

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI İLE BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nurten KARA

Eskişehir 2019

BAŞLIK SAYFASI

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARI İLE BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Nurten KARA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Uzaktan Eğitim Anabilim
Danışman: Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ağustos 2019**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nurten KARA'nın "Açık ve Uzaktan Öğrenenlerin Öğrenme Yaklaşımları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 08 Ağustos 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.Alper Tolga KUMTEPE

Üye : Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN

Üye : Doç.Dr.Esra Pınar UÇA GÜNEŞ

İmza




T.C.
Prof.Dr.Bülent GÜNSOY
Ankara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENENLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nurten KARA

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2019

Danışman: Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE

Bu araştırmada açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne kayıtlı gönüllü katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2018) tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE-Kısa Forum)” kullanılmıştır. Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrenme ve ders çalışma yaklaşımının alt boyutları derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışma ve çaba yönetimi alt boyutu ile derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımı tercihlerini belirleme ve başarı düzeyleri ile ilişkilendirmeye yönelik katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuçların açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ve başarı düzeyi üzerine yapılacak çalışmalara destek olması hedeflenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğretim, Öğrenme, Öğrenme stilleri, Öğrenme yaklaşımı.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN APPROACHES OF LEARNING WITH LEVELS OF SUCCES OF OPEN AND DISTANCE LEARNERS

Nurten KARA

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Science, August 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Alper Tolga KUMTEPE

The aim of this research is to examine the relationship between approaches of learning with levels of success of open and distance learners. In the research, screening model which is of the quantitative research methods was used. The research was carried out with volunteer participants who were registered to Faculty of Open Education of Anadolu University. Approaches of Learning and Study Inventory by Topkaya, Yaka and Öğretmen (2018) developed to was used as the data collection tool. The research, were interviewed of 853 people according to the sample selection method which was not easily based on probability.

As a result of the correlation analysis, it is find that there is a significant relationship between the sub-dimensions of approach of learning and study, in-depth learning, superficial learning, work and effort management and level of success. The sub-dimension of study and effort management have been determined to with a significant relationship between number of login to lessons, number of access to account and number of access to materials.

The results obtaine in the research, it will attribution for contribute to determination the approach of learning preferences of open and distance learners and levels of succes. Also, the results obtained in this reserach are intended to support to studies on approaches of learning and levels of succes of open and distance learners.

Keywords: Open and early education, Planning, Styles of learning, Approach of learning.

ÖNSÖZ

“Açık ve Uzaktan Öğrenenlerin Öğrenme Yaklaşımları ile Başarı Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanında bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya ait sorun, amaç, önem ve tanımlara; ikinci bölümde alanyazın ve ilgili araştırmalara; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, bağlamına ve analizine; dördüncü bölümde elde edilen verilerin bulgularına; beşinci bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma süresince bilgi ve deneyimlerini paylaşarak katkı sağlayan ve önerileri ile bana yol gösteren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Analizlerin yapılması ve değerlendirilmesi sürecinde desteklerini ve uzman görüşlerini benden esirgemeyen Aylin ÖZTÜRK, Halil İbrahim EZER, Halil İbrahim KARAÇAY, Ensar GÖÇMEZ ve Ayhan BAYRAM'a teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alarak yapıcı önerileriyle tezime katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Esra Pınar UÇA GÜNEŞ ve Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN'a teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım ve üzerimde emeği bulunan bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Lisans öğrenimim döneminde tanıştığım, lisans ve yüksek lisans döneminde desteklerini, sevgilerini, görüş ve önerilerini benden esirgemeyen değerli arkadaşlarım Meral ÇAPAR, Dürdane KÜÇÜK NEZHET ve Serenay AKKAYA'ya; yüksek lisans döneminde tanıştığım, desteklerini benden esirgemeyerek ilerlememi sağlayan sevgili arkadaşım Lütfiye GÖÇMEZ'e başta olmak üzere bütün arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca; Hatay-Eskişehir arası yolculuklarımda bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Yaşar YAMAN'a, yüksek lisans eğitimimi her zaman destekleyen ablam Lemia SERT'e ve ders çalışmalarında ev içinde sessizliği sağlayan ablam Fehime KARA'ya; eğitim hayatıma verdikleri destekten dolayı bütün aileme ve özellikle kendinde gerçekleştiremediği okuma hayalini çocuklarında yaşatan sevgili anneme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ETİK İLKE VE KURALLARINA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel ve etik kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri bilgileri için kaynak gösterdiğimi ve kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgi yaptığım ve beyana aykırı bir durum saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Nurten KARA

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARINA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi.....	3
1.2. Amaç	5
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Öğrenme Stili ve Modelleri.....	8
2.2. Öğrenme Yaklaşımları.....	13
2.2.1. Derinlemesine öğrenme.....	14
2.2.2. Yüzeysel öğrenme.....	15
2.2.3. Stratejik öğrenme	15
2.3. Stil Odaklı Öğretim ve Tasarım İlkeleri.....	16
2.4. Açık ve Uzaktan Öğretim	17
2.5. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi.....	20
2.6. Anadolum E-Kampüs	21
2.7. İlgili Araştırmalar	24
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Yöntemi	38
3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	38

3.3. Araştırmanın Modeli	39
3.4. Araştırmanın Hipotezleri	39
3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	41
3.6. Araştırmanın Veri Toplama Yöntem ve Aracı	42
3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	44
3.8. Verilerin İstatistiksel Analizi	44
4. BULGULAR	46
4.1 Örneklem Grubunun Demografik ve Diğer Özelliklerine İlişkin Bulgular	46
4.2. Örneklem Grubunun Cevaplarına İlişkin Bulgular	50
4.3. Örneklem Grubunun Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları, Başarı Düzeyi, Derslere Erişim Sayısı, Oturum Açma Sayısı ve Malzemelere Erişim Sayısına İlişkin Analizler	51
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
KAYNAKÇA	83
EKLER	
Sormaca Formu	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Jung'un temel kişilik ve duyuşsal özellikler sınıflaması	9
Tablo 2.2. Dunn ve Dunn modelinde temel uyarıcılar ve alt öğeler	11
Tablo 3.1. Ölçeklere ait güvenilirlik sonuçları	45
Tablo 4.1. Örneklem grubunun cinsiyet durumuna göre dağılımı	46
Tablo 4.2. Örneklem grubunun mesleklerine göre dağılımı	46
Tablo 4.3. Örneklem grubunun öğrenim gördüğü bölümlerine göre dağılımı	47
Tablo 4.4. Örneklem grubunun kayıt türlerine göre dağılımı	47
Tablo 4.5. Örneklem grubunun başarı düzeyine göre dağılımı	48
Tablo 4.6. Örneklem grubunun derslere erişim sayılarına göre dağılımı	48
Tablo 4.7. Örneklem grubunun oturum açma sayılarına göre dağılımı	49
Tablo 4.8. Örneklem grubunun malzemelere erişim sayılarına göre dağılımı	50
Tablo 4.9. Örneklem grubunun cevaplarına ilişkin istatistiksel bilgiler	51
Tablo 4.10. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri	53
Tablo 4.11. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterine ilişkin uyum indeksleri	55
Tablo 4.12. Değişkenlere ilişkin puan ortalamaları	56
Tablo 4.13. Cinsiyete göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısına değişkenlerine ilişkin t testi sonuçları	57
Tablo 4.14. Öğrenim görülen bölüme göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi , başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin Anova testi sonuçları	58
Tablo 4.15. Öğrenim görülen bölüme göre yüzeysel öğrenme ve oturum açma sayısı değişkenlerine ilişkin LSD testi sonuçları	59
Tablo 4.16. Meslek durumuna göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin Anova testi sonuçları	60

Tablo 4.17. Meslek durumuna göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, derslere erişim sayısı ve oturum açma sayısı değişkenlerine LSD testi sonuçları	61
Tablo 4.18. Kayıt türüne göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin Anova testi sonuçları	65
Tablo 4.19. Kayıt türüne göre yüzeysel öğrenme, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin LSD testi sonuçları	66
Tablo 4.20. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ve alt boyutları derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ve çalışma-çaba yönetimi ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Kolb öğrenme stilleri	12
Şekil 3.1. Araştırmanın modeli	39
Şekil 4.1. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin madde faktör ilişkisi	55



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SPSS: Statistical Packagefor Social Sciences for Windows

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

LSD: Least Significant Difference

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

AÖF: Açıköğretim Fakültesi



1. GİRİŞ

Endüstriyel dönüşümle beraber dijital dönüşümlerinde yaşanmakta olduğu Endüstri 4.0 çağındaki bu dönüşümün her sanayi devrimi sürecinde olduğu gibi eğitim üzerine de yansımaları bulunmaktadır. Eğitimde; Eğitim 4.0 olarak adlandırılan bu dönüşüm sağlık, üretim, eğitim ve teknoloji gibi çeşitli hizmet alanları aracılığı ile yaşamın her boyutunda kendini göstermeye başlamıştır. Gelecekteki yaşam koşullarına hazırlanmakta olan öğrenenlerin yetiştirilmesinde ancak; bu değişimlere uyum sağlayabilen eğitim modellerinin gerçekleştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Yaş ortalamasının 29 olduğu Türkiye’de genç nüfusun yoğunluğu bu dönüşümde hızlı, doğru ve iyi bir planlamanın yapılması durumunda içinde bulunduğumuz bilgi teknolojileri çağında avantaj sağlayacaktır. Bu durumun ancak; doğru bir planlama ve iyi bir eğitim ile gerçekleştirilebileceğini söyleyebiliriz (Demir, 2018; Öztemel, 2018; Sener & Elevli, 2017; Yıldız Aybek, 2017).

Toplumun gelişimi ve kalkınmasında etkin rol oynayan eğitim ve öğretim etkinlikleri bu dönüşüm sürecinde öğrenenin; en alt basamaktan en üst basamağa çıkmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretme ve öğrenme yöntemlerinde; ölçme, değerlendirme ve öğretim programlarının gelişen dünya düzeni doğrultusunda bireysel ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde yeniden planlamasının yapılması sağlanmalıdır. Burada amaç öğrenenleri kategorize etmek değil öğrenme becerilerini bireyselleştirmek biçiminde olmalıdır. Kısaca öğrenenin; bilgiyi algılama, tanımlama, kodlama, işleme, depolama, kullanma, geri hatırlama gibi işlemleri kendi öğrenme stili ile ilişkilendirebilmesini sağlamaktır.

Öğrenmede Yapılandırmacılık ya da Oluşturmacılık olarak bilinen öğrenme kuramında “*Nasıl öğreniriz?*” sorusu eğitimin değişen değerlerinin temellerini oluşturmaktadır. Bu kuramda ön görülen bilginin ne olduğu, nasıl oluştuğu ve nesnelliğini öğretmek değil; bilginin nasıl öğrenilmesi gerektiğini öğretmektir. Kuramın temelleri Kant’a kadar dayandırılmakta olup gelişimi ve şekillendirilmesi ise Dewey, Bruner, Piaget ve Vitgotsky’nin bilişsel ve sosyal psikoloji alanındaki çalışmaları olarak kabul edilmektedir. Bu kuramda “öğrenmenin döngüsel bir süreç içinde yaşam boyu devam etmekte” olduğu kabul edilen en önemli unsur olarak görülmektedir (Boz Yüksekdağ, 2016; Gürol, 2002; Kurt, 2016; Senemoğlu b, 2013; Sert, 2008; Özyürek & Tuncer, 2003). Bu süreç; yaşamın her alanında olduğu gibi hem örgün hem de açık öğretimde de kendini göstermektedir.

Farklı zaman ve mekânlarda bulunan öğrenen, öğretan ve öğrenme materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığı ile bir araya getirildiği kurumsal bir öğretim faaliyeti olarak tanımlanan açık ve uzaktan öğretim; hem dünyada hem de ülkemiz de aynı gelişimsel yolları izlemektedir (Çalışkan, 2016). Açık ve uzaktan öğretim; 19. yüzyılda mektupla eğitim şeklinde başlamış 20. yüzyılda radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel araçların kullanılması ile yaygınlaştığı söylenebilir. 1990’larda bilgisayarın sıkça kullanımı ile çevrimiçi eğitimlerin başlaması, gelişen teknolojinin açık ve uzaktan öğretimde kullanımı; eğitimin erişim alanını genişletmiş ve yaygınlaşmasını sağlamıştır. Uydu teknolojilerinin kullanımı ile mekânsal uzaklıkta erişim kolaylığı elde edilmiş; telekonferans sistemleri ile geniş insan topluluklarının aynı anda ve bir arada katılımı sağlanmıştır. Yeni gelişmeler ile mobil teknolojiler ve sosyal medya ağları da eğitim materyalleri içine dâhil edilmiş; internetin gelişimi ve yaygınlaşması ile öğretan ve öğrenen etkileşiminin zamansal ve mekânsal esneklik kazandığını söyleye biliriz. Eğitime olan talebin artışı, yaşam boyu eğitimin önem kazanması, eğitim yatırımlarındaki artış ve ihtiyaçlar; eğitimde nitelik arayışlarının uluslararası boyutlara ulaşmasına neden olmuştur (Çalışkan, 2016; İşman, 2011; Özaydınlık, 2014).

Bu gelişmeler ışığında bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi açık ve uzaktan eğitimin küreselleşmesini sağladığını söyle biliriz. Böylece; açık ve uzaktan eğitim küreselleşme, grup yerine kişisel özel eğitim sağlayan, bireysel farklılıklara yönelen, endüstrileşen ve her kesimden farklı ihtiyaçlara göre yetişkin, çalışan, farklı eğitim gereksinimi olan bireylere hizmet edebilecek hale gelmiş olduğunu söyle biliriz. Düşük maliyet ve hareket kabiliyeti sağlaması, kullanılan teknoloji ile hızlı bildirim ve dönütlerin sağlandığı ağların olması, öğretim içeriğinin niteliğinin artırılması; açık ve uzaktan eğitimin çekici, etkili ve cazip hale gelmesinde etkili olmuştur (Aslantaş, 2014; Çalışkan, 2016).

Dijitalleşen dünyanın; kendini en iyi yükseköğretimde göstermektedir. Teknolojiye dayalı gelişim gösteren açık ve uzaktan öğretim; yükseköğretimdeki dijital dönüşüm ile yeni yapılanmaların oluşumu Üniversite 4.0 kavramının gelişmesini sağlamıştır (Dewar, 2017). Üniversite 4.0 kavramı ile yükseköğretim kurumlarının sahip olması gereken özelliklerin değiştiğine vurgu yapılmaktadır. Buna göre; daha çok bilimsel çalışmalara önem vermeleri, iletişim ağları yardımı ile farklı konu ve bilgiler arasında işbirliğine dayalı bağlar kurulmalı, yeni planlamalar yapılarak koordinasyon sağlayıcı çalışmalarda

bulunmaları üniversitelerin Sanayi 4.0 çağının en önemli özellikleri olarak kabul edilmektedir (Lapteva & Efimov, 2016).

Açık ve uzaktan öğretim; yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları; bilgiyi ve öğrenme becerisine uygun kaynak ve malzemeleri çok çeşitli ve zengin sunumlarla öğrenenin erişimine sunmaktadır. Öğrenme sunumlarının zaman ve mekân ayrımı yapılmaksızın kesintisiz sunulabildiği bu ortamlarda öğrenenin öğrenme becerileri, başarı düzeyleri ve kaynak erişim ve kullanım sıklığı araştırılma ihtiyacı duyulan konular arsında yerini almaktadır.

1.1. Araştırma Problemi

Eğitimde yeni yönelimlerin artması ile beraber bu alanda değişen değerler dönüşümü ile birlikte öğrenen merkezli program tasarımlarının öne çıktığı, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilerek zenginleştirilmesi ve öğrenen uyumlu uygun öğrenme ortamlarının yaratılması; öğreneni tanımak, kişilik yapısını belirlemek; öğrenme yaklaşımını ya da stilini tespit etmek açısından önem kazanmaktadır.

