Bir iş arkadaşım ödöl alsa gurur duyarım.	0,803			
Maddi güçlük içinde olan bir akrabama imkanlarım ölçüsünde yardım ederim.	0,799			
Başkalarıyla işbirliğı yaptığım zaman kendimi iyi hissederim.	0,787			
Komşularımla ufak tefek şeyleri paylaşmak hoşuma gider.	0,730			
Benim için zevk başkalarıyla vakit geçirmektir.	0,437			
Bireycilik				
Başkası benden daha iyi olduğunda gerilir ve hırs yaparım.	0,793	20,601	2,48	0,76
Rekabet olmadan iyi bir toplum düzeni kurulamaz.	0,709			
Başkaları benden daha başarılı olduğunda rahatsız olurum.	0,636			
Rekabet doğanın kanunudur.	0,623			
Kazanmak her şeydir.	0,622			
Başkalarıyla rekabet edebileceğim ortamlarda çalışmak hoşuma gider.	0,582			
Açıklanan Toplam Varyans: 54,315				
Çıkartma Yöntemi: Principal Component Analysis				
Döndürme Yöntemi: Varimax with Kaiser Normalization				

4.2.2. Kaynak yönetimi ve öğrenme stratejileri ölçeği

Öğrenme stratejileri ölçeği iki alt ölçekten (*kaynak yönetimi stratejileri* ve *öğrenme stratejileri*) oluştuğu ve her ölçekte kendi alt faktörlerini oluşturduğu için AFA iki ayrı boyuta ayrı ayrı uygulanmıştır.

4.2.2.1. Kaynak yönetimi stratejileri faktörü

Kaynak yönetimi stratejileri ölçeğine AFA yapılmıştır. Analiz sonucunda Barlett's Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu (χ^2 : 2177,564; df:91; $p<0,001$) ve KMO örnekleme yeterliliği testinin 0,87 değerinde olduğu bulunmuştur. Ancak, AFA esnasında altı ifadenin ("Çalışmak için ayırdığım zamanı etkili kullanırım.", "Son tarihten önce notlarımı ya da kaynakları gözden geçirecek zamanımın olmadığı bir durumu sıklıkla yaşarım.", "Tüm ödevleri ya da okuduğum materyalleri sevmesem bile, derslerimde başarılı olmak için gerçekten çok çalışırım.", "Benim için ilgi çekici olmasa bile, öğrenme etkinliklerini tamamlamak için kendimi motive etme konusunda hiçbir zorluk yaşamam.", "Sık sık başkalarına ne öğrendiğimi anlatırım.",

“Çalışmalarında sorunlar/zorluklar yaşansa da başkalarının yardımı olmadan kendi kendime üstesinden gelmeye çalışırım.”) birden fazla yapıda yüksek dağılım göstermesi ve faktör yüklerinin 0,3’ten düşük olmasıyla nedeniyle analizden sırasıyla çıkartılmışlardır. İfadelerin çıkartılması sonucunda yeniden yapılan AFA sonucunda, faktörlere ait ifade yüklerinin 0,660 ile 0,865 arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla bütün faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, her faktörün sahip olduğu varyans oranlarının toplamda 66,398 yani %66 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, faktörler belirlendikten sonra yapılan Cronbach’s Alpha güvenirlik analizleri sonucunda özdüzenleme faktörünün skoru 0,85; yardım/destek arama faktörünün skoru 0,80; devamlılık gösterme faktörünün 0,67 ve zaman yönetimi faktörünün 0,72 olduğu saptanmıştır. Elde edilen güvenirlik skorlarından hareketle kaynak yönetimi stratejileri ölçeğinin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Yapılan AFA sonuçları ve her bir faktör için yapılan Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Kaynak yönetimi stratejileri ölçeğine ilişkin AFA'ya ve güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar

Faktörler ve İlgili İfadeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Öz Değer	Cronbach's Alpha
Öz Düzenleme				
Her dersin gereksinimleri ile eşleşecek şekilde kendi çalışma tarzımı düzenlemeye çalışırım.	0,844	36,100	5,05	0,85
Bir çalışma aktivitesinden önce, çalışmanın zihnimdeki farklı evrelerini sıklıkla gözden geçiririm.	0,771			
ir çalışma aktivitesinden sonra sıklıkla nasıl yaptığımı ve performansımı nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.	0,719			
Çalışmamı yönlendirebilmek için öğrenme hedeflerimi belirlerim.	0,715			
Zor olsalar bile, en çok beni düşündüren konuları çalışmaktan hoşlanırım.	0,669			
Yardım/Destek Arama				
Bir şeyleri anlamakta zorluk çekersem okul arkadaşlarımdan yardım isterim.	0,829	14,800	2,07	0,80
Diğer öğrencilerle öğrenme ile ilgili deneyimleri sık sık tartışırım.	0,718			
Ödev hazırlarken veya sınava hazırlanırken okul arkadaşlarımla işbirliği yapmaya çalışırım.	0,698			
Öğretmenlerimden performansım hakkında geri bildirim almaya çalışırım.	0,660			
Devamlılık Gösterme*				
Ders kaynağına çalışırken sık sık o kadar tembel ve sıkılmış hissediyorum ki kaynağı bitirmeden bırakıyorum.	0,807	8,508	1,19	0,67
Çoğu önemli başlık/konu benim için net değildir çünkü kafamda başka şeyler vardır.	0,769			
Zor başlıklar/konular üzerinde çalışırken sık sık pes ederim ve daha kolay olanlara odaklanırım.	0,710			
Zaman Yönetimi				
Çalışırken belirli bir takvime bağlıyım.	0,865	6,989	1,00	0,72
Her zaman yaptığım çalışma programına bağlı kalırım.	0,783			
Açıklanan Toplam Varyans: 66,398 Çıkartma Yöntemi: Principal Component Analysis Döndürme Yöntemi: Varimax with Kaiser Normalization <i>*İfadeler anlamca olumsuz olduğu için ters kodlama yapılmamıştır.</i>				

4.2.2.2. Öğrenme stratejileri faktörü

Öğrenme stratejileri faktörüne AFA yapılmıştır ve Barlett's Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu (χ^2 : 5173,766; df: 190; $p < 0,001$) ve KMO örnekleme yeterliliği testinin 0,96 değerinde olduğu saptanmıştır. Yapılan AFA sonucunda öğrenim stratejileri faktörünün tek faktörde açmlandığı görülmüştür. İfadelere ait faktör yüklerinin 0,627 ile 0,836 arasında dağılım gösterdiği görülmüş ve açıklanan toplam varyansın 53,39 olduğu bulunmuştur. Yapılan Cronbach's Alpha güvenirlik analizi

sonucunda da tek faktöre ait güvenilirlik skorunun 0,95 olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.9’da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin AFA’ya ve güvenilirlik analizine ilişkin sonuçlar

Faktörler ve İlgili İfadeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Öz Değer	Cronbach's Alpha
Öğrenme Stratejileri				
Derslerimle ilgili kaynakları okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).	0,836	53,39	10,68	0,95
Derste çalışılan olgularla ilgili bir tür teori veya sonuç verildiğinde, bunu destekleyecek görüşler bulmaya çalışırım.	0,805			
Çalışırken kendime sorular sorarım ve teori ve pratik arasındaki ilişkiyi (bağlantıyı) düşünürüm.	0,789			
Yeni bir metni derinlemesine okumadan önce ilk olarak gözden geçiririm ve nasıl özetlendiğine bakarım.	0,784			
Öğrendiklerimi örnekler ve uygulamalar ile derinleştirmeye çalışırım.	0,778			
Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.	0,768			
Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.	0,760			
Konulara etraflıca kafa yorar ve gerçekten öğrendiklerim üzerinde düşünürüm.	0,753			
Neredeyse her zaman okuduğum veya duyduğum bilgilerin güvenilirliğini değerlendiririm.	0,752			
Derslerde öğrendiklerime dayanarak sıklıkla kendi çıkarımlarımı ya da “teorilerimi” geliştiririm.	0,725			
Eğitimimde sahip olduğum bilgi ve deneyimleri gelecekte nasıl uygulayabileceğimi sık sık düşünürüm.	0,717			
Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim	0,712			
Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.	0,709			
Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.	0,708			
Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.	0,697			
Çalışırken aklımdaki olguları/konuları sürekli tekrar ediyorum.	0,692			
Ödevleri yapmaya hazırlanırken daha önce öğrendiklerimi tekrar ederim.	0,670			
Dersteki konuyu derinlemesine anladığımdan emin olmak için soru sorabilir veya bir sohbete katılabilirim.	0,649			
Kaynağı okurken, ilk olarak tüm konuyu algılamaya çalışırım ve sonra okumaya odaklanacağım yere karar veririm.	0,639			
Olguların doğruluğundan emin olabilmek için duyduklarım veya okuduklarımız hakkında sık sık sorular sorarım.	0,627			
Açıklanan Toplam Varyans: 66,398 Çıkartma Yöntemi: Principal Component Analysis Döndürme Yöntemi: Varimax with Kaiser Normalization				

4.2.3. Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamalar, ifadelerine ilişkin ortalamalar ve standart sapmaların dağılımları

Bireycilik ve toplulukçuluk ölçeğinin faktörlerine ve ifadelerine ilişkin aritmetik ortalamalar, ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 4.10’da gösterilmektedir.

Tablo 4.10. *Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeğine ve İfadelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalara İlişkin Bilgiler*

Faktörler ve İlgili İfadeler	Ort.	S. Sapma
Toplulukçuluk	3,89	0,67
İş arkadaşlarımdan iyiliği benim için önemlidir.	4,11	0,85
Bir iş arkadaşım ödül alsa gurur duyarım.	4,02	0,90
Maddi güçlük içinde olan bir akrabama imkanlarım ölçüsünde yardım ederim.	4,12	0,85
Başkalarıyla işbirliği yaptığım zaman kendimi iyi hissedirim.	3,94	0,81
Komşularımla ufak tefek şeyleri paylaşmak hoşuma gider.	3,86	1,00
Benim için zevk başkalarıyla vakit geçirmektir.	3,33	1,02
Bireycilik	3,00	0,78
Başkası benden daha başarılı olduğunda gerilir ve hırs yaparım.	3,47	1,16
Rekabet olmadan iyi bir toplum düzeni kurulamaz.	2,79	1,16
Başkaları benden daha başarılı olduğunda rahatsız olurum.	3,79	1,10
Rekabet doğanın kanunudur.	2,34	1,13
Kazanmak her şeydir.	3,13	1,24
Başkalarıyla rekabet edebileceğim ortamlarda çalışmak hoşuma gider.	2,54	1,15

Toplulukçuluk faktörünün ortalaması 3,89’dur. Bu faktöre ait ifadelerdeki en yüksek ortalamaya sahip ifadeler “*Maddi güçlük içinde olan bir akrabama imkanlarım ölçüsünde yardım ederim.*” ($\bar{x}$: 4,12) ve “*İş arkadaşlarımdan iyiliği benim için önemlidir.*” ($\bar{x}$: 4,11) ifadeleridir. En düşük ortalamaya sahip ifade ise “*Benim için zevk başkalarıyla vakit geçirmektir.*” ($\bar{x}$: 3,33) ifadesidir. Bireycilik faktörünün ortalaması 3,00’tür. “*Başkaları benden daha başarılı olduğunda rahatsız olurum.*” ($\bar{x}$: 3,79) ifadesi bu faktörün en yüksek ortalamaya ait ifadesidir. En düşük ortalamaya sahip olan ifade “*Rekabet doğanın kanunudur.*” ($\bar{x}$: 2,34) ifadesidir.

Tablo 4.11’de öğrenme stratejileri ölçeğinin alt ölçeği olan kaynak yönetimi stratejileri ölçeğinin faktörlerine ve ifadelerine ilişkin aritmetik ortalamalar, ortalamalar ve standart sapmalar gösterilmektedir.

Tablo 4.11. *Kaynak Yönetimi Stratejileri Ölçeğine ve İfadelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalara İlişkin Bilgiler*

Faktörler ve İlgili İfadeler	Ort.	S. Sapma
Öz Düzenleme	3,75	0,72
Her dersin gereksinimleri ile eşleşecek şekilde kendi çalışma tarzımı düzenlemeye çalışırım.	3,90	0,83
Bir çalışma aktivitesinden önce, çalışmanın zihnimdeki farklı evrelerini sıklıkla gözden geçiririm.	3,61	0,92
Bir çalışma aktivitesinden sonra sıklıkla nasıl yaptığımı ve performansımı nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.	3,76	0,88
Çalışmamı yönlendirebilmek için öğrenme hedeflerimi belirlerim.	3,89	0,84
Zor olsalar bile, en çok beni düşündüren konuları çalışmaktan hoşlanırım.	3,63	1,03
Yardım/Destek Alma	3,28	0,84
Bir şeyleri anlamakta zorluk çekersem okul arkadaşlarımdan yardım isterim.	3,36	1,06
Diğer öğrencilerle öğrenme ile ilgili deneyimleri sık sık tartışırım.	3,13	1,05
Ödev hazırlarken veya sınava hazırlanırken okul arkadaşlarımla işbirliği yapmaya çalışırım.	3,16	1,09
Öğretmenlerimden performansım hakkında geri bildirim almaya çalışırım.	3,47	1,09
Devamlılık Gösterme	3,25	0,83
Ders kaynağına çalışırken sık sık o kadar tembel ve sıkılmış hissediyorum ki kaynağı bitirmeden bırakıyorum.	3,30	1,11
Çoğu önemli başlık/konu benim için net değildir çünkü kafamda başka şeyler vardır.	3,12	1,03
Zor başlıklar/konular üzerinde çalışırken sık sık pes ederim ve daha kolay olanlara odaklanırım.	3,33	1,07
Zaman Yönetimi	3,34	0,93
Çalışırken belirli bir takvime bağlıyım.	3,37	1,09
Her zaman yaptığım çalışma programına bağlı kalırım.	3,31	1,02

Kaynak yönetimi stratejilerinin alt boyutları olan dört faktörden en çok kullanılan stratejinin öz düzenleme ($\bar{x}$: 3,75), en az kullanılanın ise devamlılık gösterme ($\bar{x}$: 3,25) olduğu söylenebilir. İfadelerin geneline bakıldığında en çok tercih edilen stratejilerin öz düzenleme ifadelerinden “*Her dersin gereksinimleri ile eşleşecek şekilde kendi çalışma tarzımı düzenlemeye çalışırım.*” ($\bar{x}$: 3,90) ve “*Çalışmamı yönlendirebilmek için öğrenme hedeflerimi belirlerim.*” ($\bar{x}$: 3,89) ifadeleri olduğu; en az tercih edilen stratejilerinse yardım/destek alma ifadelerinden biri olan “*Diğer öğrencilerle öğrenme ile ilgili deneyimleri sık sık tartışırım.*” ($\bar{x}$: 3,13) ve devamlılık gösterme stratejilerinden “*Çoğu önemli başlık/konu benim için net değildir çünkü kafamda başka şeyler vardır.*” ($\bar{x}$: 3,12) ifadeleri olduğu söylenebilir.

Öğrenme stratejileri ölçeğinin alt ölçeği olan öğrenme stratejileri ölçeğinin faktörlerine ve ifadelerine ilişkin aritmetik ortalamalar, ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 4.12’de görülmektedir.