Öğretme ve öğrenme yaklaşımlarındaki değişim aynı zamanda öğrenme kavramının tanımında da bir değişime neden olmuştur. Öğrenme; sadece öğrenme hizmetinin niteliği ile sınırlı olmayan bireysel farklılıkları da içine alan bir içerik kazanmıştır. Buna göre; bireysel farklılıkların dikkate alınarak hazırlanan öğretim alanlarında öğrenenin bilgiye erişimi ve öğrendiği bilginin akılda kalma oranının daha yüksek olduğu; ayrıca öğrenenin benlik algısının geliştiği ve akademik başarısının arttığı belirtilmektedir (Cebesoy, 2009; Vural, 2016).

Bilgi ve enformasyon çağındaki öğrenenlerden; geleneksel eğitimin alıcı-verici ilişkisi yerine bilgiyi yeni bilgilere ulaşma ve ulaşılan bilgileri birbiri ile ilişkilendire bilmeleri beklenmektedir. Bu durum ise; öğrenenin bilgiyi yapılandırma ve kullanma becerisi gösterebilmesi için araştırma, ulaşma, çözümle, eleştirel düşünebilme, kaynakları kullana bilme gibi becerileri bir arada kullanabilme yetisi göstermesini gerektirmektedir (Şentürk, 2013)

Öğrenme stili; yeni bir bilgiyi keşfetme ve özümseme esnasında bilgiyi önceki yaşamsallıkla ilişkilendirme, kodlama, hatırlama ve geri getirme sürecinde öğrenenin biyolojik ve gelişimsel özellikleri doğrultusunda bireysel öğrenme yaklaşımını kullanmasıdır (Given , 2000; Kolb & Kolb, 2005). Öğrenme stilleri; duyuşsal, fiziksel, bilişsel ve bilişötesi (metabilişsel) öğrenmeleri etkileyen ve etkilenen bir faktördür (Evin

Gencel a, 2016, s. 614). Bu bağlamda öğrenme stiline; bireylerin öğrenme sürecinde farklı alanlarda, farklı durumlarda ve farklı faktörlerin etkisi altında bilgiyi en iyi şekilde alma, kullanma ve yapılandırmada tercih ettiği yaklaşım veya etkili öğrenme biçimi olduğunu söyleyebiliriz.

Birçok araştırmada farklı değişkenler açısından incelenen öğrenme yaklaşımlarında derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları tercihlerinin yanı sıra; araştırmada kullanılan ölçek türüne göre geliştirilmiş alt faktörlerin de araştırıldığı görülmektedir. Kültürel, bağımlı, bağımsız, dolaylı, dolaysız, işbirlikçi, rekabetçi, somut, soyut, yerleştirme, değiştirme, özümseme, ayırıştırma gibi kullanılan ölçeklerdeki alt faktörler incelenmiştir. Ayrıca bu faktörlere etki ettiği düşünülen biyolojik, sosyolojik, fizyolojik, çevresel gibi etkenlerin de araştırmalarda inceleme konusu olarak ele alındıkları görülmektedir. Araştırma konularında sistematik bir tekrarın olması, araştırma verilerinin yorumlanmasında ulaşılan sonuçların doğruluğunu arttıracaktır. Dolayısıyla geniş ve çeşitli gruplara belirli aralıklarla yapılacak düzenli uygulamalarda öğrenme yaklaşımlarına yönelik daha doğru sonuçlara ulaşılması öğrenen ve program geliştiriciler için daha etkili olacaktır. Bu duruma göre; öğrenenlere uygulanan tek seferlik anketler, bilgi eksikliği, farklı değişken ya da durumların etkisi nedeniyle doğru sonuç vermeyebilir (Erdoğan, 2017).

Derinlemesine öğrenmede öğrenen bilgiyi uzun süreli ve kalıcı olarak öğrenir. Öğrenen bilgiyi depolar ve özümseyerek içselleştirir. Daha sonra öğrenen ihtiyaç duyduğunda geri dönüş yaparak veya hatırlayarak yeniden kullanır. Yüzeysel öğrenmede ise; öğrenen bilgiyi kısa süreli ve hızlı bir şekilde öğrenme çabası içinde olur. Öğrenen daha çok amaca odaklı öğrenme gerçekleştirir. Burada öğrenen bilgiyi kendisine en kısa yoldan hatırlatacak kodlamalar yaparak ipuçları yardımıyla öğrenmeyi gerçekleştirir. Bilgi, bir bütün olarak değil ihtiyaç duyulan parçalara bölünerek öğrenilir (Okur, Bahar, & Sülün, 2019). Dolayısıyla; bilgiyi öğrenmede önemli olan öğrenenin öğrenme stillerinin değişmezliğinin tersine öğrenme yaklaşımlarının bilgiye ve sahip olunan duruma göre farklılık göstereceğidir (Orhan & Yılmaz, 2011).

Bu araştırmada açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, cinsiyet, kayıt türü, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı gibi kaynaklara erişim değişkenleri ile bu değişkenlerin başarı düzeyi ile ilişkisinin belirlenmesi araştırılacaktır. Dolayısıyla; “açık

ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyleri arasındaki ilişki” bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu tez çalışmasının genel amacı açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranacaktır:

1. Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ile e-kampüs kullanım sıklığı arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma kurumlar, araştırmacılar, öğrenenler ve ilgili alan yazın açısından aşağıda ifade edilen şekilde önem taşıması beklenmektedir.

Kurumlar açısından:

- Bu araştırma bulguları açık ve uzaktan öğrenenlerin farklı değişkenler açısından öğrenme yaklaşımları incelenecektir. Bu nedenle araştırma bulgularının açık ve uzaktan öğretim uygulamaları olan kurumlara örnek oluşturması ve bu araştırma sonuçları dikkate alınarak daha etkili uygulamalar yapabilecekleri düşünülmektedir.

- Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme tercihlerine göre daha iyi bir tanımlamanın yapılabilmesi ve başarı düzeylerinin arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Belirlenen bu hedefler doğrultusunda kurumların oluşturdukları öğrenme yöntem ve stratejilerini öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları tercihlerini dikkate alacak uygulamalarda bulunabilecekleri düşünülmektedir.

- Bu çalışma Türkiye genelinde açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlara; öğrenenlerini tanıma ve öğrenme yaklaşımlarına göre öğrenmelerine katkı sağlamak yönünden gelecek çalışmalara dayanak oluşturması beklenmektedir.

- Açık ve uzaktan öğretimde öğrenen başarısını arttırmak için öğretimde; öğrenenlerin bireysel farklılıkları doğrultusunda ihtiyaç duyulan yöntemlerin belirlenerek uygulamaların zenginleştirilerek öğrenenin desteklenmesi açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılar açısından:

- Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde bireysel farklılıklar ile öğrenme ortamları zenginliği öğrenenlerin başarıya ulaşmaları için önemli bir faktördür. Dolayısıyla bu araştırma bulgularının öğrenme yaklaşımları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki konusunda çalışma yapan araştırmacılara dayanak olacağı ve kullanılacak değişkenlerin çeşitlendirilebileceğine dair örnek olacağı düşünülmektedir.

- Araştırma; öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarına göre yüzeysel ve derinlemesine öğrenme tercihlerine göre yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı konusunda çalışma yapacak araştırmacılar için kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

- Öğrenme yaklaşımları ve öğrenenlerin başarı düzeyleri alanında birçok çalışma yapılmış olmakla beraber; açık ve uzaktan öğretim alanında yapılan çalışmaların sayıca az olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ile e-kampüs kullanım sıklıklarının başarı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi yönünden önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın ilgili alandaki araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulguları Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne kayıtlı çalışmaya gönüllü olarak katılımda bulunan öğrenenlerin deneyimleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğrenme: Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilemeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimlerdir (Senemoğlu b, 2013).

Bir başka tanıma göre; bireyin gözlemlenen davranışında, zihninde depoladığı bilgi miktarında ve deneyimleri sonucu yapılandığı anlamdaki değişim (Aydın, 2011)

Açık ve uzaktan öğretim: Açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme süreci ve bilim dalı (Aydın, 2011).

Öğrenme stilleri: Yeni bilgiyi öğrenmeye hazırlık aşamasında, bilgiyi öğrenme, anlamlandırma, hatırlama ve geri getirme sürecinde bireyin kendine özgü yollar kullanmasını sağlayan biyolojik ve gelişimsel özelliklerdir (Evin-Gencel a, 2016)

Öğrenme yaklaşımı: Öğrenme yaklaşımı, öğrenenin içinde bulunduğu bağlamı algılamasına bağlı olarak öğrenme görevine yönelik yapmış olduğu çalışma şeklinde meydana getirdiği niyet ve davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Beyaztaş, Göçer, & Şahin, 2017).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öğrenme ve ders çalışma stil ve yaklaşımlarına ilişkin kavramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme Stili ve Modelleri

Birçok çalışmada öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri bir arada kullanılmış; bu duruma neden olarak kavramların birbirini destekleyici ve tamamlayıcı unsurlar olarak kabul edilmeleri gösterilmiştir. Bilgi türüne göre öğrenme farklılık göstermektedir. Çevresel etkilerin, yaş ve cinsiyet, sosyoekonomik ve politik yapı ve benzeri yaşantısal süreçlerin yarattığı etki; öğrenenin öğrenme algısını belirlemekte ve kişisel öğrenme becerisini etkilemekte olduğunu söylebiliriz. Öğrenme stili kişinin kendi öğrenme becerisine bağlı iken öğrenme stratejileri ise öğrenmede kullandığı yol olarak görüldüğü; bu nedenle öğrenenin öğrenme stiline değiştirmesi zor olarak görülürken öğrenenin; bilgiye göre farklı öğrenme stratejileri ve yaklaşımları göstermesi beklenmektedir (Erdamar, 2015).

Öğrenme stilleri; genel olarak öğrenenlerin bilgiyi öğrenmede kullandıkları yol olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmalarda elde edilen bulgulara göre; stil odaklı öğretime uygun tasarlanmış ortamların öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Chang, Kurcz, El-Bishouty, Kinshuk, & Graf, 2015; Dunn a, 1996; Ekici, 2003; Evin Gencel b, 2008). İnsan davranışlarını inceleyen Jung (1971); “Jung Kişilik Tipleri Kuramı” ile öğrenme stilleri modellerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Çalışmalarında bireysel farklılıklar üzerinde duran Jung; insan davranışlarındaki benzerlik ve farklılıkları içedönük ve dışadönük kişilik tipleri şeklinde sınıflandırmıştır. Buna göre; içedönük kişilik tipi özellikleri taşıyan bireylerin dış çevreye kapalı ve kendi içine dönük, dışadönük bireylerin ise; dış uyaranlara karşı duyarlı ve dışadönük özellik gösterdiklerini ifade etmektedir. Her bireyde bu iki eğilimin olduğu ancak bireyin dışadönük veya içedönük olduğunu belirleyen davranışın çevresel uyaranlar karşısında baskın ve etkili olan tutumun olduğu vurgulanmaktadır (Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Jung, 1971 yılında bu sınıflandırmaya ek olarak kişilik tiplerini belirlemede iki etken bileşen olarak; temel kişilik ve duyuşsal özellikleri ele almıştır. Ayrıca bu bileşenlere ait iki alt bileşeni de incelemiştir. Bu kurama göre algılama boyutunda duygu ya da sezgilerin, yargılama boyutunda ise mantık ya da duyguların baskın olma durumuna

göre bireyin davranışlarını analiz ederek kişilik özelliklerini tanımlamaktadır (Evin Gencil a, 2016). Buna göre;

Tablo 2.1. *Jung'un temel kişilik ve duyuşsal özellikler sınıflaması*

Dünya ile ilişkili şekli	Dışadönük	İçedönük
	Şeylerin ve diğer insanların dış dünyasına dönüklük.	Fikirlerin ve hislerin iç dünyasına dönüklük.
Karar verme/ oluşturma şekli	Karar verici	Azimli
	Karar ulaşırken ve sorunları çözerken bir sıraya (düzene) odaklanmak.	Mümkün olduğunca çok veri ve bilgi elde etmeye odaklanmak.
Algı şekli	Algısal	Sezgisel
	Duyularla algılamaya, olgulara, detaylara ve somut olaylara dönüklük.	Olasılıklara, hayal gücüne, anlamlara ve şeyleri bir bütün olarak görmeye dönüklük.
Değerlendirme şekli	Düşünen	Hisseden
	Mantık ve gerçekçiliği kullanarak analiz yapmaya dönüklük.	İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük.

Kaynak: Given, 1996, Akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:5.

Bireyin neyi nasıl algıladığı ve nasıl öğrendiği birer araştırma konusu olarak karşımıza çıktığını söylebiliriz. Bireyin çevresini nasıl algıladığını, nasıl öğrendiğini bilmek ve öğrenme yaklaşımını belirlemek hem öğrenen hem de öğreten için; etkin öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacağını ifade edebiliriz. Bu açıdan öğrenme stilleri öğrenmeyi kolaylaştıran etkili bir yol olarak dikkat çekmektedir (Güneş & Göçek, 2012). Birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarda incelenen öğrenme stillerinin ortak bileşenlerini bireysel farklılıklar oluşturmaktadır (Evin Gencil a, 2016). Aşağıda bu duruma örnek oluşturan bazı öğrenme stilli modellerine yer verilmiştir:

Görsel, işitsel, kinestetik model: Barsch (1996) ve McVay Lynch (2004); öğrenenleri görsel, işitsel ve kinestetik olarak gruplandıran modelin en yaygın tanınan ve en önemli kuramcılarıdır. Modele göre öğrenme duyu organlarının bilgiyi algılama işlevi özelliklerine göre olmaktadır (Evin Gencil a, 2016). Bu modele göre öğrenenlerin bir bölümü görerek, bir bölümü işitsel ve bir bölümü de kinestetik (hareketsel) etkileşimlerle daha iyi öğrenme başarısı yakalamaktadırlar (Barsch, 1996; McVay Lyuch, 2004).

Görsel öğrenenler; şekil, şema, renkli materyaller ve harita gibi görsellik algısına yönelik öğrenme ortamlarında daha başarılı olmaktadırlar. Not alma, okuduğunu hatırlama, gözde canlandırma, şekil çizmek ya da yazarak çalışmak öğrenme biçimi özellikleri arasında sayılmaktadır.

İşitsel öğrenenlerde; dinleme, konuşma veya tartışma gibi ortamlar oluştuğunda daha etkin bir öğrenme gerçekleşmektedir. Sesli okuma, sesli tekrar, dinleme, anlatma baskın özellikleri arasındadır. Sözlü yönergeleri uygulamada oldukça başarılı olan bu öğrenenler; aşırı sesiz ortamlardan hoşlanmaz, hafif müzik eşliğinde öğrenmeyi gerçekleştirirler.

Kinestetik öğrenenler ise uzun süre hareketsiz kalamazlar. Öğrenme sırasında dokunarak, yaparak-yaşayarak etkin oldukları durumlarda daha hızlı öğrenirler. Öğrenirken; elde kalem tutma, okuma esnasında parmakla takip etme, ayak sallama sıkça gözlenen özellikleri arasındadır.

Görsel, İşitsel, Okuma/Yazma, Kinestetik Model: Bu model de öğrenenlerin bilgiyi öğrenmede baskın olarak kullandıkları duyularına göre şekillenmiştir. Bir önceki modelden farkı ise; Fleming (1995) ile (2001) yılları arasında yaptığı çalışmalarda elde ettiği bulgular doğrultusunda okuma-yazma boyutunu eklemesidir. Fleming; bu çalışmalarında kendisi tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğini kullanmıştır. Buna göre; kuma-yazama boyutunu baskın kullanan öğrenenler; görsel öğrenenlerden farklı olarak okuma-yazmaya dair tüm basılı ve dijital metinleri okuma, raporlama, not tutma, listeme gibi öğrenme etkinliğinde düzenleme ve planlamalar yaparak hızlı ve kalıcı öğrenme becerisi göstermektedirler (Fleming a, 1995; Fleming b, 2001). Bu öğrenme stilinde öğretme ve öğrenme sözcüklerin etkin kullanımı ile gerçekleşmektedir (Evin Gencel a, 2016).