Tablo 4.12. *Öğrenme Stratejileri Ölçeğine ve İfadelerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalara İlişkin Bilgiler*

Faktör ve İlgili İfadeler	Ort.	S. Sapma
Öğrenme Stratejileri	3,80	0,64
Olguların doğruluğundan emin olabilmek için duyduklarım veya okuduklarım hakkında sık sık sorular sorarım.	3,61	0,93
Neredeyse her zaman okuduğum veya duyduğum bilgilerin güvenilirliğini değerlendiririm.	3,77	0,86
Derste çalışılan olgularla ilgili bir tür teori veya sonuç verildiğinde, bunu destekleyecek görüşler bulmaya çalışırım.	3,78	0,89
Çalışırken aklımdaki olguları/konuları sürekli tekrar ediyorum.	3,72	0,88
Ödevleri yapmaya hazırlanırken daha önce öğrendiklerimi tekrar ederim.	3,70	0,97
Dersteki konuyu derinlemesine anladığımdan emin olmak için soru sorabilir veya bir sohbete katılabilirim.	3,67	0,96
Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.	4,08	0,83
Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.	3,59	0,91
Konulara etraflıca kafa yorar ve gerçekten öğrendiklerim üzerinde düşünürüm.	3,77	0,84
Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.	3,96	0,84
Kaynağı okurken, ilk olarak tüm konuyu algılamaya çalışırım ve sonra okumaya odaklanacağım yere karar veririm.	3,72	0,86
Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.	4,00	0,86
Derslerimle ilgili kaynakları okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).	3,94	0,82
Yeni bir metni derinlemesine okumadan önce ilk olarak gözden geçiririm ve nasıl özetlendiğine bakarım.	3,79	0,89
Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim	3,90	0,83
Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.	3,94	0,99
Çalışırken kendime sorular sorarım ve teori ve pratik arasındaki ilişkiyi (bağlantıyı) düşünürüm.	3,82	0,89
Öğrendiklerimi örnekler ve uygulamalar ile derinleştirmeye çalışırım.	3,79	0,83
Eğitimimde sahip olduğum bilgi ve deneyimleri gelecekte nasıl uygulayabileceğimi sık sık düşünürüm.	3,90	0,92
Derslerde öğrendiklerime dayanarak sıklıkla kendi çıkarımlarımı ya da “teorilerimi” geliştiririm.	3,64	0,93

Öğrenme stratejileri alt ölçeğinin ortalaması 3,80’dir. Bu alt ölçeğe ait en çok tercih edilen strateji 4,08 ortalama ile “Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.” ifadesi iken en az tercih edilen strateji 3,59 ortalama ile “Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.”dir.

4.3. Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeğine İlişkin Kümeleme Analizi

Katılımcıların B-T düzeyleri belirlenirken iki aşamalı bir yaklaşımdan yararlanılmıştır. İlk aşamada, düzeylere ilişkin kümeleme yapmadan önce hiyerarşik kümeleme yöntemlerinden Ward tekniği kullanılarak katılımcıların B-T faktörlerine göre nasıl bir profil sergiledikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Burada da sınıflandırma yapabilmek için B-T faktörleri ayrı ayrı analize sokulmuş ve faktörlere ait ifadelerin ortalama skorları kullanılmıştır.

Ward tekniği, uygun sayıda küme sayısının tespitinde önemli bir adımdır ve analiz sonucunda bir yığılma tablosu oluşturmaktadır. Bu tabloda her bir kümeyi oluşturan özellikler açıklayıcı ve yorumlanması kolay olduğu için küme sayısının belirlenmesinde araştırmacılara fikirler sağlamaktadır (Hair vd., 2014, s.442). Sonuç olarak yığılma tablosundaki bulgular, katılımcıların hem bireycilik faktörü için hem de toplulukçuluk faktörü için iki kümede toplanabileceklerine ilişkin ipucu sağlamıştır. Analizin ikinci aşamasında hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemi tekniği k-ortalamlar tekniği kullanılmış ve birinci aşamada görülen hem bireycilik hem de toplulukçuluk faktörü için iki kümeli sınıflandırmanın güvenilirliği test edilmiştir. Bu analiz sonucunda da hem Ward hem de k-ortalamlar tekniği için elde edilen ortalamların birbirlerine yakın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla iki kümeden oluşan sınıflandırmalar bu çalışmada kullanılmıştır. Elde edilen kümelerle ilişkin betimsel bilgiler bireycilik faktörü kümeleri için Tablo 4.13'te, toplulukçuluk faktörü için Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Katılımcıların Bireycilik Düzeylerine İlişkin Kümeleme Analizi

Bireycilik Faktörü	Düşük Düzeyde Bireyciler n: 172 %42,2		Yüksek Düzeyde Bireyciler n: 236 %57,8	
	$\bar{x}$	S.S	$\bar{x}$	S.S
Kazanmak her şeydir.	2,32	1,15	3,72	0,93
Başkaları benden daha başarılı olduğunda rahatsız olurum.	3,29	1,26	4,15	0,81
Başkalarıyla rekabet edebileceğim ortamlarda çalışmak hoşuma gider.	1,87	0,81	3,03	1,11
Rekabet doğanın kanunudur.	1,64	0,69	2,84	1,12
Başkası benden daha iyi olduğunda gerilir ve hırs yaparım.	2,66	1,14	4,06	0,76
Rekabet olmadan iyi bir toplum düzeni kurulamaz.	2,03	0,92	3,35	0,99

Tablo 4.13'te de görüldüğü gibi katılımcıların %42,2'si düşük düzeyde bireycilik gösterirken %57,8'i yüksek düzeyde bireycilik göstermektedir.

Tablo 4.14. Katılımcıların Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kümeleme Analizi

Toplulukçuluk Faktörü	Düşük Düzeyde Toplulukçular n: 94 %23		Yüksek Düzeyde Toplulukçular n: 314 %77	
	$\bar{x}$	S.S	$\bar{x}$	S.S
Komşularımınla ufak tefek şeyleri paylaşmak hoşuma gider.	2,65	0,99	4,23	0,66
İş arkadaşlarımla iyiliği benim için önemlidir.	3,14	0,99	4,40	0,53
Maddi güçlük içinde olan bir akrabama imkanlarım ölçüsünde yardım ederim.	3,18	0,97	4,39	0,56
Bir iş arkadaşım ödül alsa gurur duyarım.	3,00	1,00	4,33	0,59
Benim için zevk başkalarıyla vakit geçirmektir.	2,86	1,05	3,47	0,97
Başkalarıyla işbirliği yaptığım zaman kendimi iyi hissedirim.	3,13	0,93	4,19	0,58

Tablo 4.14'te de görüldüğü gibi katılımcıların %23'ü düşük düzeyde toplulukçuluk gösterirken %77'si yüksek düzeyde toplulukçuluk göstermektedir.

4.4. İlişki Analizlerine ve Ortalamaların Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda ilişki analizlerine ve ortalamaların dağılımlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1. İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki

İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmektedir.

Tablo 4.15. *İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki*

İnternet Kullanma Düzeyi		Bireycilik Düzeyi		χ^2	P
		Düşük Düzeyde Bireyci	Yüksek Düzeyde Bireyci		
Orta düzeyde veya altında	n	18	55	11,388	0,003**
	%	4,4	13,5		
İyi düzeyde	n	65	81		
	%	15,9	19,9		
Çok iyi düzeyde	n	89	100		
	%	21,8	24,5		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2%	57,8%		

****p < 0,01.**

Tablo 4.15'te de görüldüğü gibi hem düşük düzeyde bireycilerin (DB) (%21,8) hem de yüksek düzeyde bireycilerin (YB) (%24,5) çoğunlukla interneti çok iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir. Ayrıca, internet kullanma düzeyi ve bireycilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır (χ^2 : 11,388; $p < 0,01$).

4.4.2. İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki

İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16'da gösterilmektedir.

Tablo 4.16. *İnternet kullanma düzeyi ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki*

İnternet Kullanma Düzeyi		Toplulukçuluk Düzeyi		χ^2	p
		Düşük Düzeyde Toplulukçu	Yüksek Düzeyde Toplulukçu		
Orta düzeyde veya altında	n	25	48	6,885	0,032*
	%	6,1	11,8		
İyi düzeyde	n	33	113		
	%	8,1	27,7		
Çok iyi düzeyde	n	36	153		
	%	8,8	37,5		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		

***p < 0,05.**

Tablo 4.16'da da görüldüğü gibi hem düşük düzeyde toplulukçuların (DT) (%8,8) hem de yüksek düzeyde toplulukçuların (YT) (%37,5) çoğunlukla interneti çok iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir. Ayrıca, internet kullanma düzeyi ve toplulukçuluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır (χ^2 : 6,885; $p < 0,05$).

4.4.3. Katılımcıların internet kullanma düzeyi ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Katılımcıların internet kullanma düzeyi ile öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.17’de gösterilmektedir.

Tablo 4.17. *İnternet kullanma düzeyi ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki*

Öğrenme Ortamı	İnternet Kullanım Düzeyi				x ²	p
	Orta düzeyde ve altında	İyi düzeyde	Çok iyi düzeyde			
Ders kitabından çalışma						
Evet	n	51	85	126	3,792	0,150
	%	12,5	20,8	30,9		
Hayır	n	22	61	63		
	%	5,4	15,0	15,4		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama						
Evet	n	51	102	139	0,676	0,713
	%	12,5	25,0	34,0		
Hayır	n	22	44	50		
	%	5,4	10,8	12,3		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma						
Evet	n	42	88	120	0,884	0,643
	%	10,3	21,6	29,4		
Hayır	n	31	58	69		
	%	7,6	14,2	16,9		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
e-Kitap okuma						
Evet	n	38	71	99	0,505	0,777
	%	9,3	17,4	24,3		
Hayır	n	35	75	90		
	%	8,6	18,3	22,1		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,7	46,4		
e-Öğrenme hizmetlerindeki konu anlatım videolarını izleme						
Evet	n	35	79	109	2,036	0,361
	%	8,6	19,4	26,7		
Hayır	n	38	67	80		
	%	9,3	16,4	19,6		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
e-Seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma						
Evet	n	11	41	47	4,555	0,103
	%	2,7	10,0	11,5		
Hayır	n	62	105	142		

Toplam	%	15,2	25,7	34,8		
	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
e-Seminer hizmetlerindeki ders anlatımından yararlanma						
Evet	n	11	30	31	1,381	0,501
	%	2,7	7,4	7,6		
Hayır	n	62	116	158		
	%	15,2	28,4	38,7		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme						
Evet	n	4	20	23	3,371	0,185
	%	1,0	4,9	5,6		
Hayır	n	69	126	166		
	%	16,9	30,9	40,7		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
Ünite ile ilgili TV programlarını izleme						
Evet	n	18	24	36	2,127	0,345
	%	4,4	5,9	8,8		
Hayır	n	55	122	153		
	%	13,5	29,9	37,5		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma						
Evet	n	5	16	13	2,052	0,358
	%	1,2	3,9	3,2		
Hayır	n	68	130	176		
	%	16,7	31,9	43,1		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma						
Evet	n	4	11	9	1,170	0,557
	%	1,0	2,7	2,2		
Hayır	n	69	135	180		
	%	16,9	33,1	44,1		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma						
Evet	n	5	10	13	0,000	1,000
	%	1,2	2,5	3,2		
Hayır	n	68	136	176		
	%	16,7	33,3	43,1		
Toplam	n	73	146	189		
	%	17,9	35,8	46,3		

[Tablo 4.17. (Devam) *İnternet kullanma düzeyi ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki*]

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, çok iyi düzeyde internet kullanma düzeyi olan kullanıcıların çoğunlukta olmasına rağmen öğrenme ortamları ile internet kullanım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Öğrenme ortamlarının geneline bakıldığında “*Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma*” (%2,7) ve “*e-öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma*” (%3,9) maddeleri iyi

düzeyde kullanıcılar tarafından tercih edilirken geriye kalan ortamlar çok iyi düzeyde kullanıcılar tarafından tercih edilmektedir. Diğer yandan tüm kullanıcılar tarafından en çok kullanıldığı belirtilen ortamlar “e-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama”, “e-öğrenme hizmetlerindeki alıştırmalar sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma” ve “ders kitabından çalışma” iken en az kullanılan ortamlar “e-öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma”, “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma” ve “Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma”dır.

4.4.4. İnternet kullanma sıklığı ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki

İnternet kullanma sıklığı ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmektedir.

Tablo 4.18. İnternet kullanım sıklığı ile katılımcıların bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki

İnternet Kullanma Sıklığı		Bireycilik Düzeyi		χ^2	p
		Düşük Düzeyde Bireyci	Yüksek Düzeyde Bireyci		
Her gün 5-6 saat	n	72	88	10,093	0,039*
	%	17,6	21,6		
Her gün 3-4 saat	n	58	68		
	%	14,2	16,7		
Her gün 1-2 saat	n	32	70		
	%	7,8	17,2		
İki günde bir	n	8	4		
	%	2,0	1,0		
Haftada birkaç saat	n	2	6		
	%	0,5	1,5		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		

* $p < 0,05$.

Tablo 4.18’de de görüldüğü gibi hem DB’nin (%21,8) hem de YB’nin (%24,5) çoğunlukla interneti her gün 5-6 saat kullandıkları görülmektedir. Ayrıca, internet kullanım sıklığı ve bireycilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır (χ^2 : 10,093; $p < 0,05$).

4.4.5. İnternet kullanma sıklığı ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki

İnternet kullanma sıklığı ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmektedir.

Tablo 4.19. İnternet kullanım sıklığı ile katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki

İnternet Kullanma Sıklığı		Toplulukçuluk Düzeyi		χ^2	p
		Düşük Düzeyde Toplulukçu	Yüksek Düzeyde Toplulukçu		
Her gün 5-6 saat	n	36	124	11,957	0,018*
	%	8,8	30,4		
Her gün 3-4 saat	n	22	104		
	%	5,4	25,5		
Her gün 1-2 saat	n	26	76		
	%	6,4	18,6		
İki günde bir	n	7	5		
	%	1,7	1,2		
Haftada birkaç saat	n	3	5		
	%	0,7	1,2		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		

* $p < 0,05$.

Tablo 4.19’da da görüldüğü gibi hem DT’nin (%8,8) hem de YT’nin (%30,4) çoğunlukla interneti her gün 5-6 saat kullandıkları görülmektedir. Ayrıca, internet kullanım sıklığı ve toplulukçuluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır (χ^2 : 11,957; $p < 0,05$).

4.4.6. Katılımcıların internet kullanım sıklığı ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Katılımcıların internet kullanım sıklığı ile öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.20’de gösterilmektedir.