*Dunn ve Dunn Modeli:*Öğrenme stili alanındaki en önemli araştırmacılardan sayılmaktadırlar. Modelin temeli yine kendilerinin biliş stili ve beyin yerleşim teorisi çalışmalarına dayanmaktadır (Evin Gencel a, 2016). Bu modelle göre öğrenmede etkin olan faktör öğrenenin çevre ile etkileşimidir Modelde vurgulanan nokta ise; her öğrenenin öğrenme etkinliğinin gerçekleştirirken kendi öğrenme stiline göre desteklenmesi ve desteklenen bu yönlerinin öğretimde başarıyı arttıracak varsayımdır (Dunn b & Dunn, 1993).

Tablo 2.2. *Dunn ve Dunn modelinde temel uyarıcılar ve alt öğeler*

TEMEL UYARICILAR					
ALT ÖĞELER	Çevresel Faktörler	Sosyolojik Faktörler	Duygusal Faktörler	Fizyolojik Faktörler	Psikolojik Faktörler
	Ses	Bireysellik	Motivasyon	Algı	Bütünsellik-Çözümsellik
	Işık	Çift Olma	Sebat, istikrar	Yiyecek	Beynin sağ-sol yarı küresini kullanma
	Sıcaklık	Akranlar	Sorumluluk	Zaman	Hızlı tepki-Sakin davranma
	Ortam Dizaynı	Takım Yetişkinler Çeşitlilik	Yapı	Hareketlilik	

(Kaynak: Gencel.2016)

Dunn ve Dunn öğrenme stilinde bilgiyi öğrenme; öğrenme çevresel, sosyolojik, duygusal, fizyolojik ve psikolojik 5 temel faktör ve bunların alt boyutlarının etkileriyle gerçekleşmektedir (Dunn b & Dunn, 1993; Dunn c, 2000). Buna göre;

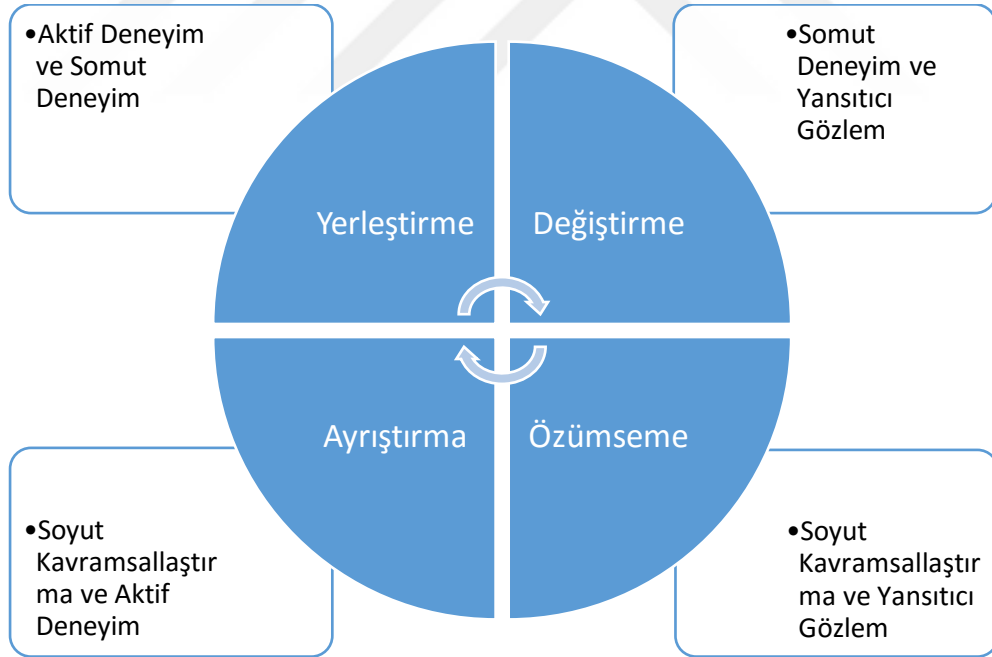
- Çevresel faktör; ses, ışık, sıcaklık ve ortam alt boyutlarına,
- Sosyolojik faktör; bireysellik, çift olma, akranlar, takım, yetişkinler ve çeşitlilik alt boyutlarına,
- Duygusal faktör; isteklendirme, sabır ve istikrar, sorumluluk, yapı alt boyutlarına,
- Fizyolojik faktör; algı, yiyecek, zaman ve hareketlilik alt boyutlarına,
- Psikolojik faktör ise; bütünsellik ve çözümsellik, beyin sağ ve sol yarı kürelerini kullanma, hızlı tepki verme veya sakin davranma alt boyutlarından oluşmaktadır.

Gregorc Modeli: Bu modelde öğrenme; öğrenenin bilgiyi algılama ve işleme becerilerine göre bilgiyi kavrama ve içselleştirme becerileri şekillenmektedir. Modelde öğrenenlerin birden fazla öğrenme stiline sahip olabilecekleri, öğrenmenin bu becerilerin kullanılması ile gerçekleştiği ve bu özelliklere göre sınıflandırıldığı belirtmektedir (Gregorc, 1984; Ekici, 2003). Bu modele göre; öğrenenin algı becerisi somuttan soyuta; düzenleme becerisi ise; doğrusallıktan dağınıklığa biçiminde şekillenmektedir. Öğrenenin algı ve düzenleme becerilerine göre ise model;

- Somut doğrusal (ardaşık): Düzen. plan, kural
- Soyut doğrusal: Mantık, bilimsel çalışma
- Somut dağınık: Deneme yanılma-sistematik olmayan
- Soyut dağınık: Duygusal, esnek, uyumlu olarak tanımlanan 4 farklı öğrenme stiline sahiptir (Evin Gencil a, 2016).

Kolb Modeli: Kolb'a ait olan bu model yine kendisi tarafından geliştirilen deneysel kurama dayanmaktadır. Deneysel öğrenme kuramı; Jung, Dewey, Lewin ve Piaget'in öğretme ve öğrenme üzerine yaptıkları çalışmalara dayanmaktadır. Bu kuramın en önemli özelliği öğrenmenin döngüsel bir süreç içinde devam ediyor olmasıdır (Boz Yüksekdağ, 2016; Evin Gencil a, 2016; Sert, 2008). Bu modele göre;

- Değiştirme: Somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenmeler,
- Özümseme: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenmeler,
- Ayırıştırma: Soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenmeler,
- Yerleştirme: Somut deneyim ve aktif deneyim öğrenmelerdir.



Şekil 2.1. Kolb öğrenme stilleri
(Kaynak: Ekici,2016)

Öğrenme dört aşamalı ve bu aşamalara ait alt bileşenlerle açıklanmaktadır. Modele göre bu dört aşama; bireylerin sahip olduğu yaşantısal doğal deneyimler sonucu somut

deneyim kazanırlar. Öğrenmede bireysel farklılıklar doğrultusunda gözlemlenen deneyimler yansıtılmaktadır. Yansıtımlar; ilke ve genellemeleri oluşturmakta ve yeni durumlarda kullanılmaktadır. Buna göre; etkinli öğrenme öğrenenin farklı grup becerileri göstererek öğrenme sürecini döngüsel olarak devam etmektedir (Evin Gencel c, 2014; Kolb & Kolb, 2005; Loo, 2002; Manolis, Burns, Assudani, & Chinta, 2013).

McCarthy Modeli: Bu modelin temeli; Kolb'un Öğrenme Stili Modeli'nin beyinin işleyişi ile beyin ve beyin yarım kürelerinin arasındaki ilişkiselliğe dayanmaktadır (Evin Gencel a, 2016). Model; öğrenenlerin algılama ve düzenleme becerilerinin önemli derecede bireysel farklılıklara ve öğrenme sürecinde baskın olan soru biçimine dayandığını vurgulamaktadır. Bu modele göre öğrenme dört bileşen ve bunlara ait sorular ile açıklanmaktadır (Ekici, 2003; McCarthy a, 1990; McCarthy b, , 1997). Bunlar;

- Hissederek (somut yansıtıcı) ve Niçin? sorusu,
- Gözlemleyerek (yansıtıcı yaşantı) ve Ne? sorusu,
- Düşünerek (soyut kavramsallaştırma) ve Nasıl? sorusu ile
- Yaparak (aktif deneyim) ise ne olur?

soruları ile öğrenme ilişkilendirilmektedir. Bu modele 4MAT sistemi de denilmektedir.

2.2. Öğrenme Yaklaşımları

Teknolojik gelişimle beraber her alanda gerçekleşmekte olan hızlı değişimin en önemli etkilerinin eğitim alanında görülmekte olduğunu söylebiliriz. Eğitimde değişen paradigma anlayışı ile beraber öğrenenlerde problem çözme, derin anlayış, yorumlama, düşünme, iletişim kurma gibi becerilerin kazandırılmasına önem verilmektedir (Çolak & Cırık, 2016). Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmayı amaçlayan bu yaklaşımların yeni öğrenme becerilerinin gelişimini desteklediğini ifade edebiliriz. Buna göre öğrenme yaklaşımı; öğrenenin içinde bulunduğu bağlamı algılamasına bağlı olarak öğrenme görevine yönelik yapmış olduğu ve çalışma şeklinde meydana getirdiği niyet ve davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (İlhan Beyaztaş b & Senemoğlu, 2015).

Öğrenenlerin ders çalışma ve bilgi yaklaşımlarını belirlemek için Marton ve Säljö (1976); üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasındaki farkları belirlemek için yaptıkları nitel bir araştırma çalışması sonucu öğrenme yaklaşımı kavramının ortaya çıkmış olduğunu söylebiliriz. Araştırmada; öğrenenlere verilen okuma metnini algılama ve aktarmada farklılıklar görüldüğünün tespit edildiği belirtilmiştir. Bir grup öğrenenin okudukları metni ayrıntılara odaklanarak bütünsellik içinde aktif olarak aktardıkları, diğer

bir grubun ise okudukları metni bütünlük kurmadan aktarma ve önemli noktaları ezberleme eğilimi gösterdikleri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda birinci grup öğrenenlerin öğrenmeyi içselleştirerek yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirmekte oldukları yani derinlemesine öğrenme yaklaşımı gösterdikleri; ikinci grupta yer alan öğrenenlerin ise bilgiyi öğrenme eylemini düşük düzeyde gerçekleştirdikleri yani yüzeysel bir öğrenme yaklaşımı gösterdiklerine vurgu yapılmaktadır (Beşoluk & Önder, 2010; Ekinci a, 2015; Beyaztaş, Göçer, & Şahin, 2017; İlhan Beyaztaş b & Senemoğlu, 2015; Karaman, 2019; Ozan a & Çiftçi, 2013; Önder & Beşoluk, 2010; Ünal Çoban & Ergin, 2008). Öğrenme yaklaşımları genel çerçevede derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak sınıflanmaktadır.

2.2.1. Derinlemesine öğrenme

Öğrenenin; öğrenmeyi içsel bir motivasyonla bilgiyi önceki deneyim ve bilgilerle ilişkilendirdiği, anlamlı ve mantıklı çıkarımların yapıldığı bilgiye eleştirel düşünce ile yaklaşıldığı ve anlamlandırıldığı kavramdır. Derinleme öğrenme yaklaşımında öğrenen öğrenme sürecinde araştırma, sorgulama, ilişkilendirme, irdeleme gibi öğrenme becerilerini etkili şekilde kullanır (Biggs, 1987; Entwistle b, 2000; Orhan & Yılmaz, 2011). Bu yaklaşımda bilgi; ana düşüncesi ve alt anlamları ile birlikte kavranmaya çalışılmaktadır. Ayrıca bilgi; mantıksal bir çerçeve içinde ele alınarak araştırılır, test edilir, çözümlenir ve üst bilişsel beceriler kullanılarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Bilginin otorite tarafından sunulmasını beklemez öğrenme eylemini araştırarak gerçekleştirirler (Chan, 2003). Bu öğreneler öğrenme eylemlerinde üst düzey nitelikli öğrenme kazanımları elde ederler (Byrne b, Flood, & Willis, 2009; Smith & Miller, 2005). Bütünsellik içinde yüksek düzey çaba ve özdenetim ile sağlanan öğrenme genel olarak akademik başarıda da etkili olmaktadır (Batı, Tetik, & Gürpınar, 2010; Beşoluk & Önder, 2010; Çolak & Cırık, 2016; Ekinci b, 2009; Beyaztaş, Göçer, & Şahin, 2017; İlhan Beyaztaş b & Senemoğlu, 2015; Şahin Taşkın b, 2012).

Derinlemesine öğrenmede amaç; bireyin kendisi için öğrenmeyi gerçekleştirerek anlamlandırma ve anlamı araştırmaktır (İlhan Beyaztaş b & Senemoğlu, 2015, s. 196). Genel olarak özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Fikirleri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirme
- Örnekleri ve altında yatan prensipleri araştırma
- Kanıtları ve onun ilişkili olduğu sonuçları kontrol etme

- Mantıklı bir araştırma yapmak, dikkatli ve kritik şekilde tartışma
- Öğrenirken geliştirdiği anlamların farkında olma
- Ders içeriğiyle aktif bir şekilde ilgili olma.

2.2.2. Yüzeysel öğrenme

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenme öğrenen için düşük düzey ve sonuç odaklı gösterilen çaba ile aşılması gereken bir engel olarak görülmektedir. Chan (2003); bu yaklaşımda öğrenenler için öğrenme yeteneğinin sabit olduğunu ve otorite tarafından sağlandığı, bilginin ise kesin ve değişmez olduğunu vurgulamaktadır. Bu öğrenme yaklaşımında bilgi bütünsellik içermeyen parçalar halinde bilgi ile ilgili dikkat çekici notlara ayrıştırılarak öğrenme gerçekleştirilir (Byrne a, Foold, & Willis, 2002; Gow, L, Kember, & Cooper, 1984; Orhan & Yılmaz, 2011). Parçalanarak öğrenilen bilgi tekrar ve ezber çalışmaları yapılarak geri bildirimi sağlanır. Bilgi edinme esnasında öğrenenin kaygı düzeyi yüksek olup en hızlı yoldan akademik başarıya ulaşmak ister. Dışsal bir motivasyonla sağlanan öğrenme sınava yönelik ve kısa süreli hatırlamalar sağlayan tekrar çalışmaları şeklinde gerçekleştirilir (Batı, Tetik, & Gürpınar, 2010; Beşoluk & Önder, 2010; Çolak & Cırık, 2016; Ekinci b, 2009; Beyaztaş, Göçer, & Şahin, 2017; İlhan Beyaztaş b & Senemoğlu, 2015). Yüzeysel öğrenmede amaç; ders gerekliliklerinin üstesinden gelmek amaçlı tekrarlama (İlhan Beyaztaş b & Senemoğlu, 2015, s. 196). Genel olarak özellikleri şeklinde sıralanabilir;

- Dersi birbiriyle ilişkisiz bilginin bir parçası olarak görme
- Olguları hatırlamak ve rutin bir şekilde prosedürleri yürütme
- Yeni sunulan bilginin anlamını bulmada zorlanma
- Dersi ya da görevi çok az anlamlı ve değerli görme
- Ne amaç ne de strateji göstermeksizin çalışma
- Çalışmaya yönelik çok fazla baskı ve endişe hissetme.

2.2.3. Stratejik öğrenme

Stratejik öğrenme yaklaşımında öğrenen; en üst düzey başarıya odaklanır. Başarıya ulaşmada etkili zaman ve çaba yönetimi gerektirir. Bu yaklaşım; derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini içinde barındıran karma bir yaklaşım biçimidir (Harlen & James, 1997). Değerlendirme sürecinde ise bilgi edinimi esnasında

baskın olan yaklaşıma göre öğrenme derin veya yüzeysel öğrenme şeklinde gerçekleşir. Bu yaklaşımda amaç başarılı olmak ve en yüksek notu almak; öğrenen bilgi ve amaca göre hem yüzeysel hem de derinlemesine yaklaşım özellikleri kullanır ayrıca; mesleki güdülenmeye sahiptir (Ramsed, 1979). Dolayısıyla; öğrenenin öğrenme yaklaşımını başarı değerlendirme ölçütü belirlemektedir. Bu öğrenme yaklaşımında sürekli bir çalışma dinamiği içinde çevresel etkenlerin önemli olduğu algılama ve anlama becerileri kullanılmaktadır (Ekinci a, 2015; Ekinci b, 2009; Beyaztaş, Göçer, & Şahin, 2017; İlhan Beyaztaş b & Senemoğlu, 2015).

Stratejik yaklaşımda amaç mümkün olan en yüksek başarıya ulaşmak ve yansıtıcı organizasyonu sağlamaktır (İlhan Beyaztaş b & Senemoğlu, 2015, s. 196). Genel olarak özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Çalışmada sürekli bir çaba sergileme
- Etkili bir şekilde zaman ve çaba yönetimi
- Çalışma için doğru şartları ve araçları bulma
- Çalışma yollarının etkililiğini takip etme
- Değerlendirmenin gereklerine ve kriterlere uyum olma
- Öğretmenlerin tercihlerini algılayarak o yönde çalışma.

2.3. Stil Odaklı Öğretim ve Tasarım İlkeleri

Öğrenme stilleri üzerine çalışan araştırmacılar öğrenme modellerinde; bilgiyi algılama, işleme, hatırlama, kalıtsal, duyuşsal, algısal ve çevresel gibi farklı boyutları üzerinde çalışmalarını yaptıkları görülmektedir.

Öğretme öğrenme stillerine göre düzenlenmiş öğrenme ortamları öğrenenlerin bireysel farklılıklarına göre kendi öğrenme stillerini bulmalarını sağlamada etkilidir. Ayrıca öğrenenlerin hoşlanarak ve bireysel tercihleri doğrultusunda öğrenme olanağı bulmaları, öğrenen gelişimi ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Gencel a, 2016; C.Babadoğan, 2000; G.Ekici, 2003; Gencel b, 2008). Dolayısıyla; stil odaklı öğretim ilkeleri birçok araştırmacının aşağıda yazılı olan maddelerde uzlaşma sağladıkları görülmektedir (Dunn b & Dunn, 1993; Ekici, 2003; Evin Gencel b, 2008; Given , 2000; Kolb & Kolb, 2005). Buna göre:

- Herkes öğrenebilir
- Her öğrenenin bilgiyi algılama yolları farklıdır

- Bilgiyi işleme yolları farklıdır
- Öğrenenlerin öğrenme tercihleri ölçülebilir
- Öğrenme farklılıkları zenginliktir
- Her öğrenen farklıdır
- Stil odaklı öğretim kapasite geliştirir.

Stil odaklı öğretim ve öğrenme ortamları öğretene için geniş bir öğretme yelpazesi sunarak öğretme ve öğrenme yöntemlerinde geleneksel ortamların dışına çıkılmasını sağlamaktadır. Öğrenenin sistemli ve düzenli takibini sağlayacak ölçme araç ve tekniklerinin sağlanması stil odaklı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Öğreten her ders veya konuda farklı bir öğretme stili ile öğrenenlerin ilgi ve motivasyonunu sağlayacak öğrenme stili kullanabilir. Ancak öğretene bütün bunları gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendi öğrenme stilini belirlemiş olması gerekmektedir. Ayrıca öğretene her öğrenme stiline sahip öğrenene de hitap edebilecek bir donanımına sahip olmalıdır (Babadoğan, 2000). Öğrenenin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini tanımasında oldukça önemlidir. Kendi öğrenme stilini tanıyan öğrenenlerin; öğrenmede motivasyon artırıcı etkinlikleri belirlemeleri ve etkin biçimde kullanmaları başarı düzeylerinin yükselmesini sağlayacaktır.

2.4. Açık ve Uzaktan Öğretim

Açık ve uzaktan öğretim; mektup ile başlayan ve günümüz sanal gerçeklik ile devam edene eğitim; Etkileşimli, Etkileşimsiz ve Karma Uzaktan eğitim-öğretim modelleri şeklinde uygulanmakta olduğunu söylebiliriz. Etkileşimli uzaktan eğitim sistemlerinde iletişim; *Eş zamanlı (Senkron)* bilgisayar teknolojileri ile uydu bağlantılı telekonferanslar; *Eş zamansız (Asenkron)* yine bilgisayar teknolojisinin kullanıldığı ağlar üzerinden ulaşılan (www/html vb.) uygulamalardır. Bunlar; CD ortamları, video bağlantıları ve ağlar üzerinden tekrar eden erişim biçiminde örneklendirilebilir. Aynı zamanda her iki iletişim biçiminde de yazılı ve basılı materyaller kullanılmaktadır. Buna göre; açık ve uzaktan öğretimde kullanılan teknolojilerin ses, görüntü, veri ve yazı başlıkları adı altında gruplandırıldığı görülmektedir (Aslantaş, 2014; İşman, 2011; Özbay, 2015). Böylece; açık ve uzaktan öğretimde öğretene-öğrenen, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik etkileşimi teknolojinin etkin kullanımı ile sağlandığı kabul edilebilir. Ayrıca; günümüz açık ve uzaktan öğretim uygulamalarında birebir çift yönlü, birden çoğa

tek ve birden çoğa çift yönlü iletişim ve etkileşim sağlana bilmektedir (e-öğrenme bilgi paylaşım ortamı, 2019).

Açık ve uzaktan öğretimin tarihsel sürecine bakıldığında daha çok geleneksel eğitimden yoksun kırsal bölgelerde bulunan veya çeşitli nedenlerle eğitimine devam edemeyen yetişkin öğrenenlerin öğretim sistemine dâhil edilmesi amaçlı kullanılmıştır (Hawkins, 1999). 1700’lü yıllarda mektup ile başlanan uzaktan eğitimde teknolojinin gelişimi ile elektronik ders materyalleri eğitimde kullanılmaya başlamıştır. 1960’lı yıllara gelindiğinde ise uzaktan eğitim veren yükseköğretim kurumlarının açılması ile açık ve uzaktan eğitimin ivme hızının arttığı belirtilmektedir (Simonson, Smaldion, Albright, & Zvacek, 2003). İnternet teknolojisinin kullanımı ve hızla yaygınlaşması ise açık ve uzaktan öğretimin günümüzdeki kırılma noktası olduğu söylenebilir (Özbay, 2015). Öğreten ve öğrenenin farklı ortamlarda bulunduğu açık ve uzaktan öğretimde teknolojik gelişimin aynı zamanda iletişim araçlarına olan ilgi artışının nedeni olarak kabul edilebilir. Genel olarak dört nesil altında toplanan açık ve uzaktan öğretim evrelerine T aylor (1999)’un 5. Nesil uzaktan eğitim modeli ile Connolly ve Stansfie (2006) ve Caladine (2008)’nin 6. Nesil uzaktan eğitim modeli eklenmiştir. Bu nesil modeller; öğrenenlere eş zamanlı ve etkileşimli iletişimin sunulduğu modellerdir (Caladine a , 2001; Taylor a, 2001). Teknolojinin gelişimi ve eğitim-öğretimde kullanımına göre sınıflandırılan bu evreler:

1. Nesil: “Posta ile Eğitim” olarak tanımlanan bu evre 1840 yılında Pitman’ın İngiltere’de gazeteyle verdiği “mektup ile stenografi eğitimi” ilanı uzaktan eğitimin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Mshvidobadze & Gogoladze, 2012, s. 3). Pitman; bu eğitimde başarı düzeyini belirlemek amaçlı sınav ve değerlendirme ölçütleri kullanmıştır. Ancak; 1728 Boston ve 1833 İsveç gazetesinde bu tarz bir ilana rastlanmış olmasına rağmen eğitimin yapılp yapılmadığı bilinmemektedir (Holmberg, 1995).

2. Nesil: “Çoklu Ortam Modeli” genel olarak 1919’da eğitimde radyo ve televizyonun kullanılmaya başlandığı dönem olarak kabul edilebilir. Sınırsız imkânlar, okul içi ve dışı yayınların kullanılmaya başlandığı; kayıt altına alınan ve tekrar edilebilen programlar, yeniden izlenme, sistemler arası etkileşim, farklı öğretim alanlarına uyarlanabilme gibi teknik özellikleri de içinde barındırmaktadır (Yüksel, 2003, s. 3).

3. Nesil: Mevcut olan modellerle beraber ağ teknolojisinin kullanılmaya başlandığı 1980 yıllarını içine alan “Tele-Öğrenme Modeli” olarak adlandırılmaktadır (Taylor b, 1995, s. 5). Tele-konferans, video konferans, görsel metin tabanlı konferanslar, canlı

televizyon ve radyo programları gibi uydu yayınlarının uzaktan eğitimde kullanılmaya başlandığı dönem olarak kabul edilebilir.

4. Nesil: “Esnek Öğrenme Modeli” 1990 yılları ve sonrasında kapsamakta olduğunu söylebiliriz. Bu modele; sürekli erişim, fiziksel katılım ve planlama gerektirmeyen etkileşimli çoklu ortamlar ve web tabanlı kaynaklara erişim kolaylığı sağlayan, sanal kampüs ortamları ve öğrenene anında dönüt verme gibi yeni teknolojik sistemler eklenmiştir (Taylor b, 1995, s. 6). Öğrenenlere sunulan kesintisiz erişim ve etkileşim hizmetleri ile bu dönemde önceki modellere göre teknolojik üstünlük sağlanmıştır (Daugherty & Funke, 1998, s. 23).

5. Nesil: “Akıllı Esnek Öğrenme” öğreneni ile eş zamanlı ve etkileşimli iletişimin kurulduğu model olarak kabul edilebilir. Önceki modellerde yer alan materyallerle beraber; internete dayalı erişim, bilgisayar ortamlarında eş zamanlı etkileşim ile dönütlerin sağlandığı, üniversitelerin web portalları aracılığı ile kaynak erişimi sunduğu uygulamalar yer almaktadır (Taylor b, 1995, s. 5).

Downes (2012) bu modeli öğrenenlerin istekleri, beklentileri ve amaçları yönünde içerik, süre, araç ve materyallerin kullanılması ile öğretmenlerin daha çok öğrenmeyi kolaylaştırıcı rol üstlenerek rehberlik ettikleri sistem olarak görmektedir.

6. Nesil: “E-Öğrenme” olarak adlandırılan bu modelde etkileşim ve katılım faaliyetlerinde çift yönlü iletişim uygulamalarının artış gösterdiği dönem olarak görülmektedir (Caladine b, 2008, s. 83). Öğrenenlerin öğrenme etkinliğinde çevrimiçi ve sosyal ağların kullanıldığı ve uzaktan eğitim programlarının buna göre planlanıp tasarlandığı sistemler bulunmaktadır (Gündoğan, Eby, & Yüzer, 2013, s. 79). Ortak öğrenme alanlarının sıkça kullanıldığı, e-portfolyolar, bloglar, çevrimiçi topluluklar, görüntülü iletişim, öğretici oyunlar, simülasyonlar, mobil öğrenme gibi sistemlerin kullanıldığı günümüz öğretim modeli olarak kabul edilebilir. Ayrıca modelde telefon, tablet, bilgisayar, dizüstü bilgisayar ve cep telefonlarının da yaygın olarak kullanılmakta olduğu söylenebilir.

Eğitimde kullanılan teknolojiye göre açık ve uzaktan öğretimde yapılan sınıflandırmalarda; her neslin bir önceki öğrenme modelinde kullanılan materyallere ek yeni teknolojiler ekleyerek devam ettiği görülmektedir (Moore & Kearsley, 2011). Ayrıca; eğitim çalışmalarındaki gelişmelerin ve kullanılan yöntemlerin birbirleri ile bağlantılı oldukları ve kendinden önceki yöntemleri içine alarak ilerledikleri belirtilmektedir (Anderson & Dron, 2011). Buna göre; uzaktan eğitim modellerini

oluşturan öğrenme nesilleri birbirinden ayrı olmayan ve birbirini kapsayan biçiminde gelişim göstermekte olduğu kabul edilmektedir (Rodriguez, 2012). Eğitim, öğretim ve öğrenme kavramlarının birbirini kapsayan ve tamamlayan kavramlar oldukları ve her zaman ve her yerde bireyin gelişimine katkı sağladıkları söylenebilir. Buna göre eğitim düzeyinin; bireyin yaşam kalitesini belirlemede oldukça etkin bir role sahip olduğu kabul edilebilir.

2.5. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi

1981 yılında Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi bünyesinde kurulan Açıköğretim Sistemi ile ülkemiz yükseköğretim sisteminde birçok ilklere ve yeniliklere öncülük ettiği söylenebilir. 20 Temmuz 1982 yılında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile fakülte statüsünü alarak ülke çapında uzaktan eğitim görevini üstlenmiştir. Açıköğretim Fakültesi; yaklaşık 1 milyon 400 bin kayıtlı öğrencisi ve en az iki katı kadar mezunu ile Türk eğitim sorunlarına çözüm üreten bir kurum olarak görülebilir. Anadolu Üniversitesi küçük çaplı bir üniversite iken; öğrenci sayısı bakımından açık ve uzaktan öğretim veren dünya çapındaki Mega üniversiteler listesine adını yazdırmıştır (Daniel, 1996).

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi; ülkemizde çeşitli alanlarda (milli eğitim, sağlık, ilahiyat, tarım, polis, jandarma, kara-deniz-hava komutanlıkları ve adalet) yaptığı protokol sözleşmeleri ile kurum personellerine yönelik önlisans, lisans ve lisans tamamlama gibi eğitim hizmetleri sunmaktadır. Ayrıca ülke ekonomisi ve iş sektörlerine yönelik insan kaynakları geliştirme projeleri ile toplumun eğitim düzeyinin yükselmesine katkı sağlamaya çalıştığını söylemek mümkündür. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi sayfasında yer alan bilgilere göre;

Anadolu Üniversitesi AÖS ile çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen öğrenenlere hizmet vermekle birlikte kişisel gelişim amaçlı öğrenenlerin de bu imkânlardan yararlanmalarını sağlayacak hizmetler sunmakta olduğu söylenebilir. Ayrıca; fiziksel, işitsel ve görme engelli bireyler ile ceza evlerinde bulunan hükümlü bireylerin eğitimlerini sürdürmeleri için fırsat eşitliği sağlayan hizmetler de bulunduğu görülmektedir.

Üniversitelerin öğrenci kontenjan sayılarının yükseköğretime duyulan ilgiyi karşılamadığı; dolayısıyla Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin bu hizmeti ile isteyen tüm öğrenenlere öğretim imkânı sunmakta ve fırsat eşitliği hakkı sağlamakta

olduğu söylenebilir. Açıköğretim Fakültesi; sahip olduğu teknoloji ve sunduğu hizmetler ile eğitim sistemini geleneksel boyuttan çıkararak her zaman ve her yerde eğitim ilkesi boyutuna taşımış olduğu görülmektedir (Anadolu Üniversitesi a, 2019). Ayrıca; AÖF 1982-1887 yıllarında eğitime duyulan ihtiyaçtan dolayı çeşitli kurumlar ve uluslararası projeler ile yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarına yönelik de eğitim hizmetleri sunmaya başlamıştır.

AÖS; 1993 yılında İktisat ve İşletme programları 4 yıllık fakülte statüsünü alarak Açıköğretim Fakültesi adını almıştır. AÖF ise AÖS ile kitap, bilgisayar, akademik danışmanlık, derslere yönelik iletişim programları hazırlamak, organizasyon yapmak ve sınav gibi her türlü öğrenci işleri hizmetlerini ve eğitim sertifika hizmetlerini sunmaktan yükümlü tutulduğu söylenebilir. Bu durum; daha önce ÖSYM tarafından yapılan sınavların Anadolu Üniversitesine devrini sağlamıştır. 2000’li yıllardan itibaren internet kullanımı ve teknolojinin yaygınlaşması ile açık ve uzaktan öğretimin yeni döneminde Anadolu Üniversitesi’nin bütün bileşenlerinin Açıköğretim sistemi ile etkileşiminin sağlandığı söylenebilir. Ayrıca Açıköğretim sisteminde ayrı web siteleri ile erişim sağlanan etkileşim hizmetleri 2005 yılından itibaren e-Öğrenme Portalı adı altında birleştirilerek hizmet vermekte olduğu söylenebilir.