Tablo 4.20. İnternet kullanım sıklığı ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Öğrenme Ortamı		İnternet Kullanım Sıklığı					x ²	p
		Her gün 5-6 saat	Her gün 3-4 saat	Her gün 1-2 saat	İki günde bir	Haftada birkaç saat		
Ders kitabından çalışma								
Evet	n	96	83	70	7	6	2,838	0,585
	%	23,5	20,3	17,2	1,7	1,5		
Hayır	n	64	43	32	5	2		
	%	15,7	10,6	7,8	1,2	0,5		
Toplam	n	160	126	102	12	8		
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama								
Evet	n	112	93	77	5	5	6,872	0,143
	%	27,4	22,8	18,9	1,2	1,2		
Hayır	n	48	33	25	7	3		
	%	11,8	8,1	6,1	1,7	0,8		
Toplam	n	160	126	102	12	8		
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma								
Evet	n	97	81	62	6	4	1,592	0,810
	%	23,8	19,9	15,2	1,5	1,0		
Hayır	n	63	45	40	6	4		
	%	15,4	11,0	9,8	1,5	1,0		
Toplam	n	160	126	102	12	8		
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0		
e-Kitap okuma								
Evet	n	82	64	56	5	1	5,791	0,215
	%	20,1	15,7	13,7	1,2	0,3		
Hayır	n	78	62	46	7	7		
	%	19,1	15,2	11,3	1,7	1,7		
Toplam	n	160	126	102	12	8		
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki konu anlatım videolarını izleme								
Evet	n	88	74	51	6	4	1,919	0,751
	%	21,6	18,1	12,5	1,5	1,0		
Hayır	n	72	52	51	6	4		
	%	17,6	12,7	12,5	1,5	1,0		
Toplam	n	160	126	102	12	8		
	%	39,2	30,8	25,0	3,0	2,0		
e-Seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma								
Evet	n	42	33	23	0	1	5,208	0,267
	%	10,3	8,1	5,6	0,0	0,2		
Hayır	n	118	93	79	12	7		
	%	28,9	22,8	19,4	2,9	1,8		
Toplam	n	160	126	102	12	8		
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0		
e-Seminer hizmetlerindeki ders anlatımından yararlanma								
Evet	n	25	25	20	0	2	4,006	0,405
	%	6,1	6,1	4,9	0,0	0,5		
Hayır	n	135	101	82	12	6		
	%	33,1	24,8	20,1	2,9	1,5		

Toplam	n	160	126	102	12	8				
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0				
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme										
Evet	n	25	9	12	1	0	6,181	0,186		
	%	6,1	2,2	2,9	0,2	0,0				
Hayır	n	135	117	90	11	8				
	%	33,1	28,7	22,1	2,7	2,0				
Toplam	n	160	126	102	12	8				
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0				
Ünite ile ilgili TV programlarını izleme										
Evet	n	31	29	17	0	1	4,704	0,319		
	%	7,6	7,1	4,2	0,0	0,2				
Hayır	n	129	97	85	12	7				
	%	31,6	23,8	20,8	2,9	1,8				
Toplam	n	160	126	102	12	8				
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0				
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma										
Evet	n	17	9	6	1	1	2,318	0,678		
	%	4,2	2,2	1,5	0,2	0,2				
Hayır	n	143	117	96	11	7				
	%	35,0	28,7	23,5	2,7	1,8				
Toplam	n	160	126	102	12	8				
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0				
Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma										
Evet	n	5	7	4	5	3	45,130	< 0,001		
	%	1,2	1,7	1,0	1,2	0,7				
Hayır	n	155	119	98	7	5				
	%	38,0	29,2	24,0	1,7	1,3				
Toplam	n	160	126	102	12	8				
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0				
e-Öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma										
Evet	n	9	11	7	0	1	2,353	0,671		
	%	2,2	2,7	1,7	0,0	0,2				
Hayır	n	151	115	95	12	7				
	%	37,0	28,2	23,3	2,9	1,8				
Toplam	n	160	126	102	12	8				
	%	39,2	30,9	25,0	2,9	2,0				

[Tablo 4.20. (Devam) *İnternet kullanım sıklığı ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki*]

Tablo 4.20'ye bakıldığında, ortam faktörü alt başlıklarından “*akademik danışmanlık etkinliklerine katılma*”ya evet diyenlerin çoğunluğu (%1,7) interneti her gün 3-4 saat kullandığını ifade ederken, hayır diyenlerin çoğunluğu (%38) ise interneti her gün 5-6 saat kullandığını söylemiştir. “*Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma*” ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (χ^2 : 45,130; $p < 0,001$). Bu madde dışındaki öğrenme ortamları ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$).

4.4.7. Katılımcıların cinsiyetleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Katılımcıların cinsiyetleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.21’de gösterilmektedir.

Tablo 4.21. Cinsiyet ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Öğrenme Ortamı		Cinsiyet		x ²	p
		Kadın	Erkek		
Ders kitabından çalışma					
Evet	n	114	148	7,068	0,008**
	%	27,9	36,3		
Hayır	n	44	102		
	%	10,8	25,0		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama					
Evet	n	114	178	0,043	0,910
	%	27,9	43,6		
Hayır	n	44	72		
	%	10,8	17,7		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma					
Evet	n	105	145	2,917	0,096
	%	25,7	35,6		
Hayır	n	53	105		
	%	13,0	25,7		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
e-Kitap okuma					
Evet	n	75	133	1,273	0,265
	%	18,4	32,6		
Hayır	n	83	117		
	%	20,3	28,7		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki konu anlatım videolarını izleme					
Evet	n	98	125	5,649	0,019*
	%	24,0	30,6		
Hayır	n	60	125		
	%	14,8	30,6		
Toplam	n	158	250		
	%	38,8	61,2		
e-Seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma					
Evet	n	46	53	3,299	0,076
	%	11,2	13,0		
Hayır	n	112	197		
	%	27,5	48,3		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
e-Seminer hizmetlerindeki ders anlatımından yararlanma					

Evet	n	32	40	1,205	0,288
	%	7,8	9,8		
Hayır	n	126	210		
	%	30,9	51,5		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme					
Evet	n	13	34	2,741	0,112
	%	3,2	8,3		
Hayır	n	145	216		
	%	35,5	52,9		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
Ünite ile ilgili TV programlarını izleme					
Evet	n	33	45	0,522	0,519
	%	8,1	11,0		
Hayır	n	125	205		
	%	30,6	50,3		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma					
Evet	n	11	23	0,635	0,467
	%	2,7	5,7		
Hayır	n	147	227		
	%	36,0	55,6		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma					
Evet	n	8	16	0,312	0,669
	%	2,0	3,9		
Hayır	n	150	234		
	%	36,7	57,4		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		
e-Öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma					
Evet	n	11	17	0,004	1,000
	%	2,7	4,2		
Hayır	n	147	233		
	%	36,0	57,1		
Toplam	n	158	250		
	%	38,7	61,3		

**** $p<0,01$; * $p<0,05$.**

[Tablo 4.21. (Devam) *Cinsiyet ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki*]

Tablo 4.21’de de görüldüğü gibi “*ders kitabından çalışırım*”a kadınlar %27,9 ile evet derken, erkeklerin %36,3ü evet demektedir. Ayrıca, “*ders kitabından çalışma*” ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (χ^2 : 7,068; $p<0,01$). Bu madde dışında, diğer ortamlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.4.8. Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.22’de gösterilmektedir.

Tablo 4.22. Bireycilik düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Öğrenme Ortamı		Bireycilik Düzeyi		χ^2	p
		Düşük düzeyde bireycilik	Yüksek düzeyde bireycilik		
Ders kitabından çalışma					
Evet	n	108	154	0,263	0,676
	%	26,5	37,7		
Hayır	n	64	82		
	%	15,7	20,1		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama					
Evet	n	113	179	5,037	0,027*
	%	27,7	43,8		
Hayır	n	59	57		
	%	14,5	14,0		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma					
Evet	n	97	153	2,983	0,100
	%	23,8	37,5		
Hayır	n	75	83		
	%	18,4	20,3		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Kitap okuma					
Evet	n	95	113	2,151	0,161
	%	23,3	27,7		
Hayır	n	77	123		
	%	18,9	30,1		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Öğrenme hizmetlerindeki konu anlatım videolarını izleme					
Evet	n	88	135	1,465	0,229
	%	21,6	33,0		
Hayır	n	84	101		
	%	20,6	24,8		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma					
Evet	n	47	52	1,516	0,243
	%	11,6	12,7		
Hayır	n	125	184		
	%	30,6	45,1		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Seminer hizmetlerindeki ders anlatımından yararlanma					

Evet	n	31	41	0,029	0,896
	%	7,6	10,0		
Hayır	n	141	195		
	%	34,6	47,8		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme					
Evet	n	24	23	1,728	0,210
	%	5,9	5,6		
Hayır	n	148	213		
	%	36,3	52,2		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
Ünite ile ilgili TV programlarını izleme					
Evet	n	37	41	1,102	0,310
	%	9,1	10,0		
Hayır	n	135	195		
	%	33,1	47,8		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma					
Evet	n	16	18	0,365	0,589
	%	4,0	4,4		
Hayır	n	156	218		
	%	38,2	53,4		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma					
Evet	n	12	12	0,643	0,524
	%	2,9	2,9		
Hayır	n	160	224		
	%	39,3	54,9		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		
e-Öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma					
Evet	n	17	11	4,246	0,047*
	%	4,2	2,7		
Hayır	n	155	225		
	%	38,0	55,1		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		

***p<0,05.**

[Tablo 4.22. (Devam) *Bireycilik düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki*]

Tablo 4.22’de de görüldüğü gibi öğrenme ortamlarından “e-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama”ya evet diyenlerin çoğunluğu (%43,8) YB iken, hayır diyenlerin çoğunluğu (%14,5) DB’dir. “E-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama” ile bireycilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (χ^2 : 5,037; $p<0,05$).

“E-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma”ya evet diyenlerin çoğunluğu DB iken (%4,2), hayır diyenlerin çoğunluğu (%55,1) YB’dir. “E-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma” ile bireycilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (χ^2 : 4,246; $p<0,05$). Bu maddeler dışında kalan maddeler ile bireycilik düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.4.9. Katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Katılımcıların toplulukçuluk düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.23’te gösterilmektedir.

Tablo 4.23. Toplulukçuluk düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki

Öğrenme Ortamı	Toplulukçuluk Düzeyi		x ²	p
	Düşük düzeyde toplulukçuluk	Yüksek düzeyde toplulukçuluk		
Ders kitabından çalışma				
Evet	n	56	1,145	0,327
	%	13,7		
Hayır	n	38		
	%	9,3		
Toplam	n	94		
	%	23,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama				
Evet	n	63	1,241	0,297
	%	15,4		
Hayır	n	31		
	%	7,6		
Toplam	n	94		
	%	23,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma				
Evet	n	45	9,246	0,004**
	%	11,0		
Hayır	n	49		
	%	12,0		
Toplam	n	94		
	%	23,0		
e-Kitap okuma				
Evet	n	42	1,940	0,196
	%	10,3		
Hayır	n	52		
	%	12,7		
Toplam	n	94		
	%	23,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki konu anlatım videolarını izleme				
Evet	n	48	0,636	0,479
	%	11,7		

Hayır	n	46	139		
	%	11,3	34,1		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		
e-Seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma					
Evet	n	15	84	4,587	0,039*
	%	3,7	20,6		
Hayır	n	79	230		
	%	19,3	56,4		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		
e-Seminer hizmetlerindeki ders anlatımından yararlanma					
Evet	n	16	56	0,033	0,856
	%	3,9	13,7		
Hayır	n	78	258		
	%	19,1	63,3		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme					
Evet	n	10	37	0,093	0,855
	%	2,4	9,1		
Hayır	n	84	277		
	%	20,6	67,9		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		
Ünite ile ilgili TV programlarını izleme					
Evet	n	17	61	0,084	0,881
	%	4,1	15,0		
Hayır	n	77	253		
	%	18,9	62,0		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma					
Evet	n	8	26	0,005	0,943
	%	2,0	6,4		
Hayır	n	86	288		
	%	21,0	70,6		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		
Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma					
Evet	n	11	13	7,474	0,011*
	%	2,7	3,2		
Hayır	n	83	301		
	%	20,3	73,8		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		
e-Öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma					
Evet	n	5	23	0,455	0,644
	%	1,2	5,6		
Hayır	n	89	291		
	%	21,8	71,4		
Toplam	n	94	314		
	%	23,0	77,0		

****p<0,01; *p<0,05.**

[Tablo 4.23. (Devam) *Toplulukçuluk düzeyleri ile öğrenme ortamları arasındaki ilişki*]

Tablo 4.23'te bakıldığında öğrenme ortamlarından “*e-öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma*”ya evet diyenlerin çoğunluğu (%50,3) YT iken, hayır diyenlerin çoğunluğu da (%26,7) YT'dir. Diğer taraftan, DT'nin çoğunluğu (%12) “*e-öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma*”ya hayır derken, YT'nin çoğunluğu buna evet demiştir. “*E-öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma*” ile toplulukçuluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (χ^2 : 9,246; $p<0,01$).

“*E-seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma*”ya evet diyenlerin çoğunluğu (%20,6) YT iken, hayır diyenlerin çoğunluğu da (%56,4) YT'dir. Diğer taraftan, DT'nin çoğunluğu (%19,3) “*e-seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma*”ya hayır derken, YT'nin çoğunluğu da hayır demiştir. “*E-seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma*” ile toplulukçuluk düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur (χ^2 : 4,587; $p<0,05$).

“*Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma*”ya evet diyenlerin nispeten çoğunluğu (%3,2) YT iken, hayır diyenlerin çoğunluğu (%73,8) YT'dir. DT'nin çoğunluğu (%20,3) “*akademik danışmanlık etkinliklerine katılma*”ya hayır derken, YT de hayır demiştir. “*Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma*” ile toplulukçuluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (χ^2 : 7,474; $p<0,05$). Bu ifadeler dışında kalan öğrenme ortamları ile toplulukçuluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.4.10. Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki

Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla ki-kare bağımsızlık testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.24'te gösterilmektedir.

Tablo 4.24. Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki

Toplulukçuluk Düzeyi		Bireycilik Düzeyi		χ^2	p
		Düşük Düzeyde Bireyci	Yüksek Düzeyde Bireyci		
Düşük düzeyde toplulukçu	n	28	66	7,664	0,006**
	%	6,9	16,2		
Yüksek düzeyde toplulukçu	n	144	170		
	%	35,3	41,6		
Toplam	n	172	236		
	%	42,2	57,8		

**** $p < 0,01$.**

Tablo 4.24’de de görüldüğü gibi DT’nin çoğunlukla (%16,2) YB olduğu ancak hepsinin olmadığı; YT’nin ise çoğunlukla (%35,3) DB olduğu ama tamamının olmadığı söylenebilir. Ayrıca, bireycilik düzeyi ile toplulukçuluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (χ^2 : 7,664; $p < 0,01$).

4.4.11. Bireycilik faktörü ile kaynak yönetimi stratejileri arasındaki ilişki

Bireycilik faktörü ile kaynak yönetimi stratejilerinin alt faktörleri olan zaman yönetimi, öz düzenleme, devamlılık gösterme ve yardım/destek arama faktörleri arasındaki ilişkiyi görebilmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.25’te gösterilmektedir.

Tablo 4.25. Katılımcıların kaynak yönetimi stratejileri ile bireycilik düzeyleri arasındaki ilişki

Kaynak Yönetimi Stratejileri	Bireycilik (r)
Zaman Yönetimi	-0,347**
Öz Düzenleme	-0,328**
Devamlılık Gösterme	0,276**
Yardım/Destek Arama	-0,211**

**** $p < 0,01$.**

Tablo 4.25’te de görüldüğü gibi bireycilik ile zaman yönetimi (r : -0,347; $p < 0,01$), öz düzenleme (r : -0,328; $p < 0,01$) ve yardım/destek arama (r : -0,211; $p < 0,01$) arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak bireycilik ile devamlılık gösterme (r : 0,276; $p < 0,01$) arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bireycilik arttıkça zaman yönetiminin, öz düzenlemenin ve yardım/destek aramanın azalacağı ya da bireycilik azaldıkça zaman yönetiminin, öz düzenlemenin ve yardım/destek aramanın

artacağı söylenebilir. Diğer taraftan bireycilik arttıkça devamlılık göstermenin (negatif anlamda, yani devamlılık gösterememe – ifadeler okunduğunda görülebilir) artacağı ifade edilebilir.

4.4.12. Bireycilik düzeyine göre öğrenme strateji faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımı

Katılımcıların bireycilik düzeylerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımını görebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.26’da gösterilmiştir.



Tablo 4.26. Katılımcıların bireycilik düzeylerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı

Öğrenme Stratejileri	Düşük Düzeyde Bireyciler n: 172		Yüksek Düzeyde Bireyciler n: 236	
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.
Olguların doğruluğundan emin olabilmek için duyduğularım veya okuduklarım hakkında sık sık sorular sorarım.	3,81	0,92	3,47	0,92
Neredeyse her zaman okuduğum veya duyduğum bilgilerin güvenilirliğini değerlendiririm.	3,99	0,75	3,61	0,90
Derste çalışılan olgularla ilgili bir tür teori veya sonuç verildiğinde, bunu destekleyecek görüşler bulmaya çalışırım.	4,10	0,76	3,55	0,91
Çalışırken aklımdaki olguları/konuları sürekli tekrar ediyorum.	3,93	0,81	3,56	0,89
Ödevleri yapmaya hazırlanırken daha önce öğrendiklerimi tekrar ederim.	3,94	0,94	3,53	0,95
Derste konuyu derinlemesine anladığımdan emin olmak için soru sorabilir veya bir sohbete katılabilirim.	3,91	0,94	3,50	0,94
Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.	4,27	0,74	3,94	0,86
Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.	3,82	0,81	3,42	0,94
Konulara etraflıca kafa yorar ve gerçekten öğrendiklerim üzerinde düşünürüm.	3,97	0,83	3,64	0,82
Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.	4,17	0,75	3,81	0,88
Kaynağı okurken, ilk olarak tüm konuyu algılamaya çalışırım ve sonra okumaya odaklanacağım yere karar veririm.	3,92	0,81	3,58	0,87
Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.	4,27	0,70	3,80	0,90
Derslerimle ilgili kaynakları okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).	4,15	0,75	3,79	0,84
Yeni bir metni derinlemesine okumadan önce ilk olarak gözden geçiririm ve nasıl özetlendiğine bakarım.	4,08	0,80	3,58	0,90
Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim	4,22	0,70	3,67	0,85
Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.	4,17	0,91	3,78	1,02
Çalışırken kendime sorular sorarım ve teori ve pratik arasındaki ilişkiyi (bağlantıyı) düşünürüm.	4,06	0,85	3,65	0,88
Öğrendiklerimi örnekler ve uygulamalar ile derinleştirmeye çalışırım.	3,97	0,76	3,67	0,86
Eğitimimde sahip olduğum bilgi ve deneyimleri gelecekte nasıl uygulayabileceğimi sık sık düşünürüm.	4,06	0,83	3,78	0,96
Derslerde öğrendiklerime dayanarak sıklıkla kendi çıkarımlarımı ya da “teorilerimi” geliştiririm.	3,83	0,90	3,50	0,93

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi, öğrenme stratejilerinin her biri için DB’nin öğrenme stratejilerinde ortalaması, YB’nin ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, DB’nin öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. DB en çok “Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.” ($\bar{x}$: 4,27) ve “Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.” ($\bar{x}$: 4,27) maddelerini

kullandıklarını belirtmektedirler. YB ise “Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.” ($\bar{x}$: 3,94) ortak maddesini en çok kullanmaktadırlar.

4.4.13. Toplulukçuluk faktörü ile kaynak yönetimi stratejileri arasındaki ilişki

Toplulukçuluk faktörü ile kaynak yönetimi stratejilerinin alt faktörleri olan zaman yönetimi, öz düzenleme, devamlılık gösterme ve yardım/destek arama faktörleri arasındaki ilişkiyi görebilmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.27’de gösterilmektedir.

Tablo 4.27. Katılımcıların kaynak yönetimi stratejileri ile toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki

Kaynak Yönetimi Stratejileri	Toplulukçuluk (r)
Zaman Yönetimi	0,535**
Öz Düzenleme	0,390**
Devamlılık Gösterme	-0,109*
Yardım/Destek Arama	0,349**

**** $p<0,01$; * $p<0,05$.**

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi toplulukçuluk ile zaman yönetimi (r : 0,535; $p<0,01$), öz düzenleme (r : 0,390; $p<0,01$) ve yardım/destek arama (r : 0,349; $p<0,01$) arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak, toplulukçuluk ile devamlılık gösterme arasında (r : -0,109; $p<0,05$) negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan toplulukçuluk arttıkça zaman yönetiminin, öz düzenlemenin ve yardım/destek aramanın artacağı ya da toplulukçuluk azaldıkça zaman yönetiminin, öz düzenlemenin ve yardım/destek aramanın azalacağı belirtilebilir. Bununla birlikte, toplulukçuluk arttıkça devamlılık göstermenin azalacağı; toplulukçuluk azaldıkça devamlılık göstermenin artacağı ifade edilebilir.

4.4.14. Toplulukçuluk düzeyine göre öğrenme strateji faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımı

Katılımcıların toplulukçuluk düzeylerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımını görebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Katılımcıların toplulukçuluk düzeylerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımı

Öğrenme Stratejileri	Düşük Düzeyde Toplulukçular n: 94		Yüksek Düzeyde Toplulukçular n: 314	
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.
Olguların doğruluğundan emin olabilmek için duyduklarım veya okuduklarım hakkında sık sık sorular sorarım.	3,00	0,97	3,79	0,84
Neredeyse her zaman okuduğum veya duyduğum bilgilerin güvenilirliğini değerlendiririm.	3,29	0,98	3,91	0,77
Derste çalışılan olgularla ilgili bir tür teori veya sonuç verildiğinde, bunu destekleyecek görüşler bulmaya çalışırım.	3,24	1,05	3,94	0,77
Çalışırken aklımdaki olguları/konuları sürekli tekrar ediyorum.	3,17	0,98	3,88	0,78
Ödevleri yapmaya hazırlanırken daha önce öğrendiklerimi tekrar ederim.	3,23	1,11	3,84	0,87
Dersteki konuyu derinlemesine anladığımdan emin olmak için soru sorabilir veya bir sohbete katılabilirim.	3,09	1,01	3,85	0,87
Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.	3,43	1,05	4,28	0,63
Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.	3,06	0,97	3,75	0,83
Konulara etraflıca kafa yorar ve gerçekten öğrendiklerim üzerinde düşünürüm.	3,33	0,96	3,91	0,75
Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.	3,45	1,03	4,11	0,71
Kaynağı okurken, ilk olarak tüm konuyu algılamaya çalışırım ve sonra okumaya odaklanacağım yere karar veririm.	3,24	0,90	3,87	0,80
Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.	3,41	1,04	4,17	0,71
Derslerimle ilgili kaynakları okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).	3,43	0,96	4,10	0,70
Yeni bir metni derinlemesine okumadan önce ilk olarak gözden geçiririm ve nasıl özetlendiğine bakarım.	3,23	1,02	3,96	0,78
Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim	3,41	0,99	4,05	0,72
Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.	3,50	1,13	4,08	0,91
Çalışırken kendime sorular sorarım ve teori ve pratik arasındaki ilişkiyi (bağlantıyı) düşünürüm.	3,28	1,05	3,99	0,76
Öğrendiklerimi örnekler ve uygulamalar ile derinleştirmeye çalışırım.	3,29	0,92	3,95	0,75
Eğitimimde sahip olduğum bilgi ve deneyimleri gelecekte nasıl uygulayabileceğimi sık sık düşünürüm.	3,38	1,04	4,06	0,82
Derslerde öğrendiklerime dayanarak sıklıkla kendi çıkarımlarımı ya da “teorilerimi” geliştiririm.	3,03	1,03	3,82	0,82

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, öğrenme stratejileri ifadelerine tek tek bakıldığında YT’nin öğrenme stratejilerinde ortalaması, DT’nin ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, YT’nin öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları şeklinde ifade edilebilir. YT’nin en çok kullandığı strateji “Okuduğum bir şey hakkında kafam

kariştiğinde, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.” ($\bar{x}$: 4,28) ve en az kullandıkları strateji “Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.” ($\bar{x}$: 3,75) iken DT’nin en çok kullandıkları strateji “Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.” ($\bar{x}$: 3,50) ve en az kullandıkları strateji “Olguların doğruluğundan emin olabilmek için duyduklarım veya okuduklarım hakkında sık sık sorular sorarım.” ($\bar{x}$: 3,00) dır.

4.5. Fark Testlerine ve Ortalamaların Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda değişkenler arasındaki fark testlerine ve ortalamaların dağılımlarına ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.5.1. Bireycilik ve toplulukçuluk faktörlerinin yaş açısından incelenmesi

B-T faktörlerinin yaş açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Levene testi yaş gruplarına yönelik varyansların iki faktör açısından homojen dağılmadığını göstermiş ($p<0,05$) olduğundan dolayı analizin yorumlanması aşamasında Brown-Forsythe istatistiği kullanılmıştır (Pallant, 2011, s.253). Tablo 4.29’da analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.29.Bireycilik ve toplulukçuluk faktörlerinin yaş açısından incelenmesi

Faktör	Yaş	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Bireycilik	18-27 yaş arası	137	2,78	0,90	6,940 (Brown-Forsythe)	< 0,001
	28-37 yaş arası	127	3,08	0,70		
	38-47 yaş arası	99	3,09	0,64		
	48 yaş ve üstü	45	3,29	0,75		
Toplulukçuluk	18-27 yaş arası	137	3,80	0,80	2,016 (Brown-Forsythe)	0,111
	28-37 yaş arası	127	3,96	0,58		
	38-47 yaş arası	99	3,96	0,59		
	48 yaş ve üstü	45	3,83	0,57		

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi yaş açısından bireycilik faktörünün anlamlı bir şekilde farklılaştığı (F : 6,940; $p<0,001$), ancak toplulukçuluk faktörünün anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p>0,05$) belirtilebilir. Bireycilik faktöründe farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu görmek amacıyla işlem sonrası (POST-HOC) testlerinden Tamhane testi sonuçlarına bakılmıştır. Tamhane testi sonuçlarına göre “18-27 yaş arası”

ile “28-37 yaş arası” (md: -0,29), “38-47 yaş arası” (md: -0,31) ve “48 yaş ve üstü” (-0,50) arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bireycilik ortalamalarına bakıldığında yaşça büyük olan gruplarda bireyciliğin de yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

4.5.2. Kaynak Yönetimi Stratejilerinin Yaş Açısından İncelenmesi

Kaynak yönetimi stratejilerinin yaş açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Levene testi yaş gruplarına yönelik varyansların öz düzenleme faktörü açısından homojen dağılmadığını göstermiş ($p<0,05$) olduğundan analizin yorumlanması aşamasında öz düzenleme ve zaman yönetimi faktörleri için Brown-Forsythe istatistiği kullanılmıştır. Diğer faktörler için varyanslar homojen dağıldığı için yorumlamada ANOVA istatistiği kullanılmıştır. Tablo 4.30’da analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Kaynak yönetimi stratejilerinin yaş açısından incelenmesi

Faktör	Yaş	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Öz Düzenleme	18-27 yaş arası	137	3,74	0,85	0,555 (Brown-Forsythe)	0,645
	28-37 yaş arası	127	3,72	0,70		
	38-47 yaş arası	99	3,82	0,66		
	48 yaş ve üstü	45	3,80	0,43		
Yardım/Destek Arama	18-27 yaş arası	137	3,52	0,89	7,845	< 0,001
	28-37 yaş arası	127	3,24	0,78		
	38-47 yaş arası	99	3,18	0,81		
	48 yaş ve üstü	45	2,88	0,82		
Devamlılık Gösterme	18-27 yaş arası	137	3,00	0,91	9,838	< 0,001
	28-37 yaş arası	127	3,21	0,71		
	38-47 yaş arası	99	3,52	0,77		
	48 yaş ve üstü	45	3,53	0,81		
Zaman Yönetimi	18-27 yaş arası	137	3,23	1,03	6,307 (Brown-Forsythe)	< 0,001
	28-37 yaş arası	127	3,17	0,86		
	38-47 yaş arası	99	3,65	0,81		
	48 yaş ve üstü	45	3,49	0,96		

Tablo 4.30’da da görüldüğü gibi yaş açısından öz düzenleme faktörünün anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p>0,05$), ancak yardım/destek arama ($F: 7,845$; $p<0,001$), devamlılık gösterme ($F: 9,838$; $p<0,001$) ve zaman yönetimi ($F: 6,307$; $p<0,001$) faktörlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştıkları belirtilebilir. Faktörler için farklılıkların

hangi yaş grupları arasında olduğunu görmek amacıyla işlem sonrası (POST-HOC) testlerinden Tamhane testi sonuçları zaman yönetimi için; Tukey testi sonuçları ise yardım/destek arama ve devamlılık gösterme faktörleri için bakılmıştır. Yardım/destek faktörü için Tukey testi sonuçlarına göre 18-27 yaş arası ile 28-37 yaş arasında (md: 0,27), 38-47 yaş arasında (md: 0,34) ve 48 yaş ve üstünde (md: 0,63) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bağlamda yaş yükseldiğinde yardım/destek aramanın azaldığı, yani yaşça yüksek katılımcıların yardım/destek aramayı daha az yaptıkları ifade edilebilir.

Devamlılık gösterme faktörü için Tukey testi sonuçlarına bakıldığında 18-27 yaş arası ile 38-47 yaş arasında (md: -0,51) ve 48 yaş ve üstündekiler (-0,52) arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 28-37 yaş arası ile 38-47 yaş arasındakilerde (md: -0,31) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu kapsamda, yaş yükseldiğinde devamlılık göstermenin arttığı ifade edilebilir.

Zaman yönetimi faktörü için Tamhane testi sonuçlarına bakıldığında 18-27 yaş arası ile 38-47 yaş arasında (md: -0,42) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 28-37 yaş arası ile 38-47 yaş arasında (-0,47) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda 18-27 yaş arasındakilerin 38-47 yaş arasındakilere göre daha az zaman yönetimine sahip oldukları; 28-37 yaş arasındakilerin de 38-47 yaş arasındakilere göre daha az zaman yönetimine sahip oldukları belirtilebilir.