2000’li yıllarda Dikey Geçiş ve İkinci Üniversite hakkı tanınarak örgün eğitim ile işbirliğine gidilmiş ve ders programları çekimleri ile üniversite; bünyesinde barındırdığı tüm öğrenenlere erişim hakkı sunan uygulamalarda bulunduğu görülmektedir. Ayrıca; rehberlik ve eğitim-kültür amaçlı çekimlerin de yapıldığı Açıköğretim sistemi sunduğu hizmetler ile Türkiye’nin en büyük e-Öğrenme Portalı olma özelliğini göstermektedir (Anadolu Üniversitesi b, 2019)

Açıköğretim sistemi; İletişim Merkezi ile Akademik Danışmanlık Hizmetleri vermeye başlamış ve 2013 yılından itibaren Muş ili hariç tüm illerde ve kısmen ilçelerde yürütülmeye ve iletişim servi hattı ile öğrenenlerine ulaşmaya çalışılmaktadır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi; bilim, teknoloji ve internetin hızlı gelişim ve kullanımını takip etmekte ve Açıköğretim sistemini geliştirme çalışmalarına devam etmektedir (Anadolu Üniversitesi b, 2019).

2.6. Anadolium E-Kampüs

21. yüzyılın değişen eğitim paradigması bilgiyi öğrenme; öğrenmeyi öğretme doğrultusunda şekillenmektedir (Fırat, 2016). Bu paradigmanın temel yapısını oluşturan

yapılandırmacı kuramda ise açık ve uzaktan öğrenmede öğrenen, öğretici ve öğrenme ortamlarındaki etkileri göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (Boz Yüksekdağ, 2016). Bu kuram ile daha önce öğretim ihtiyaçlarının karşılanmasında kısmen başvuru olan bir yöntem olan açık ve uzaktan öğretim yerini öğrenen merkezli öğretime bıraktığı söylenebilir. Böylece bilişim teknolojileri destekli yükseliş açık ve uzaktan öğretim paradigmasının temelini oluşturmuştur (Fırat, 2016). Bu değişimde; etkin olan iletişim teknolojilerindeki gelişim ile internet kullanımının yaygınlaşması ve buna bağlı olarak çevrimiçi eğitim etkinliklerinin yaygınlaşması; açık ve uzaktan öğretimdeki değişim ve gelişimi destekler nitelikte olduğu belirtilmektedir (Aydın C. H., 2004).

Açık ve uzaktan öğretimde yapılandırmacı kuramın öğrenen merkezli öğretme yaklaşımını destekleyici uygulamaların artmakta olduğu söylenebilir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğretme öğrenme uygulamalarındaki çeşitlilik ve erişim kolaylığı aynı zamanda kesintisiz eğitime de örnek oluşturduğu kabul edilebilir. Anadolium e-Kampüs öğrenme portalı; sunduğu uygulamalar ile öğrenenin kişisel teknolojik cihazlarını (telefon, tablet, PC vb.) kullanarak her zaman ve her yerde öğrenene bilgiye erişim kolaylığı sağladığı söylenebilir. Uygulamalardaki kesintisiz erişim ile öğrenenin; öğrenme becerisine göre en etkin zaman dilimi içinde ve hazır bulunurluk düzeyine göre üst düzey öğrenmenin gerçekleşmesinin amaçlandığı söylenebilir. Bu durum; öğrenende daha iyi bir öğrenme sağlarken; öğrenenlerin bilgiyi günlük yaşantıları ile ilişkilendirmeleri etkin bir öğrenme deneyiminin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Yetik & Özdamar Keskin, 2016).

Anadolium e-Kampüs sistemi; öğrenenlerin öğrenme ortamında yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlayan birçok bileşenden oluşmaktadır. Kesintisiz erişim kolaylığı sağlayan uygulamaları ile Anadolium e-Kampüs 4 sistem bileşeni ve bunlara ait alt uygulamalardan oluşmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2019). Bunlar;

- Öğrenme Yönetimi Sistemi (ÖYS)
- Öğrenen Analitiklerin Takibi
- Canlı Ders (e-seminer) Platformu
- Mobil Uygulama

Anadolium e-Kampüs sistemi Mobil Uygulama bileşeninde erişim sağlanamayan bazı uygulamalar arasında “Çıkmış Sınav Soruları” uygulamasına 03.07.2019 tarihinden itibaren erişim sağlanmaya başlamıştır (Açıköğretim Fakültesi, 2019). Bu durum; sistemdeki uygulamaların güncellenerek öğrenen merkezli öğretme ve öğrenme

yaklaşımını destekleyici ve geliştirici çalışmalar olarak ifade edilebilir. Anadolum e-Kampüs sistemi öğrenenler ve kısmen öğreten arasında etkileşimin sağlanabildiği öğrenme ortamı; programın içinde yer alan sistem bileşenleri ile sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin kişisel iletişim araçları ile kesintisiz erişim sunduğu uygulamalar da bulunmaktadır. Bunlar; Ünite özeti (PDF), Ders kitabı, Çıkmış sınav soruları, Deneme sınavları (çevrimiçi ve PDF), Ünite anlatım videosu (TV), Çözümlü sorular, Canlı ders, Sorularla öğrenelim, Sesli ünite özeti, Yaprak testler, Etkileşimli video, Alıştırmalar (çevrimiçi), Etkileşimli e-kitap, Sesli kitap (MP3 IDAİSY), Tartışma formları, e-Kantin, Güncel içerik ve Mobil ortamlardır (ANADOLUM e-Kampüs , 2019). Ayrıca öğrenen; kişisel ana sayfasında; duyurular, forum durumum, kayıtlı materyaller, ders bilgilerim başlıklarından öğrenme ihtiyaçlarını karşılaya bilmekte ve öğrenme malzemelerine erişim sağlaya bilmektedir.

Anadolum e-Kampüs sistemi alt yapısında kullanılmakta olan Blackboard Learn; öğretenlerin öğrenenler ile etkileşim sağlayarak işbirliğinde bulunmalarını ve ders içeriklerini yönetebilme, dersleri kişiselleştirebilme olanağı veren bir yönetim sistemidir. Modern, sezgisel, tamamen duyarlı bir ara yüzle geleneksel öğrenme sisteminin ötesinde basit ve daha güçlü bir öğretme ve öğrenme deneyimi sunmaktadır (Blackboard, 2019).

Daha önce e-Öğrenme portalı olarak öğrenenlere sunulan öğrenme malzemeleri; Anadolum e-Kampüs ile tek kaynaktan erişimin sağlandığı zenginleştirilmiş ve geliştirilmiş bir öğrenme ortamı biçiminde sunduğu söylenebilir. Sistem içindeki bölümler; birbirlerinden bağımsız sisteme dâhil edilebilir veya çıkarılabilirler; ayrıca bölümler hem birbirlerinden bağımsız çalışabilmekte hem de birbirleri ile bağlı bir çalışma tabanı içinde yer alabilmektedirler. Bu sistem 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde öğrenenlerin erişimine sunulmuştur. Anadolum e-Kampüs ile öğrenme ve iletişim teknolojilerine odaklanılarak öğrenen etkileşimini ve öğrenen motivasyonunu en üst düzeye çıkarmak amaçlanmıştır (A.Öztürk, 2017; ANADOLUM e-Kampüs | Anadolu Üniversitesi, 2019)

Eğitimde değişen paradigmlar ile geleneksel eğitim sisteminde geliştirilen ve kullanılan kuramların; açık ve uzaktan öğretimde teknolojik destekli öğrenme ortamlarının tasarım ve uygulamalarını da etkilediği söylenebilir. Açık ve uzaktan eğitimde; 1840-1960 yılları arasında ihtiyaç duyulmuş; ancak bu süreç içinde uzaktan eğitimin içeriğini belirleyen, bütünsel bir çerçeve ile sistematik bir şekilde ele alan bir uzaktan eğitim kuramı ortaya konulamamıştır (Gökmen, Duman, & Horzum, 2016, s. 31).

Açık ve uzaktan eğitimde geleneksel eğitim kuramlarından yararlanılarak; teknolojik destekli ve farklı boyutlarda strateji ve öğrenme stilleri ile öğrenmede bireysel farklılıkları merkeze alan kuramlar hazırlandığı söylenebilir. Bu kuramlar arasında Rogers'ın geliştirmiş olduğu *Öz Yönelimli Öğrenme Kuramı* bireyselleşmiş öğrenme modeli ile açık ve uzaktan öğretme ve öğrenme ortamları tasarımlarının gelişiminde önemli olduğunu kabul edilebilir. Zaman, mekân, teknoloji, öğretene ve öğrenen rolleri Anderson'un *Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı* yine en önemli kuramlar arasında kabul edilebilir. Kuramda; öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretici ve öğrenci ile içerik etkileşiminin öğretme ve öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim sisteminin tasarımı öncesinde, eğitim faaliyetleri sırasında ve sonrasında önemli unsurlar olduğu ve bu süreçte aktif bir konuma geldikleri belirtilmektedir (Gökmen, Duman, & Horzum, 2016). Açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında yer alan Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD)'in ve diğer uygulamaların öğrenen merkezli öğretme ve öğrenme ortamları oldukları söylenebilir. Bu uygulamaların; sadece yaşam boyu öğrenenlerin öğrenme ihtiyacını karşılamamakta; aynı zamanda sayısal bilgi çağında bilginin sunulmasına, üretilmesine ve yayılmasına da olanak sağlamaktadır (Bozkurt A. , 2015, s. 81). Dolayısıyla açık ve uzaktan öğretim sisteminin öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak yapıda olduğu kabul edilebilir.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi (AÖF); e-Kampüs sistemi bileşenleri ile açık ve uzaktan öğrenenlere teknoloji destekli bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmakta olduğu söylenebilir. Gelişen teknolojinin eğitim alanındaki yansımalarını oluşturmaya öğrenme kuramı doğrultusunda öğrenenlerine zengin bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratarak geliştirme çalışmalarına devam etmekte olduğu söylenebilir. Anadolium e-Kampüs sistemi sahip olduğu bileşenleri ile açık ve uzaktan öğretim veren diğer kurumlara örnek teşkil eden bir sistem olarak nitelendirilebilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Öğrenme yaklaşımları öğrenenin; öğrenme ihtiyacı, dil ve kültürel yapı, mekânsal konum, bireysel farklılıklar, cinsiyet, başarı durumu, mesleki durum, beklenti, amaç, eleştirel düşünme, epistemolojik, motivasyon, aile yapısı gibi bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Ayrıca çevresel, psikolojik, fizyolojik vb. etkilere bağlı olarak değişebilen özellikler göstererek bireysel farklılıkların öğrenme biçimleri üzerindeki etkileri çeşitli araştırmalarda üzerinde durulan çalışma konularını oluşturmaktadır.

Öğrenme stilleri bireyde farkındalık ve bilgi birikimi gerektirdiğinden yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu yükseköğretim ve ilköğretim 2. kademe ile ortaöğretim alanında öğrenim gören öğrenenlerin öğrenme stilleri üzerine olduğu görülmektedir. Anlaşılacağı üzere; Öğrenme stili ile ilgili çalışmaların önemli bir kısmı öğrencileri konu almaktadır. Öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri üzerinde odaklanmıştır (Okur, Bahar, & Sülün, 2019). Bozkurt ve Orak'ın 2003-2013 yıllarını kapsan akademik başarı değişkeni ile ilgili yapılan öğrenme stilleri araştırmalarını incelemişler. Bu çalışmalarında; Yükseköğretim 44, İlköğretim 2. Kademe 31, Ortaöğretim 17, İlköğretim 1. Kademe 6, Yaygın Eğitim 2 alanlarında çalışma olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca; sayıca oldukça az olduğu görülen açık ve uzaktan eğitim görenlerin öğrenme stilleri üzerine yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır (Bayrak, Aydemir, & Karaman, 2017). Daha çok yükseköğretim öğrencilerine uygulanan bu çalışmalarda katılımcıların yaş seviyesinin yüksek olması; farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu ve buna göre öğrenme stillerinin bilincinde oldukları varsayımı neden olarak gösterilmektedir (Bozkurt & Orak, 2016). Bu durum ise; öğrenenlerin öğrenme stilleri farkındalığının yaşın öğrenme stilleri üzerinde belirleyici etkisi olduğuna dikkat çekmektedir.

Literatür incelemesinde kültürün öğrenme stilleri üzerine etkilerini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların ülkemizin bulunduğu coğrafyada mevcut olan kültürel farklılıklar ile farklı ülkelere ait öğrenenlerin öğrenme stillerinin araştırıldığı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Öğrenenlerin e-Öğrenme ortamına erişim ve kullanma sıklığını belirleme amaçlı çalışmada; Kartal (2018) ve diğerleri katılımcıların coğrafi, sosyal ve kültürel çeşitlilik boyutunda; Azerbaycanlı öğrenenlerin kültürel farklılıkları ile ilişkilendirilen anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Katılımcıların; kurumsal konular, etkileşim, çevrimiçi destek, öğrenen çeşitliliği, etkileşim, etik konular, hazır bulunurluk düzeyi, pedagojik konular, yanlılık ve siyasi konular hakkındaki görüşleri incelenmiş; düzenli kullananlar ile sınırlı kullananlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Sistemi Azerbaycan programına kayıtlı öğrenenlerin video konferans ortamlarına katılım oranlarının düşük olduğu, öncelikli olarak alıştırma sorularına ulaştıklarını belirlemişlerdir. Bu bulgular; araştırmacılar tarafından sonuca yani sınav odaklı olmak, notlara ulaşmak, zaman bulamamak, internetin erişiminin olmaması gibi nedenlere bağlanmıştır. Bunu durum ise; Kaasa'nın "Azerbaycan düşük düzeyde güç aralığına ve

daha toplulukçu bir kültürel özelliğe sahiptir (Kaasa, 2013)” tespit ettiği Azerbaycan kültürü ile ilgili yapılan çalışma sonucuna dayandırılmıştır (Kartal, Toprak, & Genç Kumtepe, 2018).

KKTC’de okuyan üniversite hazırlık sınıfına kayıtlı 200 öğrenci ile gerçekleştirdiği bu çalışmada Kamışlı (2019); Grasha-Reichman Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanmıştır. 5’li likert şeklinde hazırlanan ve altmış sorudan oluşan ölçek; bağımsız, bağımlı, katılımcı, kaçınan, işbirlikçi, rekabetçi alt boyutlarından oluşmakta ve her alt boyut ise 10 maddelik sorudan oluşmaktadır. Kıbrıslı Türk öğrenciler ile KKTC’de öğrenim görmekte olan Arap kökenli Libyalı öğrencilerin öğrenme stilleri ile kültürel çeşitliliğin ilişkilendirilerek incelediği çalışmasında ulaşılan veriler; öğrenen, öğrenme ve kültürel farklılık temalı çalışmaları destekleyici niteliktedir. Bu çalışmada Türk öğrenciler bağımsız ve rekabetçi çalışma stiline sahip iken Libyalı öğrencilerin oldukça yüksek oranda bağı ve kaçınan öğrenme stile sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum; Libyalı öğrencilerin yeni bir öğrenme ortamında bulunuyor olmaları, bu ortama uyum, dil ve adaptasyon süreci içinde olmaları, öğrenenlerin derslere katılımda aktif rol almaktan kaçınma nedenleri arasında olduğu düşünülmüştür. Ayrıca Libyalı öğrencilerin daha baskıcı ve otoriter bir kültürde yetişmiş olmaları öğreten otoritesine bağlılığı arttırdığı şeklinde yorumlamıştır. Daha rahat ve özgür bir yaşam ortamında yetişmiş olan Kıbrıslı Türk öğrenenlerin ise bağımsız ve rekabetçi çalışma stilleri daha bireysel ve bağımsız bir öğrenme ortamı tercih etmelerinde önemli bir etken olarak görüldüğü vurgulanmıştır (Kamışlı, 2019). Bu araştırmada da olduğu gibi farklı kültürlerle sahip öğrenenlerin farklı öğrenme tercihi stillerini benimsedikleri görülmüş; dolayısıyla kültürlerin öğrenme stilleri üzerinde etkisi olduğu varsayımı desteklemiştir (Gündüz & Özcan, 2010).