4.5.3. Yaş gruplarına göre öğrenme strateji faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımı

Katılımcıların yaş gruplarına göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımını görebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Katılımcıların yaş gruplarına göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı

Öğrenme Stratejileri	18-27 yaş n: 37		28-37 yaş n: 127		38-47 yaş n: 99		48 ve üstü n: 45	
	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}$	S.S.	$\bar{x}$	S.S.
Olguların doğruluğundan emin olabilmek için duyduklarım veya okuduklarım hakkında sık sık sorular sorarım.	3,60	0,98	3,69	0,81	3,57	1,02	3,51	0,90
Neredeyse her zaman okuduğum veya duyduğum bilgilerin güvenilirliğini değerlendiririm.	3,74	0,90	3,75	0,82	3,82	0,81	3,78	0,95
Derste çalışılan olgularla ilgili bir tür teori veya sonuç verildiğinde, bunu destekleyecek görüşler bulmaya çalışırım.	3,77	1,03	3,74	0,82	3,79	0,86	3,91	0,73
Çalışırken aklımdaki olguları/konuları sürekli tekrar ediyorum.	3,81	0,99	3,69	0,83	3,73	0,77	3,49	0,87
Ödevleri yapmaya hazırlanırken daha önce öğrendiklerimi tekrar ederim.	3,64	1,06	3,72	0,89	3,73	0,97	3,80	0,87
Dersteki konuyu derinlemesine anladığımdan emin olmak için soru sorabilir veya bir sohbete katılabilirim.	3,69	0,96	3,65	0,95	3,69	1,02	3,67	0,88
Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.	3,91	1,01	4,15	0,72	4,18	0,77	4,18	0,49
Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.	3,55	0,98	3,63	0,91	3,60	0,84	3,56	0,84
Konulara etraflıca kafa yorar ve gerçekten öğrendiklerim üzerinde düşünürüm.	3,72	0,93	3,84	0,79	3,74	0,85	3,84	0,67
Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.	3,81	1,00	4,02	0,76	4,02	0,81	4,11	0,57
Kaynağı okurken, ilk olarak tüm konuyu algılamaya çalışırım ve sonra okumaya odaklanacağım yere karar veririm.	3,73	0,95	3,65	0,87	3,80	0,85	3,76	0,57
Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.	3,95	1,00	4,02	0,79	4,01	0,80	4,02	0,72
Derslerimle ilgili kaynakları okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).	3,91	0,93	3,96	0,75	3,96	0,82	3,98	0,66
Yeni bir metni derinlemesine okumadan önce ilk olarak gözden geçiririm ve nasıl özetlendiğine bakarım.	3,74	1,00	3,80	0,83	3,82	0,92	3,87	0,66
Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim.	3,92	0,92	3,86	0,75	4,00	0,83	3,76	0,80
Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.	3,94	1,03	3,89	1,00	3,96	1,03	4,07	0,78
Çalışırken kendime sorular sorarım ve teori ve pratik arasındaki ilişkiyi (bağlantıyı) düşünürüm.	3,80	0,99	3,84	0,84	3,81	0,88	3,87	0,76
Öğrendiklerimi örnekler ve uygulamalar ile derinleştirmeye çalışırım.	3,77	0,92	3,80	0,81	3,80	0,80	3,82	0,75
Eğitimimde sahip olduğum bilgi ve deneyimleri gelecekte nasıl uygulayabileceğimi sık sık düşünürüm.	3,89	1,02	3,92	0,87	3,84	0,94	4,02	0,66
Derslerde öğrendiklerime dayanarak sıklıkla kendi çıkarımlarımı ya da “teorilerimi” geliştiririm.	3,54	1,11	3,68	0,80	3,67	0,86	3,76	0,80

Tablo 4.31’de de görüldüğü gibi katılımcıların yaş gruplarına göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı değişkenlik göstermektedir. 18-27 yaş aralığındaki katılımcıların en çok kullanmayı tercih ettiği stratejilerden birkaçı şu şekildedir: “*Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.*” ($\bar{x}$: 3,95); “*Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.*” ($\bar{x}$: 3,94); “*Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim.*” ($\bar{x}$: 3,92). 28-37 yaş aralığındaki katılımcıların en çok kullanmayı tercih ettiği stratejilerden birkaçı şunlardır: “*Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.*” ($\bar{x}$: 4,15); “*Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.*” ($\bar{x}$: 4,02); “*Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.*” ($\bar{x}$: 4,02). 38-47 yaş aralığındaki katılımcıların en çok kullanmayı tercih ettiği stratejilerden birkaçı şu şekildedir: “*Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.*” ($\bar{x}$: 4,18); “*Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.*” ($\bar{x}$: 4,02); “*Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.*” ($\bar{x}$: 4,01). 48 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcıların en çok kullanmayı tercih ettiği stratejilerden birkaçı şunlardır: “*Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.*” ($\bar{x}$: 4,18); “*Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.*” ($\bar{x}$: 4,11); “*Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.*” ($\bar{x}$: 4,07).

Bazı maddelerin farklı yaş aralığındaki kullanıcılar tarafından daha fazla tercih edildiği de Tablo 4.31’de görülmektedir. “*Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.*” ve “*Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.*” maddeleri 28-37, 38-47, 48 ve üzerindeki yaş aralığındaki katılımcılar tarafından yüksek bir ortalamayla tercih edilmektedir. Aynı şekilde “*Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.*” maddesi 18-27, 28-37 ve 38-47 yaş aralığındaki katılımcılar tarafından yüksek bir ortalamayla tercih edilmektedir. Bu maddeler en çok kullanılan öğrenme stratejileri olarak ele alınabilir.

4.5.4. Bireycilik ve toplulukçuluk faktörlerinin cinsiyet açısından incelenmesi

B-T faktörlerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test analizi uygulanmıştır. Tablo 4.32’de analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.32.*Bireycilik ve toplulukçuluk faktörlerinin cinsiyet açısından incelenmesi*

Faktör	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Bireycilik	Kadın	158	3,92	0,54	0,707	395,818	0,509
	Erkek	250	3,88	0,73			
Toplulukçuluk	Kadın	158	3,05	0,71	1,008	406	0,314
	Erkek	250	2,97	0,82			

Tablo 4.32’de de görüldüğü gibi B-T faktörleri cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$) fakat tablodaki ortalamalar dikkate alındığında görülmektedir ki kadınlar da erkekler de bireyci yönelimlere sahiptirler. Her iki cins için de toplulukçuluğa yönelim bireyciliğe oranla daha azdır.

4.5.5. Kaynak yönetimi stratejilerinin cinsiyet açısından incelenmesi

Kaynak yönetimi stratejilerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test analizi uygulanmıştır. Tablo 4.33’te analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.33.*Kaynak yönetimi stratejilerinin cinsiyet açısından incelenmesi*

Faktör	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Öz Düzenleme	Kadın	158	3,83	0,63	1,599	406	0,111
	Erkek	250	3,71	0,77			
Yardım/Destek Arama	Kadın	158	3,31	0,82	0,617	406	0,538
	Erkek	250	3,26	0,87			
Devamlılık Gösterme	Kadın	158	3,34	0,79	1,621	406	0,106
	Erkek	250	3,20	0,85			
Zaman Yönetimi	Kadın	158	3,33	0,96	-0,219	406	0,827

Tablo 4.33’te de görüldüğü gibi kaynak yönetim stratejileri (öz düzenleme, yardım/destek arama, devamlılık gösterme ve zaman yönetimi) cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Kadınların en az kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerinden en çok olana doğru sıralama şu şekildedir: Yardım/destek

arama, zaman yönetimi, devamlılık gösterme, öz düzenlemedir. Erkekler için ise durum şu şekildedir: Devamlılık gösterme, yardım/destek arama, zaman yönetimi ve öz düzenlemedir. Öz düzenleme faktörü hem kadınlar hem de erkekler tarafından en çok kullanılan strateji iken en az kullanılan stratejiler cinsiyetlerde farklılık göstermektedir.

4.5.6. Cinsiyete göre öğrenme strateji faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımı

Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelere ilişkin ortalamaların dağılımını görebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.34’te gösterilmiştir.



Tablo 4.34. Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğrenme stratejileri faktörüne ait ifadelerle ilişkin ortalamaların dağılımı

Öğrenme Stratejileri	Kadın n: 158		Erkek n: 250	
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.
Olguların doğruluğundan emin olabilmek için duyduklarım veya okuduklarım hakkında sık sık sorular sorarım.	3,76	0,84	3,52	0,98
Neredeyse her zaman okuduğum veya duyduğum bilgilerin güvenilirliğini değerlendiririm.	3,83	0,82	3,73	0,89
Derste çalışılan olgularla ilgili bir tür teori veya sonuç verildiğinde, bunu destekleyecek görüşler bulmaya çalışırım.	3,80	0,89	3,76	0,91
Çalışırken aklımdaki olguları/konuları sürekli tekrar ediyorum.	3,88	0,76	3,62	0,94
Ödevleri yapmaya hazırlanırken daha önce öğrendiklerimi tekrar ederim.	3,81	0,93	3,64	0,99
Dersteki konuyu derinlemesine anladığımdan emin olmak için soru sorabilir veya bir sohbete katılabilirim.	3,73	0,96	3,64	0,97
Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.	4,22	0,75	4,00	0,87
Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.	3,63	0,81	3,56	0,97
Konulara etraflıca kafa yorar ve gerçekten öğrendiklerim üzerinde düşünürüm.	3,83	0,79	3,74	0,87
Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.	4,03	0,77	3,92	0,90
Kaynağı okurken, ilk olarak tüm konuyu algılamaya çalışırım ve sonra okumaya odaklanacağım yere karar veririm.	3,81	0,83	3,67	0,89
Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.	4,02	0,83	3,98	0,89
Derslerimle ilgili kaynakları okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).	4,01	0,67	3,90	0,91
Yeni bir metni derinlemesine okumadan önce ilk olarak gözden geçiririm ve nasıl özetlendiğine bakarım.	3,84	0,86	3,76	0,92
Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim	4,02	0,79	3,83	0,86
Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.	4,23	0,81	3,76	1,06
Çalışırken kendime sorular sorarım ve teori ve pratik arasındaki ilişkiyi (bağlantıyı) düşünürüm.	3,91	0,84	3,77	0,92
Öğrendiklerimi örnekler ve uygulamalar ile derinleştirmeye çalışırım.	3,83	0,76	3,77	0,89
Eğitimimde sahip olduğum bilgi ve deneyimleri gelecekte nasıl uygulayabileceğimi sık sık düşünürüm.	3,97	0,91	3,86	0,93
Derslerde öğrendiklerime dayanarak sıklıkla kendi çıkarımlarımı ya da “teorilerimi” geliştiririm.	3,64	0,95	3,64	0,93

Tablo 4.34’e bakıldığında çok büyük farklılıklar olmamasına rağmen kadınların öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha çok kullandıkları söylenebilir. Kadınların en çok kullandığı öğrenme stratejileri “*Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.*” ($\bar{x}$: 4,23) ve “*Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp*

gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.”dur ($\bar{x}$: 4,22). Erkekler ise “Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.” ($\bar{x}$: 4,00) ve “Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.” ($\bar{x}$: 3,98) stratejilerini tercih etmektedirler. Kadınlar tarafından en az tercih edilen öğrenme stratejisi “Derslerde öğrendiklerime dayanarak sıklıkla kendi çıkarımlarımı ya da ‘teorilerimi’ geliştiririm.” ($\bar{x}$: 3,64) iken erkekler tarafından en az tercih edilen öğrenme stratejisi “Olguların doğruluğundan emin olabilmek için duyduklarım veya okuduklarım hakkında sık sık sorular sorarım.”dır ($\bar{x}$: 3,52).



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme strateji ve öğrenme ortam tercihlerinin Hofstede'nin kültürel boyutlarından B-T alt boyutuna göre farklılıkları bu tezin çalışma konusudur. Bu genel amaç doğrultusunda kesitsel tarama modeli kullanılarak öğrenenlerin öğrenme ortam tercihleri, öğrenme stratejileri ve B-T boyutu konuları araştırılmıştır. Uygulanan istatistiksel işlemler ve elde edilen bulgular bir önceki bölümde verilmiştir.

Araştırma anketi 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptırmış olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü bireylere uygulanmıştır.

Genel demografik özelliklere bakıldığında katılımcıların çoğu erkeklerden oluşmaktadır ve çoğunluğu 18-37 yaş aralığı oluşturmaktadır. Eğitim seviyelerine bakıldığında katılımcıların %75.2'si 1. sınıf öğrencileridir. Katılımcıların büyük bölümü iyi ve çok iyi internet kullanabilme düzeyine sahip olduğunu belirtirken neredeyse hemen hepsi her gün interneti kullandığını söylemiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde bütün ortamların kullanıldığı fakat yoğunluğun belirli ortamlar üzerinde olduğu görülmektedir. En çok kullanılan ortam “*e-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama*” iken en az kullanılan ortam “*akademik danışmanlık etkinliklerine katılma*”dır.

Kaynak yönetimi ve öğrenme stratejilerinin analizi yapılırken kaynak yönetimi 4 faktör olarak ele alınmış fakat öğrenme stratejileri tek faktör olarak ele alınmış ve yorumlamalar bu yönde yapılmıştır.

B-T boyutunun iki ayrı boyut olarak mı yoksa tek bir boyutun iki ayrı kutbu olarak mı ele alınması gerektiği Hofstede (2001) tarafından dile getirilmiş ve Hofstede eğer bireylere bakılıyorsa iki ayrı boyut, toplumlara bakılıyorsa bir boyutun iki kutbu olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacının bu tez çalışması için yapmış olduğu ankette B-T boyutunun istatistiksel sonuçları bu boyutun iki ayrı boyut olarak ele alınması gerektiğini göstermiştir, çünkü katılımcılar hem bireyci hem de toplulukçu eğilimler göstermiştir. Bu yüzden bireycilik artarken toplulukçuluk azalır ya da toplulukçuluk artarken bireycilik azalır diye bir yargıya varmak doğru olmayacaktır. Diğer yandan DT'nin çoğunun YB oldukları, YT'nin de çoğunlukla DB oldukları fakat

tamamı için bunun geçerli olmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bireycilik düzeyleri ile toplulukçuluk düzeyleri incelendiğinde Türkiye'nin toplulukçuluk değerinin yüksek olduğunu (Hofstede, 2001) fakat diğer yandan bireyciliğe doğru bir yönelim olduğunu söyleyen (Aycan ve Kanungo, 2000; Gürbüz ve Sığı, 2012) ve hem toplulukçu hem de bireyci değerleri yüksek kişileri barındırdığını belirten çalışmaları (Göregenli, 1995; Ercan, 2008; Özdikmenli-Demir ve Sayıl, 2009) destekler nitelikte bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu tez çalışmasında B-T iki ayrı boyut olarak ele alınarak diğer değişkenlerle analizler yapılmıştır.

İnternet kullanma düzeyi ile bireycilik ve toplulukçuluk arasında anlamlı bir ilişki vardır. Hem bireyci hem de toplulukçu özelliklere sahip kişilerin interneti iyi düzeyde kullandıkları söylenebilir. Yaş göz önüne alındığında, katılımcıların çoğunun gençlerden oluşmasının internet kullanım düzeyinin iyi seviyede olmasını sağladığı düşünülebilir.

Öğrenme ortamları ile internet kullanım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır fakat ortamlara e-Kampüs üzerinden ulaşılıyor olması ve ders kitaplarının PDF formatında yayınlanması öğrencilerin temel internet kullanma becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Yapılan bir araştırmada bilgisayar kullanımı ve öz yeterlilik konusunda bireyci ve toplulukçu toplumlar arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır (Srite, Thatcher ve Galy, 2008, s. 14).

İnternet kullanım sıklığı ile bireycilik ve toplulukçuluk arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu görülmüştür. Bunun üzerinde de katılımcıların genç nüfus olmasının etkili olduğu ileri sürülebilir.

İnternet kullanım sıklığı ile “*akademik danışmanlık etkinliklerine katılma*” arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İnterneti saat olarak fazla kullanan bireylerin yüz yüze olan akademik danışmanlık hizmetlerinden yararlanmayı tercih etmedikleri söylenebilir. İnternet kullanım sıklığı arttıkça danışmanlıktan yararlanma azalmaktadır.

Öğrenme ortamları ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında 12 ortam içerisinden sadece “*ders kitabından çalışma*” ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna rağmen genel bir değerlendirme yapıldığında görülmektedir ki erkekler ortamları kadınlardan daha fazla kullanmaktadırlar.