Farklı coğrafyalara ait bireylerin oluşturduğu kültürel yapılar aynı zamanda kültürü oluşturan bireylere ait farklı tercihleri de göstermektedir. Bu bireysel farklılıklar toplumun süregelen kültürel yapısını oluşturan dil, din, ırk, eğitim, ekonomik yapı, siyasi ve politik yapıları, değer yargıları gibi yaşamsal ortamı oluşturan etkenlerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla; kültürel farklılıklar hem öğretme hem de öğrenme ortamlarının hazırlanmasında belirleyici bir role sahip olduğu görüldüğü gibi çeşitli araştırmalarla da desteklenmiştir.

Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında kültürel farkların incelendiği bir başka çalışmada Dinçer (2017) ise; öğrenen ortamı tasarımı üzerinde durmuş ve bu alanda kültürel farklılıkların öğrenme ortamı tasarımlarında önemsenmesi gerektiğini

belirtmiştir. Araştırmada; Hofstede’ in kültürel boyutları “güç aralığı yüksek/düşük, bireysellik/çoğulculuk, dişil/eril, belirsizlikten kaçınma, yönelme kısa/uzun döneme, hoşgörü/tutuculuk sınıflandırması kullanılmıştır. Daha çok iş dünyasında kullanılan bu boyutlar bu çalışmada öğrenenlerin ağ toplumuyla birlikte kazanılan Web 2.0, e-öğrenme 2.0, Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) kavramları kültürel farklılıklar içinde incelenmiştir. Araştırmada Türkiye güç aralığı boyutunda; bağımlı, hiyerarşik, genellikle ulaşılmaz üstler, gücün merkezi, iletişimin dolaylı, bilgi akışının seçici olduğu ve aynı yapının aile içinde de görüldüğü belirtilmiştir. Bireysellik; çoğulcu, “biz” kavramının, aile ve diğer bağılı gruplarda bağımlılığın önemli olduğu, geri dönütlerin dolaylı, adam kayırmacılığın sık görüldüğü belirtilmiştir. Eril boyutta, dişil kültür tarafında, ezilen sempatisi, özel ve iş yaşamında çatışmadan kaçınma, uzlaşmanın ve boş zamanın aile ile birlikte geçirilmesinin çok önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Belirsizlikten kaçınma boyutunda; kanun ve kurallara yüksek oranda ihtiyaç olduğu, kaygıyı azaltma amaçlı çeşitli ritüellerin kullanıldığı, dini anlamda kullanma ile birlikte gerginlik azaltmada Allah’a sıkça sığınıldığı geleneksel sosyal desenleri olan bir toplum olduğu belirtilmiştir. Uzun döneme yönelme ve hoşgörü boyutları puanları ise değerlendirme aralığı için yeterli görülmemiştir. Bu araştırma kapsamında; öğrenenlerin bireysel farklılıkları kültürel özellik yansıması olarak görülmüş ve öğrenme ortamı tasarımlarında dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncere ve Dikmen (2018)’de Türk, Gana ve Irak’lı katılımcıların öğrenme stillerinin karşılaştırıldığı araştırmada; Ganalı ile Iraklı öğrenciler için Kolb’un geliştirdiği “Öğrenme Stili Envanter-III” ü katılımcıların kullandıkları ortak dil İngilizce hali ile kullanmış; Türk öğrenciler için ise aynı envanterin Gencel tarafından uyarlanmış olan Türkçe hali kullanmıştır. Gana’dan 18, Irak’tan 35 ve Türkiye’den 25; toplam 78 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada Türk öğrenenlerin baskın öğrenme stili *özümseyen* çıkarken Gana ve Irak’lı öğrenenlerin ise genellikle *değiştiren* olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak Gana’lı ve Irak’lı katılımcıların öğrenme stilleri birbirine yakın, Türk katılımcıların öğrenme stilleri ise farklılık göstermiştir (Tuncer & Dikmen, 2018). Araştırmada; farklı kültürlere ait yaşantıların bireysel farklılıkları oluşturduğu ve farklı öğrenme stilleri tercihlerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise; bireysel özellikleri destekleyici öğretim ortamlarının bireylerin başarısında etkili olduğunu gösteren birçok araştırma sonucu ile örtüştüğü belirlenmiştir.

Literatür taramasında derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere çeşitli kademelerde öğrenim görmekte olan öğrenen katılımcılara uygulamalar yapılmıştır. Bu çalışmalar; yaş, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise ve öğrenim görmekte oldukları bölüm gibi değişkenlerle demografik yapıları ile epistemolojik, eleştirel düşünme, bireysel ve kültürel farklılıklar, özyeterlik algısı, ölçe ve değerlendirme, akademik başarı, çalışma becerileri gibi farklı değişkenler bağlamında belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmalarda birçok farklı öğrenme stili modelleri ile farklı öğrenme stratejilerinin bir arada uygulandığı görülmüştür. Farklı modellerin kullanıldığı araştırmalarda farklı sonuçların elde edildiği bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmaların çoğunda öğrenenlerin baskın öğrenme yaklaşımlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı olduğu görülmüştür (Çolak & Cırık, 2016; Ekinci a, 2015; Ekinci b, 2009; Karaman, 2019; Ozan a & Çiftçi, 2013; Senemoğlu c, 2011; Şahin Taşkın b, 2012)

Öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarını yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre inceleyen Özgür ve Tosun (2012); araştırmada lisans seviyesinde öğrenim görmekte olan 103 öğretmen adayını katılımcı olarak belirlemişler. Bunun için araştırmada Önder ve Beşoluk (2005)'un Türkçe uyarlamasını yapmış oldukları 5'li Likert tipi 20 maddelik Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği (R-SPQ-2F) kullanılmış; ayrıca öğrenen katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek amaçlı 4 soruluk kişisel bilgi sorularını içeren anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerde öğrenenlerin mezun oldukları okul türü ile cinsiyet dağılımına göre anlamlı değişiklikler belirlenirken; yaş ve sınıf değişkenlerinin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından ise kadın öğrenenlerin erkek öğrenenlere göre daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımı sergiledikleri ve katılımcı öğrenenlerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu erkek öğrenenler için; yüksek özgüven, bölüme karşı ilgisizlik, mesleğe hazır olmama ve mesleği benimseyememe, oyun veya chat gibi ilgi çekici bilgisayar aktivitelerine düşkünlük ile açıklanmıştır. Kadın öğrenenler için ise; erkek egemen toplum yapısına, kızların genellikle okul dışı zamanlarını evde geçirmeleri ve ilerleyen yaşlarda bu alışkanlığın devam etmesine bağlanmıştır. Araştırmanın bulguları alan yazında derinlemesine öğrenme yaklaşımının baskın görüldüğü çalışma verileri ile örtüşmektedir.

Bazı araştırmalarda ise; öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenim gördükleri alan, cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı, neredeyse eşit düzeylerde verilerin elde edildiği çalışma sonuçları da bulunmaktadır. Bir başka söylemle öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamadığı çalışmalarda mevcuttur (Aygül & Koç , 2016; Çelik, Yalçın, Gök Çatal, & Aydın, 2014; Genç, 2015; Okur, Bahar, & Sülün, 2019; Ozan a & Çiftçi, 2013; Tezici & Ataseven, 2016; Ünal Çoban & Ergin, 2008). Bu durumda literatür araştırmaları verilerinde farklı bulguların tespit edildiğini söyleyebiliriz. Çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesi araştırmacılar tarafından; öğrenenlerin çeşitli değişkenlerden kaynaklı sahip oldukları bireysel farklılıkların etkisi neden olarak görülmüştür.

Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmada Topuz ve Karamustafaoğlu (2013); fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile yıllara göre gösterdikleri değişim ve gelişimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemişler. Bu çalışmada katılımcıların öğrenme stillerini belirlemek için “Gregorc Öğrenme Stilleri Envanteri” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış, öğretmen adaylarının en yüksek Soyut Rastgele (%41) en düşük Soyut Ardaşık (%12,2) öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular fen bilgisi dersi öğretiminde kullanılan öğretme-öğrenme yöntemleri ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca araştırmada; katılımcıların öğrenme stilleri ile sınıf seviyesi, anne baba eğitim durumu, cinsiyet ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamadığı belirlenmiştir. Katılımcılardan kadın adayların Soyut Rastgele, erkek adayların ise Somut Ardaşık öğrenme stiline sahip oldukları ancak; istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, katılımcıların öğrenme stillerinin cinsiyetten bağımsız özellik gösterdiği biçiminde yorumlanmıştır. Araştırmada akademik başarı değişkeni sonucu ise; katılımcıların çalışma sırasında akademik not ortalamalarını tam olarak bilmiyor oluşlarına bağlanmıştır.

Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversiteye bağlı eğitim fakültesinin dört farklı öğretmen yetiştirme programına kayıtlı 513 öğretmen adayının oluşturduğu örneklem grubunda Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okur ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve ders çalışma yaklaşımlarını; öğrenenlerin öğrenme stillerine göre derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihlerinin

puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek olarak ifade edilmiştir. Araştırmada; katılımcıların % 35.5'i ayrıştırıcı, % 31.3'ü özümseyen, % 17.2'si yerleştiren, % 16.0'sı ise değiştiren baskın öğrenme stiline sahip olduğu; ders çalışma yaklaşımlarından ise derin yaklaşım puan ortalaması (30.65) yüzeysel yaklaşım puan ortalamasından (26.96) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stili değişkeni puanlarının derin yaklaşım lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği, yüzeysel yaklaşım lehinde ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yüzeysel öğrenme yaklaşımının azımsanmayacak düzeyde olduğuna vurgu yapılarak; öğrenenlerin aktif katılımlarına yönelik yapılacak öğrenme çalışmalarının derin öğrenme yaklaşımını destekleyebileceği ifade edilmiştir.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde, 2009–2010 güz döneminde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiştir. Özdemir ve Kesten (2012); Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterini kullandıkları bu çalışma bulgularında katılımcıların (%76) özümseme (%38) ve ayrıştırma (%38) öğrenme stillerine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin yaş ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterirken; cinsiyete göre belirgin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların cinsiyetleri ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında istatistiksel anlamda bir ilişkinin olmadığı; veri toplama aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterinin kullanıldığı benzer çalışmalar ile örtüştüğü görülmüştür.

Boz ve Çoban (2018)'a; ait benzer bir çalışmada bazı değişkenlerde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmanın örneklem grubu; 2017- 2018 eğitim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 143 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stil ve stratejilerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenerek bunların aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek şeklinde açıklanmıştır. Verileri toplanmada; Kolb'un Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan *Öğrenme Stili Envanteri* ve Özdemir ve Güven (2004) tarafından geliştirilen *Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği* kullanılmıştır. Çalışma analizinde ise frekans ve yüzde değerleri, t testi, varyans analizi ve ki kare testi kullanılmıştır. Çalışmada öğrenenlerin; en yüksek %33 değiştiren öğrenme stili ve 43.83 puan ortalaması ile en çok anlamlandırma stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenenlerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri ve cinsiyete göre; öğrenme stratejilerini

kullanma düzeylerinde ise sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak; yineleme ve anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre, anlamlandırma, örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini kullanma düzeylerinin ise öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada; aralarında anlamlı ilişki olduğu belirlenen öğrenme stil ve stratejilerinin; bireyin öğretme ve öğrenme sürecinin belirlenmesi ve öğrenme ortamlarının uygun düzeye getirilmesinde eğitim kalitesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerini ve kişilik özelliklerini ortaya çıkarmak ve öğrenme stillerini cinsiyet ve kişilik özellikleri değişkenleri açısından incelemenin amaçlandığı çalışmada benzer bir sonuca Kösece (2015) ve arkadaşları tarafından da ulaşılmıştır. Çalışmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmış; örneklem gurubunu ise 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı bulunan 205 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre katılımcıların öğrenme stili tercihlerinin kişilik tiplerine göre farklılık gösterdiği; katılımcıların genellikle değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin bilgiyi mantıklı bir yapıya dönüştürerek somut işlemler dönemindeki öğrenenlere aktaracak olmaları ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiş; elde edilen bu bulgu ise cinsiyetin öğrenenin öğrenme stilini belirlemede etkili olmadığı sonucu ile ilişkilendirilmiştir.

Ekinci (2009); çalışmasını lisans programına kayıtlı Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel üniversitelerinin 3428 öğreneni ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacını; üniversite lisans programına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğretme ve öğrenme süreci değişkenlerini (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, öğretme-öğrenme ortamı algısı, akademik başarı düzeyi) ile ilişkilerini belirlemek olarak ifade etmiştir. Çalışma; araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Öğretme-Öğrenme Ortam Algısı Ölçeği” uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olmalarına karşın önemli derecede stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca; öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinde ne genel ne de üniversiteler alanında baskın bir öğrenme yaklaşımının olmadığı tespit edilmiştir. Ekici; bu çalışmasının sonucunu üniversitelerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihlerine yönlendirici özelliklere

birlikte sahip oldukları ancak; derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendirici özelliklere yeteri kadar sahip olmadıkları şeklinde değerlendirmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri ile öğretme ve öğrenme süreci değişkenleri (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı) arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu; öğrenme yaklaşımları tercihlerinin ise bu değişkenlerden etkilendiğini belirtmiştir. Ekici; çalışmada ulaştığı sonuçlar doğrultusunda olumlu öğretme ve öğrenme ortamlarının üniversite öğrencilerinde derinlemesine öğrenme yaklaşımı eğilimini arttıracasına vurgu yapmıştır.

Özgür (2013); Tunca Melek Yüksekokulunda uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program türü gibi değişkenlerinin öğrenme stili üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanan çalışmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri III (KÖSE-III) kullanılmıştır. Araştırmaya 2010–2011 öğretim yılı bahar döneminde, uzaktan eğitimle öğrenim gören 311 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma verilerine göre öğrenenlerin %33.4'ünün Ayırıştırma, %25.7'sinin Özümseme, %23.2'sinin Değiştirme, %17.7'sinin Yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre; katılımcıların ağırlıklı olarak Ayırıştırma ve Özümseme öğrenme stillerine sahip oldukları ve öğrenme stillerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program türüne göre değişim göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun meslek lisesi mezunu olmasına, ortak öğrenim geçmişi göstermelerine, öğrenenlerin yaş grubunun birbirine yakın aralıkta olmasına ve ders içerikleri açısından benzer bölümlerde öğrenim görmelerine dayandırılmıştır.

Göçenli ve Güven (2015) çalışmada; katılımcıların bilişüstü stratejiler kapsamında kullandıkları planlama, izleme, değerlendirme ve duyuşsal stratejilerin akademik başarıları yordama gücünü belirleme amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğrenim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 106 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yüksek oranda planlama, izleme ve duyuşsal stratejileri kullandıkları; değerlendirme stratejilerini ise daha az kullandıkları belirlenmiştir. Kullandıkları stratejilerin akademik başarılarını yordama gücüne ilişkin sadece değerlendirme stratejilerinin akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisinin olduğu ve toplam varyansın %8'ini açıkladığı görülmüştür. Araştırmada,

katılımcıların öğretme ve öğrenme sürecinde daha çok kendilerini ve süreci değerlendirmeye yönelik bir strateji izledikleri ve bu stratejinin onların akademik başarı artışında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu ise; Türk Eğitim Sistemi ile ilişkilendirilmiştir.

Lisans Yerleştirme Sınavında (LYS) Türkçe-Sosyal (TS), Türkçe-Matematik (TM) ve Matematik-Fen (MF) alanında %1'lik dilimde bulunan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel, stratejik) ve buna etki eden etkenleri belirlemenin amaçlandığı çalışmada Beyaztaş ve Senemoğlu (2015); araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Lisans Yerleştirme Sınavı (2013) TM, TS ve MF alanlarından ilk yüzde bir dilimden öğrenci alan Türkçe Öğretmenliği, Hukuk ve Tıp Fakültesi 1. sınıf öğrencileri arasındaki 90 kişilik öğrenci grubu oluşturmuştur. Araştırmada; öğretmenlerin ezbere dayalı beklentileri, ders türünün sözel olması, sınavların test ya da doğru-yanlış türünde olması durumunda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneldikleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin araştırma ve sorgulamaya dayalı beklentilerinin olması, ders türünün sayısal olması, sınavların klasik ya da boşluk doldurma türünde olması durumunda ise öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına yöneldikleri tespit edilmiştir. Başarı için değerlendirme ölçütlerinin dikkate alındığı bu araştırmada; kendilerini başarıya ulaştıran öğrenme stratejileri ile öğrenme sürecinde öz-düzenleyici öğrenen özelliklerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca dershanelerin ve arkadaş çevresinin öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda okullar, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve özelliklerini dikkate alarak ön organize edicileri, ipucu, dönüt, katılma ve düzeltme gibi öğretim hizmetinin niteliğini artıran uygulamalara sınıf içinde yer vererek öğrencileri derinlemesine öğrenmeye yönlendirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 528 öğrencinin çalışma örneklemini oluşturduğu çalışmada; düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Sureci Anketi (R-SPQ-2F), Algısal Öğrenme Biçimleri Anketi (PLSQ) ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI); Beşoluk ve Önder (2010) tarafından veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin genelde orta ve düşük düzeyde olduğu; baskın öğrenme stillerinin çoğunlukla devinimsel, bireysel ve işitsel olduğu belirlenmiştir. Bu durumun günümüz eğitim anlayışıyla uyuşmadığı; hem örgün eğitimde hem de örgün eğitim dışı birçok

nedenin etkili olabileceği vurgulanmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile derin öğrenme yaklaşımı, dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ise negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca derin öğrenme yaklaşımı ile dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında da pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ile derin öğrenme yaklaşımı puanlarında kızlar lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu durum araştırılmaya değer bir sonuç olarak görülmüştür. Lisans öğrencileri ile yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile derin öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları arasında yüksek lisans öğrencileri lehinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu durum ise; lisansüstü eğitimin araştırmaya ve sorgulamaya dalı olmasına bağlanmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile derin öğrenme yaklaşımı puanları yetiştikleri coğrafi bölgeye, yerleşim yeri türü ile aylık harcama miktarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile bireysel özelliklerinin akademik başarıyı yordamadaki rolünün incelendiği araştırmada; farklı alanlarda lisans öğrenimi gören toplam 265 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Veri toplamada Somuncuoğlu (1996) tarafından oluşturulan Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanıcılara sunulmuştur. Buluş (2011) ve arkadaşları; araştırma bulgularında derin bilişsel öğrenme stratejilerinde sınıf, cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklerin akademik başarı düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirledikleri görülmüştür. Ancak; yüzeysel öğrenme stratejisinde kadın öğrenenlerin oranının nispeten daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu durum toplumsal cinsiyet rolü ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmada ayrıca, katılımcıların derin öğrenme stratejileri daha yüksek; yüzeysel bilişsel stratejileri ise daha düşük düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Akademik başarının derin bilişsel stratejiler ile pozitif yönde anlamlı, yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin cinsiyete ayrıca; bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği vurgulanmıştır. Araştırmada Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından bilişüstü öğrenme stratejilerini Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre, daha yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum farklı çalışma alanlarının farklı zihinsel faaliyetleri önemsemesi ve bu yöndeki zihinsel faaliyetleri uyarması şeklinde yorumlanmıştır.

“E-öğrenme stilleri ile çevrimiçi derslere katılım, video kayıtlarını izleme değişkenleri akademik başarının yordayıcısı mıdır?” sorusunun yanıtı amaç olarak belirlenen araştırmada 2016-2017 öğretim yılında bir e-öğrenme ortamında pedagojik

formasyon eğitimi alan 501 öğrenciye Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen E-Öğrenme Stilleri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırma; öğretim yönetim sistemi üzerinden 14 hafta boyunca çevrimiçi derslere katılma, video kayıtlarını izleme, aktif öğrenme stili ve bağımsız öğrenme stili değişkenleri takip edilerek incelenmiş ve bu değişkenlerin e-öğrenme ortamında akademik başarıda önemli etkisi olduğu belirlenmiştir. Kurnaz ve Ergün (2019) araştırmada; öğrenenlerin öğrenme yaşantıları sırasında öğretene rolünün etkili olduğu sonucuna ulaşılmış olmakla beraber aktif öğrenenlerin yaşantısal deneyimleri tercih etmeleri, keşfetme ve araştırmaktan hoşlandıkları için e-öğrenme ortamından sonra da öğrenmeye istekli oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle e-öğrenme ortamının akademik başarılarını artırmış olabileceği kabul edilmiştir. Ayrıca bu dört değişkenin akademik başarıdaki toplam varyansın %7'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Usta, (2019)'nın çevrimiçi tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme biçimlerini çalışma durumları, çalışılan sektör ve günde derslerine ayırdıkları süre değişkenleri açısından incelemeyi amaçladığı araştırmaya çoğunluğu çalışan olan 122 öğrenci katılmıştır. Öğrenme biçimlerini belirlemek üzere VARK öğrenme biçimleri envanteri kullanılmış ve öğrencilere elektronik ortamda oluşturulan anket aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışan öğrencilerin ise 58'i kamuda 45'i de özel sektörde çalışmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 yılı bir kamu üniversitesinin sosyal bilimler enstitüsüne bağlı çevrimiçi yürütülen “Uzaktan Eğitim, Görsel İletişim Tasarım, Pazarlama Yönetimi, Ölçme ve Veri Analitiği, İşletme Yönetimi ve Konaklama İşletmeciliği” altı program oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu derslerine günde 1-2 saat çalışma süresi ayırdıkları; en çok tercih ettikleri öğrenme biçiminin kinestetik öğrenme biçimi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; çoklu öğrenme biçimleri tercihinde bulunan katılımcıların olduğu da belirlenmiştir. Çoklu öğrenme biçimleri içerisinde en çok tercih edilen öğrenme biçiminin ise; tüm alanları kapsayan VARK (Görsel, İşitsel, Okuma-yazma, Kinestetik) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada Sönmez (2018); 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 öğretim yıllarına ait Açıköğretim Sistemindeki, Açıköğretim Fakültesi, İktisat Fakültesi ve İşletme Fakültesinin birlikte ele alındığı ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının incelendiği genel anket sonuçları incelemiştir. Araştırmada öğrenenlerin; bireysel ders çalışma yöntemlerine, büro memnuniyetine, çağrı merkezine, ders kitaplarına, demografik bilgilerine, deneme sınavlarına, e-kitap uygulamasına, e-öğrenme

uygulamasına, e-seminer uygulamasına, konu anlatım videoları ve alıştırma sorularına, not verme sistemine, sınavlara, sesli kitap uygulamasına ve televizyon eğitim programlarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada; anket sonuçları ile demografik bilgilerin ilişkilendirilerek sunulduğu kurumsal olanaklar ile eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesi, yeni dersler ve programlar oluşturulmasını sağlamak amaçlanmıştır. Sadece veri yüzde değerlerinin karşılaştırıldığı araştırmada; kadın öğrenenlerin çalışmaya katılım oranlarının daha yüksek olduğu; bu durumun ise yıllara göre örneklem kapsamına giren öğrenen farkındalığından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. Öğrenenlerin internet erişimlerinin yıllara göre artış sağladığı belirlenmiş; internet erişiminde ise bilgi edinme yönünde azalma, sosyal ağlara erişim yönünde ise artma olduğu belirlenmiştir. Öğrenenlerin ders çalışma durumlarına göre ise; ders çalışma amaçlı planlama yaptıkları ancak; çoğunlukla bu planlamaya uymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenenlerin kitaplardan ara sıra yararlandıkları, “Kullanım kılavuzu” kitabını okuma ve ünitelerin kısa özetlerine sahip olmaları nedeniyle yardımcı kitaplardan yararlanma oranında artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; öğretim yıllarına göre üniteyi okuma oranında artışın görüldüğü, ders çalışma yöntemlerinde ise “e-öğrenme hizmetlerindeki danışmanlık hizmetlerinden yararlanma” oranının en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uğur ve Okur (2016); açık ve uzaktan öğrenmede kullanılan eğitsel videolara yeni etkileşim yolları eklemek, bunları belirlemek ve hangi etkileşim yollarına yönelik (öğrenen ve öğretene, öğrenen ve içerik, öğrenen ve arayüz) olacağının saptanması araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Araştırma; Zaption, HapYak, RaptMedia, WireWax, H5P, Animoto, Adventr, SimpsCo, gibi bulut sistemi çalışan siteler ile birlikte Adobe Captivate, TechSmith Camtasia, Articulate Storyline gibi yazılımların incelenmesi şeklinde sınırlandırılmıştır. Araştırmada açık ve uzaktan öğretimde yaygın olarak kullanılan videolara etkileşimli özelliklerin eklenmesi öğrenenin pasif katılımcı olmak yerine aktif katılımcı olmasını sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Videolara eklenebilecek etkileşim yolları boşluk doldurma, çoktan seçmeli soru, doğru-yanlış sorusu, açıklama metni, çok seçimli soru, resim, dışa bağlantı, video içi gezinim, dizinleme olarak örneklendirilmiştir. Bu durumun; kullanılmakta olan site ve yazılımlarla sağlanarak geliştirilebileceği vurgulanmıştır.

Koçdar (2017) ve arkadaşları çalışmada; uzaktan öğrenenlere yönelik geliştirilen sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli videoların kullanımına ilişkin öğrenen görüşleri ve

buna bağlı olarak kullanılabirlik, öğrenen memnuniyeti ile gereklilik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2393 öğrenenden veri alınmış ayrıca; öğrenme analitikleri, video altlarına eklenen puanlamalar ve hata bildirim verileri de kullanılmıştır. Araştırmada öğrenenlerin sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli videoları kolay kullanılır, yararlı, verimli, çekici ve etkili öğrenme deneyimine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenenlerin sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli videolardan yüksek düzeyde memnun oldukları ile bu tür videoların yaygınlaştırılmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kumtepe (2017) ve arkadaşlarının araştırmalarında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı 426.211 öğrenenin Beta e-Öğrenme Portalı veri tabanı kullanım kayıtları örneklem grubunu oluşturmuştur. 2015-2016 Güz döneminde Beta e-Öğrenme Portalında bulunan ve sıkça kullanılan on ders malzemesinin kullanım durumlarını ve bu malzemelerin farklı düzeyde kullanımının öğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada; öğrenenlerin öğrenen ile içerik etkileşimleri incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucu; Çevrimiçi Deneme Sınavı, Etkileşimli Ders, Deneme Sınavı (pdf), 1 Soru 1 Cevap Videoları ve Çıkmış Sınav Soruları türünde öğrenme malzemelerini sıkça kullanan öğrenenlerin bu malzemeleri daha az kullanan öğrenenlere göre akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Veri analizlerinde neden-sonuç ilişkisi yorumlanmamıştır. Öğrenme malzemelerini az veya hiç kullanmayan grubun, öğrenme malzemelerinin genelinde akademik başarı oranının düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada; öğrenen ile içerik etkileşiminin akademik başarıda önemli bir unsur olduğu ve bu unsurun başarı düzeyini etkileyen bir değişken olduğu sonucu ifade edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için toplanan veriler hakkındaki bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

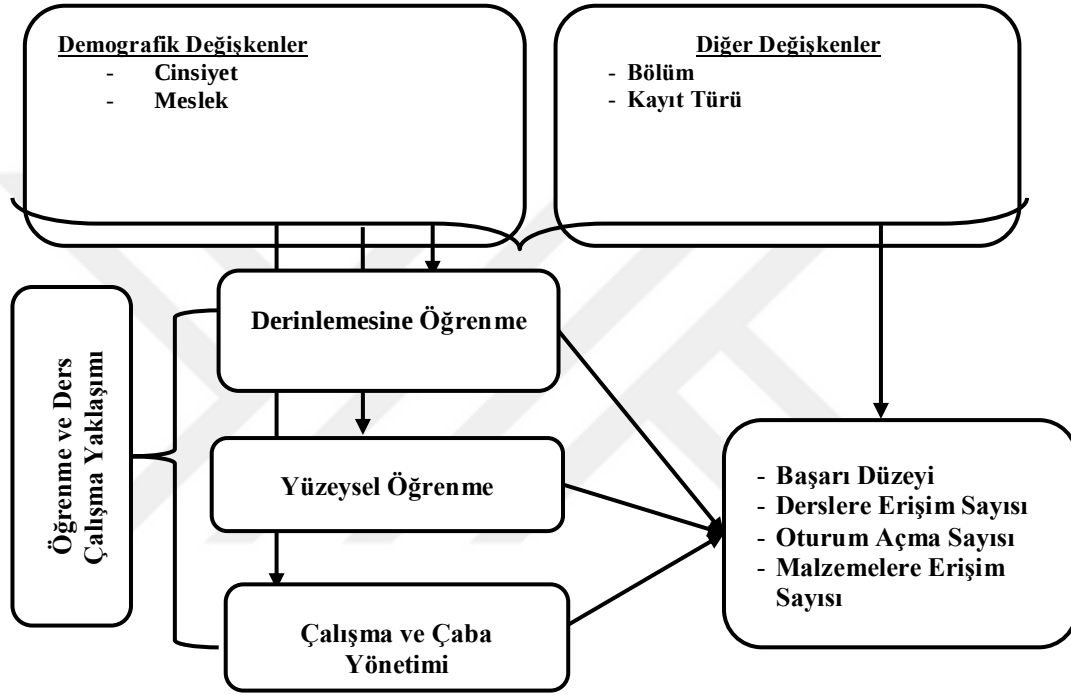
Araştırmada demografik ve çeşitli etkenlerle açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısına göre farklılık durumları ve değişkenler arasındaki ilişki düzeyi ilişkisel tarama türlerinde korelasyon türü ile belirlenmiştir. İlişkisel tarama, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarındaki ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2012). Bu kapsamda demografik ve diğer etkenlerin açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısını hangi oranda ve nasıl etkilediği gözlemlenmektedir.

3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada amaç açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasında bulunan ilişkinin ampirik olarak analiz edilmesidir. Araştırmanın başka bir hedefi de demografik ve çeşitli değişkenlere haiz katılımcıların öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısının gösterdiği farklılıkları tespit etmektir. Ayrıca bu konu hakkında literatüre değer katması ve bundan sonra bu alan üzerine yapılabilecek araştırmalara yardımcı olabilecek öneriler sunması amaçlanmaktadır.

3.3. Araştırmanın Modeli

Açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için verilerin toplanması ve analiz edilmesinde bir çok farklı yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın modelinde kullanılan değişkenler gösterilmiştir (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmanın modelinde demografik ve diğer değişkenlere göre öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısının anlamlı farklılık durumları ve öğrenme - ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

3.4. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma problemi ile alakalı sunulan iddia ve açıklamalara hipotez denir. Bu açıklama ve savlar, araştırma probleminin çözülmesine fayda sağlayacak davranış biçimlerinin istatistiki parametreler kullanılarak ifade edilmesidir. Hipotez testi sunulan

iddia ve açıklamaların ne kadar doğru olduğunun araştırılarak karara bağlanmasıdır (Yükselen, 2011). Araştırmada açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde demografik ve diğer değişkenlerle öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile alt boyutları, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasındaki anlamlı farklılık durumu ve değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili 2 tane ana hipotez ve 16 tane yardımcı hipotez ile birlikte toplam 18 tane hipotez kurulmuştur. Kurulan hipotezler şu şekildedir:

H₁: Demografik ve diğer değişkenlere göre öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1a}: Cinsiyete göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1b}: Cinsiyete göre başarı düzeyi değişkeni anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1c}: Öğrenim görülen bölüme göre derinlemesine öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1ç}: Öğrenim görülen bölüme göre yüzeysel öğrenme ve oturum açma sayısı değişkenleri anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1d}: Meslek durumuna göre başarı düzeyi ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1e}: Meslek durumuna göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, derslere erişim sayısı ve oturum açma sayısı değişkenleri anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1f}: Kayıt türüne göre derinlemesine öğrenme, çalışma - çaba yönetimi ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1g}: Kayıt türüne göre yüzeysel öğrenme, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı ve oturum açma sayısı değişkenleri anlamlı farklılık göstermektedir.