Bu tez çalışmasının amacını oluşturan araştırma sorularına ve cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

- *Hofstede'nin B-T alt boyutu ile uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme ortam tercihleri arasında bir ilişki var mıdır?*

Açık ve uzaktan öğrenenlerin B-T boyutu ile öğrenme ortam tercihleri arasındaki ilişkiye bakıldığında bazı ortamların bu boyutlar ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. “E-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma” maddeleri ile bireycilik arasında anlamlı bir ilişki varken “e-öğrenme hizmetlerindeki alıştırtma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma”, “e-seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma” ve “akademik danışmanlık etkinliklerine katılma” maddeleri ile toplulukçuluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genele bakıldığında ortamları en çok kullananlar YT'dir. Toplulukçu bireylerin öğrenme ortamlarını daha çok kullanmalarının nedeninin, kendilerini bulundukları gruba ait hissetmek istemeleri olduğu düşünülebilir. Diğer yandan bireycilerin özelliklerinden olan az içerikli iletişim ve gruptan bağımsız olmanın, bireycilerin grup dışında kalmayı tercih etmelerinin nedeni olduğu söylenebilir.

Buna benzer bir sonucu içeren araştırma Ku ve Lohr (2003, s. 101) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, ilk defa çevrimiçi ders alacak öğrenciler üzerinde bir durum çalışması yapmışlardır. Çinli (toplulukçu) ve Amerikalı (bireyci) öğrencileri bir araya getiren bu çalışmada Çinli öğrenciler yüz yüze kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını ama Çevrimiçi ortamda herkesin eşit olduklarını düşündüklerinden daha rahat olduklarını belirtmişlerdir. Bunun tam tersi bir sonuca sahip olan Tapanes, Smith, ve White'nin (2009, s.32) yaptıkları çalışmada bireyci kişiler çevrimiçi derslere katılma konusunda toplulukçu kişilerden daha istekli görünmüşlerdir. Diğer yandan uzaktan eğitimin hem bireyci hem de toplulukçu toplumların her ikisi tarafından da kabul edildiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Gaspay, Legorreta ve Dardan, 2009).

- *Bireycilik boyutundaki öğrenenler hangi öğrenme ortamlarını tercih ederler?*

YB'nin en çok tercih ettiği ortamlar “e-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama”, “ders kitabından çalışma” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki alıştırtma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma”dır. En az tercih ettikleri ortamlar ise “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma”, “akademik danışmanlık etkinliklerine katılma” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma”dır.

DB ile YB'nin kullanmayı en çok ve en az tercih ettikleri ortamlar aynıdır.

Çevrimiçi öğrenme kavramı bu tez çalışmasında incelenen ortamların hepsini içermese de genellikle çevrimiçi öğrenmenin bireycilere uygun olduğu söylenmektedir (Gobbo vd., 2004), örneğin yüksek bireycilik değerlerine sahip olan Malezya'da öğrenciler Web tabanlı tartışmalara derinlemesine katılarak çevrimiçi tartışma konusundaki görüşlerini göstermişlerdir (Bing ve Ai-Ping, 2008, s. 334). Bu durum, bu araştırmada ortaya çıkan ortamların YT tarafından daha çok tercih edilmesi durumuyla çelişmektedir.

- *Toplulukçuluk boyutundaki öğrenenler hangi öğrenme ortamlarını tercih ederler?*

YT, hem YB hem de DB'nin tercih ettiği ortamları tercih etmektedirler. YT en çok “e-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama”, “ders kitabından çalışma” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma” maddelerini tercih etmekte, en az da “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma”, “akademik danışmanlık etkinliklerine katılma” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma” maddelerini tercih etmektedirler.

DT ise YT, YB ve DB'den farklı ortamları tercih etmektedirler. “e-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama”, “ders kitabından çalışma” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki konu anlatım videolarını izleme” DT'nin en çok tercih ettikleri ortamlardır. En az tercih ettikleri ise “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma”, “e-öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme”dir.

Bütün bunlar değerlendirildiğinde hem bireyciler hem de toplulukçular tarafından tercih edilen ortamların başında “e-öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavları” gelmektedir. Bunun ardından “ders kitabından çalışma” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma” gelmektedir. En az kullanılan ortam “akademik danışmanlık etkinliklerine katılma”dır. Bunu “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma” ve “e-öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme” takip etmektedir.

Toplulukçu kültürler grup çalışmalarına ve kişilerarası etkileşime daha yatkındırlar (Speece, 2012, s. 7). E-öğrenme ortamında toplulukçu öğrenciler akranlarıyla bağlantı kurabilirler. Akran desteği yüksek düzeyde toplulukçu gruplarda

bireylerin özgüvenini arttırmaktadır (Chu ve Chu, 2010, s. 147). Toplulukçuların, teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarından bireycilerden daha çok zevk aldıkları ortaya çıkmıştır (Gaspay, Legorreta ve Dardan, 2009; Chu ve Chu, 2010).

Eşzamansız öğrenme ağı (asynchronous learning network) ve kültür üzerine araştırma yapan Chang, Wang ve Lim (2002), eşzamansız öğrenme ağının farklı kültürel bağlamların özelliğini etkileyebileceğini söylemişlerdir. Bireyci bir toplumdan gelen öğrenciler grup başarı ve ilişkisine öncesine göre daha çok önem gösterebilirler ve toplulukçu kültürden gelen öğrenciler kendi görüşleri konusunda daha bağımsız ve ısrarcı olabilirler sonucuna ulaşmışlardır.

Bir e-öğrenme sisteminin kullanışlılığı konusunda yapılmış olan bir çalışmada (Downey vd., 2005), araştırmacılar, toplulukçu toplumlardaki kişilerin bireyci toplumlardaki kişilere göre bu sistemi daha kullanışlı buldukları ve sistemden daha memnun kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

- *Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile Hofstede'nin B-T alt boyutu arasında bir ilişki var mıdır?*

Öğrenme stratejileri ele alınırken bir önceki bölümde görüldüğü gibi iki ayrı strateji başlığı altında analiz yapılmıştır. Bunlardan biri kaynak yönetimi stratejileri, diğeri de öğrenme stratejileridir. Kaynak yönetimi stratejileri, alt başlıkları ele alınarak teker teker analiz edilirken öğrenme stratejilerinin yapılan analizler sonucu bir bütün olarak ele alınması gerektiğine karar verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme ortamını ve mevcut kaynaklarını yönetmesine yardımcı olan kaynak yönetimi stratejileri ile bireysellik boyutu arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Etkin öğrenmenin temel ilkelerinden biri olan öğrenme stratejilerinin kullanımı arttıkça bireycilik azalmaktadır. Aralarında negatif bir ilişki söz konusudur. Biri artarken diğeri azalmaktadır. Toplulukçuluk boyutu ile kaynak yönetimi stratejileri arasında da bir ilişki mevcuttur.

Öğrenme stratejilerine bakıldığında YD, DT'ye göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejilerinin kullanımı başarıyı arttırmaktadır. YD'nin grup içinde statü sahibi olmak ve saygıdeğer kişilerle yakınlaşabilmek için iyi bir eğitime ve diplomaya sahip olmaları gerekmektedir. YD'nin öğrenme stratejilerini kullanarak başarılı olmak için çaba sarfettikleri düşünülebilir.

- *Bireycilik boyutundaki öğrenenler hangi öğrenme stratejilerini kullanırlar?*

Kaynak yönetimi stratejilerinin dört alt başlığından biri olan zaman yönetimi bireycilik boyutuyla negatif bir ilişki içerisinde. Kişilerin bireyselliği arttıkça zaman yönetimi stratejisinin daha az kullanıldığı yani kişilerin ders çalışırken zamanı etkili bir şekilde kullanmadıkları, çalışma zamanını planlamadıkları sonucuna ulaşılabilmektedir.

Kaynak yönetimi stratejilerinin bir diğer alt boyutu olan öğrenme sürecini kontrol etme becerisi olan öz düzenleme de bireycilik boyutuyla negatif bir ilişki içerisinde. Bireycilik boyutu yüksek olan kişilerin öğrenme sürecine katılımlarında eksiklik yaşandığı, öğrenme sürecini ve çalışma zamanını kontrol etmekte zorlandıkları, süreçte çıkacak sorunlarla baş etme sıkıntısı yaşayacakları, başarılı olmak için ne yapmaları gerektiği konusunda eksik bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

Kişinin ders esnasında karşılaştığı sorunlar için yardıma başvurması anlamına gelen yardım/destek arama stratejisi de bireycilik arttıkça azalmaktadır. Bu durumda kişilerin daha az yardıma ihtiyaçları olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Bireycilerin, öğrenme ortamlarından olan “*akademik danışmanlık etkinlikleri*”nden ve “*e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetleri*”nden en az yararlanmaları, analiz sonuçlarına göre, yaş arttıkça bireyciliğin artması ve yardım/destek aramanın azalması bunu destekler niteliktedir. Yardım/destek aramanın uzaktan eğitimde az kullanılıyor olması doğal olabilir çünkü öğrenciler öğretmenleriyle ya da birbirleriyle yüz yüze görüşmemektedirler. Bu yüzden öğrenciler yardım isteyemeyeceklerini düşünmüş olabilirler (Dunigan ve Curry, 2006, s. 153).

Kaynak yönetimi stratejilerinden sonuncusu olan devamlılık gösterme stratejisi bireycilik ile doğrusal bir yönde ilerlese de anlamsal olarak negatiftir. Şöyle ki; yapılan anketteki devamlılık gösterme stratejisi olumsuz bir anlama sahiptir ve aslında devamlılık gösterememe anlamına gelmektedir. Bu durumda ortaya çıkan bireycilik arttıkça devamlılık göstermenin de artıyor olması aslında bireycilik arttıkça kişilerin devamlılık gösteremediğini, derslere devam etme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. YB’nin, eğitimlerinin, rahatlarını bozduğunu düşündükleri durumda, devam etme konusunda sıkıntı yaşadıkları ve dersi/dersleri bıraktıkları ileri sürülebilir.

Öğrenme stratejileri ile bireycilik arasındaki bağlantı ele alındığında DB öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. “*Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.*”, “*Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak*

isterim.”, “Derslerimle ilgili kaynakları okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).”, “Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim.” ve “Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.” DB tarafından en çok kullanılan faktörlerdir. Yapılan analizler sonucu DB’nin çoğunun aynı zamanda YT olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejilerinin DB tarafından daha çok kullanılmasının nedeninin aslında çoğunun aynı zamanda YT olmasından kaynaklandığı söylenebilir ve YT’de olduğu gibi DB’de de grup tarafından kabul görme ve statü sahibi olmak isteme, öğrenme stratejilerinin kullanımını arttırmış olabilir.

- *Toplulukçuluk boyutundaki öğrenenler hangi öğrenme stratejilerini kullanırlar?*

Kaynak yönetimi stratejilerinden ilki olan zaman yönetimi ile toplulukçuluk arasında pozitif bir ilişki vardır. Kişinin toplulukçuluk düzeyi arttıkça zaman yönetimi konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir. DT’nin ise zaman yönetiminde başarısız olduğu öne sürülebilir. Toplulukçuluk; ezberleme, başarısızlık korkusu yüzünden motive olma, düzenli çalışma, iyi zaman yönetimi gibi konularla pozitif bir ilişkiye sahiptir ve kültür, öğrenme stillerini etkilemektedir (Manikutty, Anuradha ve Hansen, 2007).

Toplulukçuluk ile arasında pozitif bir ilişki bulunan bir diğer faktör öz düzenlemedir. Zaman yönetimi faktörüne benzer şekilde toplulukçuluk arttıkça bireylerin öz düzenlemede daha başarılı oldukları düşünülebilir. Bu kişiler öğrenme süreçlerini kontrol altında tutabilir, süreçteki sorunlarla baş edebilir, hangi stratejileri kullanarak çalışması gerektiğine karar verebilirler.

Toplulukçuluk ile yardım/destek alma arasında pozitif bir ilişki vardır. Yüksek toplulukçu bireyler ihtiyaç duyduklarında yardım almaları gerektiğinin bilincinde olan kişilerdir. Diğer yandan toplulukçuluk ile devamlılık gösterme arasında negatif bir ilişki vardır. Toplulukçuluk düzeyi arttıkça kişilerin devamlılık gösterme durumu azalacaktır; yani bireyler derslere devam edeceklerdir.

YT, DT’ye göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar. “Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.”, “Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.”, “Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.”, “Derslerimle ilgili kaynakları

okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).”, “Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.” faktörleri YT tarafından en çok kullanılan faktörlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, DB'nin çoğunun YT olması, YT'nin DT'den daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaları sonucunu desteklemektedir.

Diploma sahibi olmanın gerekliliğinin ve öneminin (Hofstede, 2001) YT'nin derslere daha çok önem vermesinin sebebi olduğu ileri sürülebilir. Aynı zamanda bu kişilerin bir grup tarafından kabul görmesi için gereken becerileri kazanabilmesi, topluma dahil olabilmesi eğitim sayesinde olmaktadır (Hofstede, 2001). Yapılan işin kalitesi eğitim ile doğru orantılıdır. Eğitim yılları arttıkça iş kalitesi de artmaktadır (Hofstede, 2001). YT'nin bu nedenlerden ötürü eğitimlerine önem verdikleri söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde okuyan Türkiye'nin farklı illerinden öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum dikkate alınarak kültürel araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmada Hofstede'nin sadece Bireycilik ve Toplulukçuluk boyutu ele alınmıştır. Diğer boyutlar ele alınarak araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrenenlerin kültürel özelliklerinin öğrenme sürecinin farklı bileşenlerini nasıl etkilediğini belirleme konusunda araştırmalar yapılabilir.
4. Öğrenenlerin kültürel özelliklerinin teknoloji kullanımı konusunda nasıl belirleyici olduğunu saptamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Teknoloji kullanımının kuşaklararasıda nasıl bir farklılık gösterdiğini belirlemeye yönelik hem nicel hem de nitel çalışmalar yapılabilir.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Öğrenenlerin en çok kullandıkları öğrenme ortamlarının neler olduğunun belirlenmesi ve bu ortamların öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda geliştirilmesi önerilmektedir.
2. Bazı öğrenme ortamı uygulamalarının öğrenciler tarafından bilinmediği için kullanılmadığı düşünülmektedir. Öğrenme ortamlarının öğrencilere tanıtılması ve kullanım ara yüzünün sade olması önerilmektedir.

3. Derslerin, öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme stratejileri göz önünde bulundurularak hazırlanması önerilmektedir.
4. Öğrenenlerin kültürel bağlamlarının dikkate alınması önerilmektedir.
5. Yüksek toplulukçu bireylerin daha fazla olmasından ötürü grup çalışması ve işbirliği içeren çalışmaların artırılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aktaş, M. (2012). Cultural values and learning styles: A theoretical framework and implications for management development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 41, 357-362.
- Altay, H. (2004). Güç Mesafesi, Erkeklik-Dışılık ve Belirsizlikten Kaçınma Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi* , 9 (1), 301-321.
- Arends, R. (1997). *Classroom instruction and management*. McGraw-Hill Companies.
- Arifin, W. N. (2015). *The graphical assessment of multivariate normality using spss*. *Education in Medicine Journal*, 7(2), 71-75.
- Ayas, T. and Horzum, M. B. (2011). Exploring the Teachers' Cyber Bullying Perception in terms of Various Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2).
- Aycan, Z. (2000). Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları. Koç Üniversitesi, *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 21.
- Aycan, Z. ve Kanungo, R.N. (2000). Toplumsal Kültürün Kurumsal Kültür ve İnsan Kaynakları Uygulamaları Üzerine Etkileri. İçinde: Z. Aycan (Ed.), *Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları* (ss. 25-53). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bagchi, K., Cervený, R., Hart, P., and Peterson, M. (2003). The influence of national culture in information technology product adoption. *In Proceedings of the 9th Americas conference on information systems* (pp. 957–965).
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. and Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Bass, B. M. ve Burger, P. (1979). *Assessment of managers: An international comparison*. Free Pr.

- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2010). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Brandt, R. (1988/1989) "On learning research: A conversation with Lauren Resnick" *Educational Leadership*, 46(4), 12-16.
- Bennett, J. and Bennett, L. (2003). A Review of factors that influence the diffusion of innovation when structuring a faculty training program. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 53-63.
- Berry, J. W. (1990). Imposed etics, emics, and derived etics: Their conceptual and operational status in cross-cultural psychology. In T. N. Headland, K. L. Pike, and M. Harris (Eds.), *Emics and etics: The insider/outsider debate*. Newbury Park, CA:Sage.
- Biggs, J. B. (1996). Approaches to learning of Asian students: A multiple paradox. In J. Pandey, D. Sinha, and D. P. S. Bhawuk (Eds.), *Asian contributions to cross-cultural psychology* (pp. 180-199). New Delhi: Sage.
- Bing, W. and Ai-Ping, T. (2008). The Influence Of National Culture Toward Learners' Interaction In The Online Learning Environment: A Comparative Analysis of Shanghai TV University (China) and Wawasan Open University (Malaysia). *Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), 327-339.
- Boehnke, K. L. A. U. S., Scott, W. A. and Scott, R. U. T. H. (1996). Family climate as a determinant of academic performance: East Asian and Euro-American cultures compared. *Asian contributions to cross-cultural psychology*, 119-137.
- Bonham, L.A., Cifuentes, L. and Murphy, K.L. (1995) Constructing Cultures in Distance Education. <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper4/paper4.htm>
- Broadbent, J. and Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 13(2), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

- Canbek, O. N. G. (2015). Uzaktan öğretim ve öğrenme: uzaktan eğitimin temelleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-111.
- Carson, A.D. (2011). Predicting student success from the LASSI for learning online (LLO). *Journal of Educational Computing Research*, 45(4), 399–414.
- Chang, T. T., Wang, X. and Lim, J. (2002, January). Cross-cultural communication, media and learning processes in asynchronous learning networks. In *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 113-122). IEEE.
- ChanLin, L. J. (2012). Learning strategies in web-supported collaborative project. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(3), 319–331.
- Chiasson, N., Dube, L. and Blondin, J. P. (1996). Happiness: A look into the folk psychology of four cultural groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(6), 673-691.
- Cho, S. and Ahn, D. (2003). Strategy acquisition and maintenance of gifted and non-gifted young children. *Council for Exceptional Children*, 69(4), 497-505.
- Cho, M.H. and Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290–301.
- Chu, R. J. and Chu, A. Z. (2010). Multi-level analysis of peer support, Internet self-efficacy and e-learning outcomes—The contextual effects of collectivism and group potency. *Computers & Education*, 55(1), 145-154.
- Cobb Jr, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Cohen, A. and Avrahami, A. (2006). The Relationship between individualism, collectivism, the perception of justice, demographic characteristics and organisational citizenship behaviour. *The Service Industries Journal*, 26(8), 889–901.
- Collins, B. (1999). Designing for differences: Cultural issues in the design of WWW-based course-support sites. *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 201–215.
- Corbitt, B. J., Peszynski, K.J., Inthanond, S. Hill, B., and Thanasakit, T. (2004). Cultural differences, information and code systems. *Journal of Global Information Management*, 15, 65-85.

- Costley, J. (2016). The effects of instructor control on critical thinking and social presence: Variations within three online asynchronous learning environments. *Journal of Educators Online*, 13(1), 109-171.
- Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. *Upper Saddle River*, NJ: Prentice Hall.
- Cronjé, J. C. (2006). Interpreting cross-cultural blended teaching and learning along Hofstede's cultural dimensions. *Proceedings of E-merge*.
- Cronjé, J. C. (2011). Using Hofstede's cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning. *Computers & Education* 56 , 596-603.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Onuncu baskı. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Czerniak, C. M, Lumpe, A. T, Haney, J. J. and Beck, J. (1999). Teachers' beliefs about using educational technology in the science classroom. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), 1-18.
- Çam, S. (2002), "*Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü*", İstanbul Papatya Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Daniel, J. S. (1998). *Mega Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*. London: Kogan Page.
- Dansereau, D.F., Brooks, L.W., Holley, C.D. and Collins, K.W. (1983) "Learning strategies training: Effects of sequencing", *Journal of Experimental Education*, 51(3), 102-108.
- Darwish, A. F. E. and Huber G. L. (2003) Individualism vs Collectivism in Different Cultures: A cross-cultural study, *Intercultural Education*, 14:1, 47-56.
- Dede, Y.ve Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-233.
- Dinçer, S. and Şahinkayasi, Y. (2011). A Cross-Cultural Study of ICT Competency, Attitude and Satisfaction of Turkish, Polish and Czech University Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 31-38.

- Dodd, C. H. (1995). Dynamics of intercultural communication. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Dodor, J. and Rana, D. S. (2007). Culture and economic development: an investigation using Hofstede cultural dimensions. *International Journal of Business Research*, 7(2), 75-84.
- Doğar, N. (2016). Türk Sineması Örnekleme Bağlamında Türkiye'nin Batı İle Kültürel Yakınlaşma Serüveni. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 304-318.
- Downey, S., Wentling, R. M., Wentling, T., and Wadsworth, A. (2005). The relationship between national culture and the usability of an e-learning system. *Human Resource Development International*, 8(1), 47-64.
- Driscoll, M. P. and Gagne, R. (1988). *Essentials of learning for instruction*.
- Dunigan, B., and Curry, K. J. (2006). Motivation and learning strategies of students in distance education. *Journal of the Mississippi Academy of Sciences*, 51(2), 140-155.
- Dückers, M., Frerks, G. and Birkmann, J. (2015). Exploring the plexus of context and consequences: An empirical test of a theory of disaster vulnerability. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 13, 85-95.
- Effeney, G., Carroll, A. and Bahr, N. (2013). Self-regulated learning: key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 58–74.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). Educational psychology: windows on classrooms. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ellis, S.E., Deshler, D.D. ve Lenz, B.K. (1991) “An instructional model for teaching learning strategies”, *Focus on Exceptional Children*, 23(6), 1-24.
- Ercan, H. (2008). Genç yetişkinlerin aşk biçimleri ve benlik tipleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Fay, B. (2001). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi çok kültürlü bir yaklaşım*. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Filcher, C. and G. Miller. (2000). Learning strategies for distance education students. *Journal of Agricultural Education*, 41(1):60–68.

- Fletcher, L., Olekains, M. and Cieri De, H., (1996). Cultural differences in conflict resolution: Individualism and Collectivism in the Asia-Pacific Region. Department of Management Working Paper in Organizational Studies. Parkville, VIC, The University of Melbourne.
- Garcia, T. and Pintrich, P.R (1996). *Assessing Students' Motivation and Learning Strategies in the Classroom Context: the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Edited by Menucha Brenbaum, Filip JRC Dochy. Kluwer Academic Publishers. Boston/Dordrecht/London.
- Gaspay, A., Legorreta, L. and Dardan, S. (2009, January). The role of the individualism-collectivism dimension in distance learning environments: An empirical study. In System Sciences, 2009. HICSS'09. 42nd Hawaii International Conference on(pp. 1-9). IEEE.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Urban Monograph Series.
- Gobbo, L. D., Nieckoski, M., Rodman, R., and Sheppard, K. (2004). Virtual limits: Multicultural dimensions of online education. *International Educator*, 13(3), 30-39.
- Gouveia, V. V. and Ros, M. (2000). The Hofstede and Schwartz models for classifying individualism at the cultural level: Their relation to macro-social and macro-economic variables. *Psicothema*, 12, 25–33.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 1-14
- Guffey, M. E. and Loewy, D. (2014). *Business Communication: Process and Product* (8thed.). SouthWestern College Publishing.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Gürbüz, S. ve Sığrı, Ü. (2012). Kariyer Çapalarının Temel Benlik Değerlendirmesi ve Kültürel değerleri ile İlişkisi: Türkiye ve ABD Karşılaştırması. 20. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi* 'nde Sunulan Bildiri, İzmir.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür* (Altıncı Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (pearson new international edition). USA: Pearson Educated Limited.

- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday Dell Publishing.
- Hancıoğlu, Y., Doğan, Ü. B. and Yıldırım, Ş. S. (2014). Relationship between Uncertainty Avoidance Culture, Entrepreneurial Activity and Economic Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 150 , 908-916.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme stratejileri (etkili öğrenme eğitimi)*. İzmir: DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi.
- Hintsanen, M. and Pyhältö, K. (2018). Are learning skills associated with academic emotions elicited by master's thesis work?. *Journal of Further and Higher Education*, 1-15.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of intercultural relations*, 10(3), 301-320.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. London: Sage Publications.
- Holmberg, B. (2008). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: BIS.
- Hurd, S., Beaven, T. and Ortega, A. (2001). Developing autonomy in a distance learning context: issues and dilemmas for course writers. *System* 29 (3): 341-355.
- Impedovo, M. A. (2017). Investigated Self-Regulated Learning in an online learning course for Teacher Students. *Journal of Research in Social Sciences*, 5(1), 12.
- Ingham, G. K. (1970). *Size of industrial organisation and worker behaviour* (No. 1). CUP Archive.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton University Press.
- Johns, S. K., Smith, M. and Strand, C. A. (2003). How culture affects the use of information technology. *Accounting Forum*, 27(1), 84–109.
- Jones, B. F. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314.
- Joy, S. and Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style?. *International Journal of intercultural relations*, 33(1), 69-85.

- Kagitcibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. *Handbook of cross-cultural psychology*, 3, 1-49.
- Kagitcibasi, C. and Berry, J. W. (1989). Cross-cultural psychology: Current research and trends. *Annual review of psychology*, 40(1), 493-531.
- Kalaycı, Ş. (2017). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kang, D. S. and Mastin, T. (2008). How cultural difference affects international tourism public relations websites: A comparative analysis using Hofstede's cultural dimensions. *Public Relations Review* 34, 54-56.
- Karakuzu, M. and İrgin, P. (2016). High or low context culture in the EFL classroom. *63. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 227-237.
- Klingsieck, K.B., Fries, S., Horz, C. and Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295–310.
- Kluckhohn, F.R. and Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in value orientations*. Westport, CT: Greenwood.
- Koc, S. and Liu, X. (2016). An Investigation of Graduate Students' Help-Seeking Experiences, Preferences and Attitudes in Online Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 15(3), 27-38.
- Kosnin, A. M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International Education Journal*, 8(1), 221-228.
- Köymen, U. S. (1992). Comparison of learning and study strategies of traditional and open-learning-system students in Turkey. *Distance education*, 13(1), 108-117.
- Kroeber, A.L. and C.Kluckhohn (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, New York:Random House.
- Ku, H. Y. and Lohr, L. L. (2003). A case study of Chinese student's attitudes toward their first online learning experience. *Educational Technology Research and Development*, 51(3), 95-102.
- Lammers, C. J. and Hickson, D. J. (1979). *Organizations alike and unlike: International and interinstitutional studies in the sociology of organizations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- LeBaron, M. (2003). Culture-based negotiation styles. Guy & Heidi Burgess (eds.). *Beyond Intractability. Conflict Research Consortium*. U. of Colorado.

- Lehman, R. M. and Conceição, S. C. O. (2010). Creating a sense of presence in online teaching: How to “be there” for distance learners. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lenz, B.K. (1992) “Self-managed learning strategy systems for children and youth”, *School Psychology Review*, 21(2), 211-228.
- Lewis, R. D. (1999). *Cross cultural communication: A visual approach*. Transcreen Publications.
- Li, N. and Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers and Education*, 48(2), 301–317.
- Loranger, A.L. (1994) “The study strategies of successful and unsuccessful high school students”, *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Macit, G. (2010). İletişim tarzları üzerinde kültürel değerlerin etkisi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler), Isparta.
- Manikutty, S., Anuradha, N. S. and Hansen, K. (2007). Does culture influence learning styles in higher education?. *International Journal of Learning and Change*, 2(1), 70-87.
- Maxel, O.J.M., (2013), Managerial Challenge to Cross Cultural Management of Diversity, *European Journal of Business And Management*, Vol. 5 (20), 177-184.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P.R., Lin, Y., and Smith, D. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Mead, M. (1962). *Male and female: A study of sexes in the changing world*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. and Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243–252.
- Moore, M. and Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A System View of Online Learning*. Third Edition. Belmont, CA: Wadsworth.
- Morris, C. (1956). Varieties of human value. *Humanist*, 16, 153.
- Nakip, M. (2013). *Pazarlamada araştırma teknikleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

- National Center for Education Statistics (NCES). (1999). Highlights from the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS): Overview and key findings across grade levels. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Nevgi, A. (2002). Measurement of learning strategies—creating a self-rating tool for students of the virtual university. *Theoretical understandings for learning in the virtual university*, 207-231.
- Nguyen, T. V., Bryant, S. E., Rose, J., Tseng, C. H. and Kapasuwan, S. (2009). Cultural values, market institutions, and entrepreneurship potential: A comparative study of the United States, Taiwan, and Vietnam. *Journal of Developmental entrepreneurship*, 14(01), 21-37.
- Nishimura, S., Nevgi, A. and Tella, S. (2008). Communication style and cultural features in high/low context communication cultures: A case study of Finland, Japan and India. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.), Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. *Ainedidaktinen symposiumi*, 8(2008), 783-796.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. Self-efficacy in changing societies, 149-176.
- Olpak, Y. Z. ve Çakmak, E. K. (2018). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Algılarını Yordayan Öğrenme Stratejileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 276-295.
- Oyserman, D., Coon, H. M. and Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological bulletin*, 128(1), 3.
- Özdikmenli-Demir, G. and Sayıl, M. (2009). Individualism-collectivism and conceptualizations of interpersonal relationships among Turkish children and their mothers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(4), 371-387.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. *Eğitim Bilimlerinde yenilikler*. Hakan, A. (Editör), (sf. 149-163). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünüşleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özyer, K., Orhan, U. ve Orhan, D. D. (2012). Sağlık Sektöründe Çalışanların Demografik Özellikleri, Kişilik Özellikleri ve Kültürel Değerleri Üzerine Bir Çoklu Durum Çalışması/A Study Of Demographic Traits, Personality Traits And Cultural Values of Workers in Health Sector. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).
- Pallant, J. (2011). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (4th ed.). New York: Open University Press.
- Parsons, T. and Shils, E. A. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Peck, L., Stefaniak, J. E. and Shah, S. J. (2018). The Correlation of Self-Regulation and Motivation with Retention and Attrition in Distance Education. *Quarterly Review of Distance Education*, 19(3), 1-80.
- Pintrich, P.R. and De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1) 33-40.
- Pintrich, P.R. and Garcia, T. (1991) "Student goal orientation and self-regulation in the college classroom", In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol.7: 371-402), Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-814.
- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72–89.
- Radovan, M. (2011). The Relation between Distance Students' Motivation, Their Use of Learning Strategies, and Academic Success. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(1), 216-222.

- Richardson, M., Abraham, C. and Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.
- Rienties, B. and Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 188-201.
- Rorer, B. A. ve Ziller, R. C. (1982). Iconic Communication of Values among American and Polish Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13(3), 352-361.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Ruohotie, P. (2000). Conative constructs in learning. Conative constructs and self-regulated learning, 1-30.
- Sánchez-Franco, M. J., Martínez-López, F. J. and Martín-Velicia, F. A. (2009). Exploring the impact of individualism and uncertainty avoidance in Web-based electronic learning: An empirical analysis in European higher education. *Computers & Education*, 52(3), 588-598.
- Sang-jan, P. (1994). Learning strategies and attitudes of adults in a distance basic education program in Thailand and their relationship to the students' academic achievement.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shih, Y. C. D., Liu, Y. C. and Sanchez, C. (2013). Online learning Style preferences: An analysis on Taiwanese and USA learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (October, 2013), 12(4), 140-152.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values.
- Schwarz, N. (2006). Individualism and collectivism. *Journal of Consumer Psychology*, 16(4), 324-324.

- Scruggs, T.E. and Mastropieri, M.A. (1993) “Special education for the twenty-first century: Integrating learning strategies and thinking skills”, *Journal of Learning Disabilities*, 26(6), 392-398.
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. S. and Gelfand, M. (1995). “Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement”. *Cross-Cultural Research*, 29, 240-275.
- Smith, B.P. and Schwartz, H.S. (1997) Values. In: Berry, J. et al. (Eds) *Handbook of Cross-cultural Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Sondergaard, M. (1994). Research note: Hofstede's consequences: A study of reviews, citations and replications. *Organization Studies*, 15(3), 447-456.
- Sørnes, J.-O., Stephens, K. K., Stre, A. S. and Browning, L. D. (2004). The reflexivity between ICTs and business culture: Applying Hofstede's theory to compare Norway and the United States. *Informing Science Journal*, 7, 1–30.
- Speece, M. (2012). Learning Style, Culture and Delivery Mode in Online Distance Education. *Online Submission*.
- Srite, M., Thatcher, J. B. and Galy, E. (2008). Does within-culture variation matter? An empirical study of computer usage. *Journal of Global Information Management (JGIM)*, 16(1), 1-25.
- Straud, D. W. (1994). The effect of culture in IT diffusion: E-mail and fax in Japan and the U.S. *Information Systems Research*, 5(1), 23-47.
- Strese, S., Adams, D. R., Flatten, T. C. and Brettel, M. (2016). Corporate culture and absorptive capacity: The moderating role of national culture dimensions on innovation management. *International Business Review*, 25(5), 1149-1168.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(24.06), 2015.
- Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154.
- Şimşek, A. and Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Online Submission*, 1(1), 36-45.

- Tapanes, M. A., Smith, G. G. ve White, J. A. (2009). Cultural diversity in online learning: A study of the perceived effects of dissonance in levels of individualism/collectivism and tolerance of ambiguity. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 26-34.
- Teker, N. (2002). Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 49-66.
- Terzi, A. R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 65-76.
- Tezcan, M. (1978). Kültür ve Eğitim İlişkileri. *Eğitim Ve Bilim*, 3(15).
- Thowfeek, M. H. and Jaafar, A. (2012). Instructors' View about Implementation of E-learning System: An Analysis based on Hofstede's Cultural Dimensions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65, 961-967.
- Tok, H., Özgan, H. ve Döş, B. (2010). Assessing Metacognitive Awareness And Learning Strategies As Positive Predictors For Success In A Distance Learning Class/Uzaktan Eğitim Sınıfında Başarının Pozitif Yordayıcısı Olarak Bilişötesi Farkındalık Stratejisi Ve Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-133.
- Triandis, H. C. (1971, August). *Some psychological dimensions of modernization*. In 17th Congress of Applied Psychology.
- Triandis, H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism.
- Triandis, H., C. (1995). Individualism and collectivism. Boulder, Colorado, Westview Press, Inc.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of personality*, 69(6), 907-924.
- Tuna, M. E. (2003). Cross-cultural differences in coping strategies as predictors of university adjustment of Turkish and US students (Doctoral dissertation, METU).
- Türkoğlu, A., Doğanay, A. ve Yıldırım, A. (1998). *Ders çalışma becerileri*. İzmir.
- Vermunt, J.D. (1996) Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25-50.
- Vrânceanu, C.A and Iorgulescu, C.M, 2016. A Look at Hofstede's Cultural Dimensions in Two Service Sectors from Romania. *Amfiteatru Economic*, 18(Special Issue No. 10), pp. 875-884.

- Vural, L. (2012). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullarımlarına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.*
- Wang, C. H., Shannon, D. M. and Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323.
- Wang, S.L. and Wu, P.Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: the social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51(4), 1589–1598.
- Wasti, S. A. ve Eser Erdil, S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik kurgusu ve INDCOL ölçeklerinin Türkçe geçerlemesi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7, 39-66.
- Weinert, F.E (1983) "Practicing learning strategies: Memory training", *Universitas-Stuttgart*, 25(2), 99-105.
- Weinstein, C.E. and MacDonald, J.D. (1986) "Why does a school psychologist need to know about learning strategies?", *Journal of School Psychology*, 24(3), 257-265.
- Weinstein, C.E. and Mayer, R.E. (1986) "The teaching of learning strategies", In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (315-327), New York: MacMillan.
- Wursten, H. and Jacobs, C. (2013). The impact of culture on education. *The Hofstede Centre, Itim International*.
- Yang, X. and Bi, H. (2017). Attitudes about Academic Help-Seeking Mediate the Relation between Personal Achievement Goal and Academic Help-Seeking Behavior in MOOC Learners. In *2017 International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)* (pp. 87-88). IEEE.
- Yıldız, S. G. M. Kültürün Mekânsal Değişimler Üzerindeki Etkisi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(3), 173-184.
- Zakour, A. B. (2004). Cultural differences and information technology acceptance. Presented at *Annual Conference of the South Association for Information Systems*, Georgia, USA.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. Monique Boekearts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* içinde (s: 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B.J. and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology* 82 (1) 51-59.

http-1 <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/ogrenme-ortamlari/kitap-hizmetleri>
(Erişim Tarihi: 24.02.2019)

http-2 <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/ogrenme-ortamlari/anadolum-ekampus-sistemi>
(Erişim Tarihi: 25.02.2019)



EKLER

Ek-1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Ek-2. Demografik Bilgiler

Ek-3. AÖF Öğrenme Ortamları

Ek-4. Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeği (INDCOL Ölçeği)

Ek-5. Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği



Ek-1

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, bir tez çalışması için yapılmakta olup sizlerin Açıköğretim sisteminde ders çalışma biçiminizi ve kültürel özelliklerinizi belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Anket kapsamındaki sorulara vereceğiniz samimi cevaplar size sunulan ve sunulması planlanan uzaktan eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da başka bir amaçla başka bir araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

EVET

HAYIR

Ek-2

Demografik Bilgiler

Lütfen aşağıda sizi daha iyi tanımamıza yardımcı olacak soruları cevaplayınız.

a. Cinsiyetiniz?

☐ Kadın

☐ Erkek

b. Yaşınız? Lütfen yazınız _____

c. Sınıfınız? Lütfen yazınız _____

d. İnternet kullanma durumunuz?

☐ Başlangıç

☐ Kötü

☐ Orta

☐ İyi

☐ Çok iyi

e. İnterneti ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

☐ Her gün 5-6 saat

☐ Her gün 3-4 saat

☐ Her gün 1-2 saat

☐ İki günde bir

☐ Haftada birkaç saat

Ek-3

AÖF Öğrenme Ortamları

Açıköğretim sisteminde ders çalışırken en çok yararlandığınız ilk beş ortamı işaretleyiniz.

- ☐ () Ders kitabından çalışma
- ☐ () e-Öğrenme hizmetlerindeki deneme sınavlarını uygulama
- ☐ () e-Öğrenme hizmetlerindeki alıştırma sorularında yer alan uygulamalardan yararlanma
- ☐ () e-Kitap okuma
- ☐ () e-Öğrenme hizmetlerindeki konu anlatım videolarını izleme
- ☐ () e-Seminer hizmetlerindeki soru çözümlerinden yararlanma
- ☐ () e-Seminer hizmetlerindeki ders anlatımından yararlanma
- ☐ () e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitabı dinleme
- ☐ () Ünite ile ilgili TV programlarını izleme
- ☐ () e-Öğrenme hizmetlerindeki sesli kitap uygulamasından yararlanma
- ☐ () Akademik danışmanlık etkinliklerine katılma
- ☐ () e-Öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma

Ek-4

Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeği (INDCOL Ölçeği)

1. Benim mutluluğum çevremdekilerin mutluluğuna çok bağlıdır.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
2. Benim için kazanmak her şeydir.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
3. Başkaları benden daha başarılı olduğunda rahatsız olurum.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
4. Yakın çevremdekilerin birbiriyle uyumunu muhafaza etmek benim için önemlidir.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
5. İsim başkalarından daha iyi yapmak benim için önemlidir.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
6. Komsularımın ufak tefek şeyleri paylaşmak hoşuma gider.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-4 Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeği (INDCOL Ölçeği) (Devamı)

7. Başkalarıyla rekabet edebileceğim ortamlarda çalışmak hoşuma gider.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

8. İş arkadaşlarımla iyiliği benim için önemlidir.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

9. Maddi güçlük içinde olan bir akrabama imkanlarım ölçüsünde yardım ederim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

10. Rekabet doğanın kanunudur.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

11. İş arkadaşlarımdan biri ödül kazansa gurur duyarım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

12. Benim için zevk başkalarıyla vakit geçirmektir.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-4 Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeği (INDCOL Ölçeği) (Devamı)

13. Başkası benden daha başarılı olduğu zaman kendimi gergin ve kamçılanmış hissederim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

14. Rekabet olmadan iyi bir toplum düzeni kurulamaz.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

15. Başkalarıyla işbirliği yaptığım zaman kendimi iyi hissederim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

16. Bazı insanlar kazanmaya odaklıdır ben onlardan biri değilim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-5

Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

1. Çalışırken belirli bir takvime bağlıyım.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
2. Çoğu önemli başlık/konu benim için zor anlaşılırdır çünkü başka şeyler düşünürüm/düşüncelerim başka şeylerde dolanır.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
3. Sık sık başkalarına ne öğrendiğimi anlatırım.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
4. Dersteki konuyu derinlemesine anladığımdan emin olmak için soru sorabilir veya bir sohbete katılabilirim.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
5. Her zaman yaptığım çalışma programına bağlı kalırım.
☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-5 Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Devamı)

6. Ders kaynağına çalışırken sık sık o kadar tembel ve sıkılmış hissediyorum ki kaynağı bitmeden bırakıyorum.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
7. Duyduklarım veya okuduklarım hakkında sık sık sorular sorarım böylece olguların doğruluğundan emin olabilirim.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
8. Çalışırken aklımdaki olguları/konuları sürekli tekrar ediyorum.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
9. Çalışmalarımda sorunlar/zorluklar yaşansa da başkalarının yardımı olmadan kendi kendime başa çıkmaya çalışırım.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
10. Okuduğum bir şey hakkında kafam karıştığında, geri dönüp gerçekte ne kastedildiğini anlamaya çalışıyorum.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-5 Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Devamı)

11. Derslerimle ilgili kaynağa çalışırken en önemli şeyleri daha az önemli şeylerden ayırt etmeye/onların farkını görmeye çalışırım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

12. Ayırdığım zamanı, etkili bir şekilde çalışmak için kullanıyorum.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

13. Çalışmamı yönlendirebilmek için öğrenme hedeflerimi belirlerim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

14. Ödev hazırlarken veya sınava hazırlanırken okul arkadaşlarımla işbirliği yapmaya çalışırım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

15. Derslerimde daha önceki deneyimlerimden iyi bir şekilde yararlanmak isterim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-5 Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Devamı)

16. Derste çalışılan olgularla ilgili bir tür teori veya sonuç verildiğinde, bunu destekleyecek görüşler bulmaya çalışırım.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
17. Tüm ödevleri ya da okuduğum materyalleri sevmesem bile, derslerimde başarılı olmak için gerçekten çok çalışırım.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
18. Zor olsalar bile, en çok beni düşündüren konuları çalışmaktan hoşlanırım.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
19. Diğer öğrencilerle öğrenme ile ilgili deneyimleri sık sık tartışırım.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum
20. Öğrenme deneyimlerimi sık sık incelerim.
- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-5 Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Devamı)

21. Öğrendiklerimi örnekler ve uygulamalar ile derinleştirmeye çalışırım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

22. Derslerimle ilgili kaynakları okurken, farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri birleştiririm (örneğin notlar, ders kitapları, konuşmalar, çalışma deneyimi).

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

23. Yeni bir metni derinlemesine okumadan önce ilk olarak gözden geçiririm ve nasıl özetlendiğine bakarım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

24. Çalışırken kendime sorular sorarım ve teori ve pratik arasındaki ilişkiyi (bağlantıyı) düşünürüm.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

25. Her dersin gereksinimleri ile eşleşecek şekilde kendi çalışma tarzımı düzenlemeye çalışırım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-5 Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Devamı)

26. Bir çalışma aktivitesinden önce, çalışmanın zihnimdeki farklı evrelerini sıklıkla gözden geçiririm.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

27. Son tarihten önce notlarımı ya da kaynakları gözden geçirecek zamanımın olmadığı bir durumda sıklıkla olurum.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

28. Önemli kavramları ve içerikleri bana hatırlatacak anahtar kelimeleri ezberlerim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

29. Zor başlıklar/konular üzerinde çalışırken sık sık pes ederim ve daha kolay olanlara odaklanırım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

30. Kaynağı okurken, ilk olarak tüm konuyu anlamaya çalışırım ve sonra okumaya odaklanacağım yere karar veririm.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-5 Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Devamı)

31. Konulara etraflıca karar yorar ve gerçekten öğrendiklerimi düşünürüm.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

32. Kaynağı okurken en önemli şeyleri yazarım/not alırım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

33. Neredeyse her zaman okuduğum veya duyduğum bilgilerin güvenilirliğini değerlendiririm.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

34. Eğitimimde sahip olduğum bilgi ve deneyimleri gelecekte nasıl uygulayabileceğimi sık sık düşünürüm.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

35. Derslerde öğrendiklerime dayanarak sıklıkla kendi çıkarımlarımı ya da “teorilerimi” geliştiririm.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek-5 Kaynak Yönetimi ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Devamı)

36. Benim için ilgi çekici olmasa bile, çalışmalarını tamamlamak için kendimi motive etme konusunda hiçbir zorluk yaşamam.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

37. Ödevleri yapmaya hazırlanırken daha önce öğrendiklerimi tekrar ederim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

38. Bir şeyleri anlamakta zorluk çekersem okul arkadaşlarımdan yardım isterim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

39. Bir çalışma aktivitesinden sonra sıklıkla nasıl yaptığımı ve performansımı nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

40. Öğretmenlerimden performansım hakkında geri bildirim almaya çalışırım.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Aslı TALTEKİN
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Adana/1982
E-Posta : ataltekin@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2004 Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği

1999 İncirlik Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi

2019 - Adana Seyhan Şehit Metin Malkav Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2016-2019 Adana Çukurova Vehbi Güzel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni

2016-2016 Adana Seyhan İşitme Engelliler Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2013-2016 Adana Seyhan Akkapı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni

2012-2013 Adana Yüreğir İmadettin Levent Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2008-2012 Adana Yüreğir İmadettin Levent İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni

2005-2008 Eskişehir Günyüzü Kayakent Abdülhamit Alptekin Cumhuriyet İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Kılıçarslan, S., Ördem, S., Taltekin, A. ve Ardic, R. (2019). Şiddetsiz Karşı Koyma Programının Ebeveynlerin Aile İlişkileri ve Ebeveynlik Algıları Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 211-233.