H₂: Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2a}: Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2b}: Derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2c}: Derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ile derslere erişim sayısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2ç}: Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ve çalışma -çaba yönetimi ile derslere erişim sayısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2d}: Derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ile oturum açma sayısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2e}: Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ve çalışma -çaba yönetimi ile oturum açma sayısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2f}: Derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ile malzemelere erişim sayısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2g}: Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ve çalışma -çaba yönetimi ile malzemelere erişim sayısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

3.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmalarda incelenen konuların ana kütlelerinin hepsini içermesi çok zordur. Bu sebeptendir ki bir bütünün tamamı yerine onun temsil eden bir parçası dikkate alınarak ana kütle özellikleri belirlenmeye çalışılır (Seyidoğlu, 2000). Örneklem seçimi, olasılık temelli ve olasılık temelli olmayan şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Örneklem seçimi, olasılığa dayanan ve olasılığa dayalı olmayan olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Bu araştırmada, olasılığa dayalı olmayan örneklem seçme tekniklerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, örneğe ulaşılabilirdiği kadar çok kişinin dâhil edilmesini esas almaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012). Araştırmanın evreni, Anadolu Üniversitesi açık ve uzaktan eğitim alan 551.000 kişi olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede p = %50; q= %50 olarak dikkate alınmıştır.

$$n = \frac{Nt^2 pq}{d^2(N-1) + t^2 pq}$$

n: örnekleme kullanılacak katılımcı sayısı

N: Hedef kitledeki birey sayısı

p:Araştırılan olayın görülme sıklığı

q:Araştırılan olayın görülmeyiş sıklığı

t: Belirlenen bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülme sıklığına göre kabul edilen $\pm$ örnekleme hatası

$$n = \frac{(551.000) \times (1,96)^2 \times (0,50) \times (0,50)}{(0,05)^2 \times (551.000-1) + (1,96)^2 \times (0,50) \times (0,50)} = 384$$

Evren sayısı 551.000, %95 güven aralığının da, $\pm$ %5 örnekleme hatası ile istatistiksel tahminlerin yapılabilmesi için en az uygun örneklem büyüklüğü 384 olarak hesaplanmıştır. Evren genellemesi yapılabilmek ve temsil edilebilirliğini sağlamak adına ihtiyaç duyulan anket sayısı minimum 384 olmalıdır. Örnekleme hatası %5 oranında 384 olmasına karşın 853 kişiye anket yapılarak analiz edilmiştir.

3.6. Araştırmanın Veri Toplama Yöntem ve Aracı

Araştırmada veriyi toplayabilme olaylar üzerinde gözlemleme yapmak demektir. Araştırmacının esas maksadı olayları takdim etmek ve aralarında bulunan bağı meydana çıkarmaktır. Olguların göstergesi verilerdir bu sebeple araştırmanın temeli neredeyse onun üzerine kuruludur (Seyidoğlu, 2000). En çok kullanılan araştırma yöntemi nicel araştırmalardır, bu yöntemde evvelce hazır hale getirilmiş anket formları sayısı belirlenmiş katılımcılar tarafından yanıtlanır (Nakip, 2008). Araştırmada, nicel ve tanımlayıcı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise sormaca tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde katılımcıların demografik ve diğer özelliklerini tespit etme amaçlı araştırmacı tarafından hazırlanan ve 7 sorudan oluşan sormaca formu bulunmaktadır. İkinci bölümünde Hounsel, Entwistle, Anderson ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri yer almaktadır. Ölçek derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışmayı izleme, çaba yönetimi ve düzenli çalışma alt boyutlarını oluşturan 18 ifadeden oluşmaktadır. Sormaca formunun ikinci bölümünde yer alan sorular Likert ölçeğinde hazırlanmıştır. Likert tipi ölçekler, derecelmeli ölçeklerdir ve beğeni, tutum, kaygı gibi soyut ve ölçülmesi zor değişkenleri ölçülebilir hale getirir ve araştırmacılara güçlü istatistik testleriyle çalışabilme şansı verir (Saruhan ve Özdemirci, 2011). Envanteri

yanıtlayan bireyler her bir maddeye katılma düzeylerini ölçekte katılımcıların yanıtlaması için sunulan seçenekler: “1: Hiç uygun değil, 2: Pek uygun değil, 3: Kararsızım, 4. Biraz uygun, 5. Tamamen uygun” şeklindedir.

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE): Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (Approaches to Studying Inventory-ASI) Ramsden ve Entwistle (1981) tarafından oluşturulan ilk formu 64 madde ve 16 alt ölçekten oluşmaktadır. Berberoğlu (2003), envanterin Türkiye kültürü için geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Literatürde yer alan bir diğer ölçek “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” (Approaches and Study Skills Inventory for Students- ASSIST)’dir. Bu ölçek Entwistle, Tait ve McCune tarafından geliştirilmiş olup üç bölüm ve toplam 67 maddeden oluşmaktadır. Senemoğlu ve arkadaşları (2007) tarafından Türkiye kültürü için geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin birinci bölümü, “A. Öğrenme nedir? (What is Learning?); ikinci bölümü, B. Çalışma yaklaşımları (Approaches to Studying) ve üçüncü bölümü C. Farklı türlerdeki dersler ve öğretimine ilişkin tercihler (Preferences for different types of course and teaching)” başlıklarından oluşmaktadır. Ölçeğin 67. maddesi bu üç bölümün dışında kalmakta ve en son maddesini oluşturmaktadır. Ölçeğin bu maddesi öğrenenlerin kendilerini değerlendirmelerini istemektedir. Maddede; şimdiye kadar yaptıkları ve değerlendirildikten sonra not aldıkları çalışmalarında kendilerini ne derece başarılı bulduklarını belirtmeleri istenmektedir. Araştırmada katılımcılara Hounsell, Entwistle, Anderson ve arkadaşları (2002) tarafından düzenlenen “Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri” (ÖDYE) olarak adlandırılan 18 maddelik kısa form uygulanmıştır.

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE-Kısa Form) Hounsell, Entwistle, Anderson ve diğerleri (2002) tarafından öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. ÖDYE, yüzeysel öğrenme (dört madde), derinlemesine öğrenme (altı madde), çalışmayı izleme (dört madde), çaba yönetimi (iki madde) ve düzenli çalışma (iki madde) olmak üzere toplam beş alt ölçek ve 18 maddeden oluşmaktadır. “Derinlemesine yaklaşım” fikirleri ilişkilendirme ve kanıtları kullanma yeteneğini incelemektedir. Ayrıca; yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşıma ait bazı yönleri belirlemektedir. “Çalışmayı izleme” alt ölçeği “derinlemesine yaklaşım” ile ilişkili olup; öğrenmenin meta-bilişsel yönlerini tanımlamaktadır. “Çaba yönetimi ve düzenli çalışma alt ölçekleri ise stratejik yaklaşım”

temsil etmektedir. “Yüzeysel yaklaşım ise, yüzeysel öğrenme” alt ölçeği ile ilişkilendirilen dört maddeden oluşmaktadır (Topkaya, Yaka, & Öğretmen, 2011).

Envanter maddelerini katılımcılar; “(1) hiç uygun değil” ile (5) tamamen uygun” arasında değişen beşli dereceleme ölçeği üzerinde tercih ettikleri katılım düzeylerine göre işaretlemektedirler. Her bir boyutta alınan öğrenme yaklaşımı puanı, bireyin hangi öğrenme yaklaşımını tercih ettiğini belirlemektedir. Öğrenenlerin yüksek puan aldıkları öğrenme yaklaşımı boyutu benimsedikleri öğrenme boyutunu göstermektedir. Derinlemesine yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50; stratejik yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20; yüzeysel yaklaşım boyutundan alınabilecek en düşük puan 4 ve en yüksek puan 20’dir (Topkaya, Yaka, & Öğretmen, 2011).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenenlerin yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımına göre daha etkili ve nitelikli bir öğrenme gerçekleştirmektedirler (Gordon & Debus, 2002). Öğrenenlerin öğrenme ve çalışma yaklaşımları tercihlerini belirlemek; gerçekleştirilen etkili ve yeterli öğretim-öğrenme süreçlerinin ne ölçüde olduğunu belirlemek ve göstermek açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Entwistle & McCune, 2004). Ayrıca öğrenme yaklaşımları; öğretim-öğrenme süreçlerini planlama; öğrenenlerin öğrenme ve çalışma yaklaşımlarını anlamalarını ve akademik başarıyı etkileyen öğrenme ile ilişkili faktörlerin belirlenmesini de gerektirmektedir (Berberoğlu & Hei, 2003).

3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Anket sorularının açık ve uzaktan eğitim alan öğrenen sayısının fazla olması nedeniyle tüm kullanıcılara uygulanma imkânı tanınmaması, araştırmanın en önemli kısıdını oluşturmaktadır. Araştırmada bütçe imkânları, zaman kısıtları, araştırma içeriği ve istenen cevaplama oranı (Gegez, 2011) gibi nedenlerle veri toplama aracı olarak sormaca yöntemi kullanılmıştır.

3.8. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences for Windows) ve Amos 24.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklem grubundan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör

analizi ile oluşturulan boyutlara doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indeksleri incelenmiştir. Merkezi limit teoremine göre ana kütleinin dağılımına bakılmaksızın, örneklem sayısı 30'dan fazla olduğu durumlarda örneklem ortalaması normal dağılıma yakın kabul edilir (Çil, 2012). Demografik ve diğer değişkenlerle ölçeklerde yer alan boyutlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenebilmesi için parametrik testlerden t ve Anova testleri uygulanmıştır. Ayrıca öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ve alt boyutlarıyla başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişkiyi ölçmek için de Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeklere ait güvenilirlik sonuçları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Ölçeklere ait güvenilirlik sonuçları

İfadeler	C. Alpha
Bir konuyu okurken, yazarın ne demek istediğini tam olarak anlamaya çalışırım.	Derinlemesine Öğrenme 0,858
Bir tartışmayı anlamak ya da bir şeylerin altında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.	
Belli bir konuyla ilgili bir bilgiye ulaşmada daha iyi yollar bulmaya çalışırım.	
Genellikle, öğrenmem gereken şeylerin anlamını kavramaya çalışırım.	
Yaptığım işte kullandığım mantığımı, kontrol etmek ve anlamlı olup olmadığını görmek için gözden geçiririm.	
Görüş bildirirken, fikirlerimi ne kadar iyi açıkladığımı düşünürüm.	
Ders çalışırken bir şeyleri iyi anlamazsam farklı bir yaklaşım denerim.	Öğrenme Ve Ders Çalışma Yaklaşımları 0,755
Çalıştığım konu hakkında kendi görüşümü oluşturmak için kanıtları dikkatli bir şekilde incelerim.	
Yeni fikirleri anlamlandırmak için onları uygulama ya da gerçek yaşamla ilgilendiririm.	
Bize öğretilenleri pek sorgulamadan yüzeysel olarak öğrenme eğilimindeyim.	Yüzeysel Öğrenme 0,766
Öğrendiklerimin çoğu bana, zihnimde birbiriyle ilgisiz bir sürü parçadan başka bir şey değilmiş gibi gelir.	
Aklımda tutmam gereken şeyleri anlamlandırmakta genellikle güçlük çekerim.	
Ne işe yarayacağını düşünmeden, ders çalışmayı sürdürürüm.	Çalışma ve Çaba Yönetimi 0,695
Genellikle düzenli ve sistemli bir şekilde ders çalışırım.	
Ders çalışma zamanımı, en iyi şekilde kullanmak için dikkatlice planlarım.	
Ders çalışırken genellikle çok emek harcarım.	

Güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri derinlemesine öğrenme alt boyutu için 0,858, yüzeysel öğrenme alt boyutu için 0,766 ve çalışma ve çaba yönetimi için 0,695 olarak bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları değişkeni için genel olarak 0,755 bulunmuştur. Bu değerlerin $0,60 \leq \alpha < 0,80$ değerleri arasında olmasından dolayı, ölçek oldukça güvenilirdir denilebilir (Lorcu, 2015).

4. BULGULAR

Bu bölümde, açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı araştırılmaktadır. Oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısına etki eden demografik ve diğer faktörler ile öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişki araştırılmıştır.

4.1 Örneklem Grubunun Demografik ve Diğer Özelliklerine İlişkin Bulgular

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.1'de incelenmiştir.

Tablo 4.1. Örneklem grubunun cinsiyet durumuna göre dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	332	38,9
Erkek	521	61,1
Toplam	853	100

Örneklem grubundaki kişilerin % 38,9'unun kadın, % 61,1'inin erkek katılımcılar olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunun mesleklerine göre dağılımı Tablo 4.2'de incelenmiştir.

Tablo 4.2. Örneklem grubunun mesleklerine göre dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Sağlık Personeli	38	4,5
Memur	238	27,9
Güvenlik Personeli (Polis, Asker, Güvenlik Gör.)	35	4,1
Serbest Meslek	190	22,3
Emekli	38	4,5
Ev Hanımı	32	3,8
Öğrenci	92	10,8
Öğretmen	44	5,2
Çalışmıyor	64	7,5
Diğer	82	9,6
Toplam	853	100

Örneklem grubundaki kişilerin % 4,5'inin sağlık personeli, % 27,9'unun memur, % 4,1'inin güvenlik personeli, % 22,3'ünün serbest meslek, % 4,5'inin emekli, % 3,8'inin ev hanımı, % 10,8'inin öğrenci, % 5,2'sinin öğretmen, % 7,5'inin çalışmadığı ve %

9,6'sının diğ er meslek durumunda oldukları belirlenmiştir. Örneklem grubunun öğrenim gördüğü bölümlerine göre dağılımı Tablo 4.3'de incelenmiştir.

Tablo 4.3. Örneklem grubunun öğrenim gördüğü bölümlerine göre dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Adalet	50	5,9
İktisat	30	3,5
İlahiyat	60	7,0
İşletme	99	11,6
Kamu Yönetimi	65	7,6
Sosyoloji	61	7,2
Türk Dili ve Edebiyatı	33	3,9
Diğ�er	455	53,3
Toplam	853	100

Örneklem grubundaki kişilerin % 5,9'unun adalet, % 3,5'inin iktisat, % 7'sinin ilahiyat, % 11,6'sının işletme, % 7,6'sının kamu yönetimi, % 7,2'sinin sosyoloji, % 3,9'unun Türk dili ve edebiyatı ve % 53,3'ünün diğ er bölümlerde öğrenim görmekte olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunun kayıt türüne göre dağılımı Tablo 4.4'de incelenmiştir.

Tablo 4.4. Örneklem grubunun kayıt türlerine göre dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
ÖSYM Kayıt	301	35,3
İkinci �niversite	330	38,7
Ek Yerleştirme	38	4,5
Dikey Geçiş Sınavı	165	19,3
Lisans Tamamlama	19	2,2
Toplam	853	100

Örneklem grubundaki kişilerin % 35,3'ünün  ğrenci seçme ve yerleştirme merkezi (ÖSYM) kayıt, % 38,7'sinin ikinci  niversite, % 4,5'inin ek yerleştirme, % 19,3'ünün dikey geçiş sınavı ve % 2,2'sinin lisans tamamlama durumuna göre kayıt yaptırdığı belirlenmiştir. Örneklem grubunun başarı düzeyine (ağırlıklı genel not ortalamasına) göre dağılımı Tablo 4.5'te incelenmiştir.

Tablo 4.5. Örneklem grubunun başarı düzeyine göre dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
0-0,99 Aralığı	53	6,2
1,00-1,29 Aralığı	41	4,8
1,30-1,69 Aralığı	58	6,8
1,70-1,99 Aralığı	89	10,4
2,00-2,29 Aralığı	199	23,3
2,30-2,69 Aralığı	226	26,5
2,70-2,99 Aralığı	76	8,9
3,00-3,29 Aralığı	61	7,2
3,30-4,00 Aralığı	50	5,9
Toplam	853	100

Örneklem grubundaki kişilerin % 6,2'sinin 0-0,99 aralığında, % 4,8'inin 1,00-1,29 aralığında, % 6,8'inin 1,30-1,69 aralığında, % 10,4'ünün 1,70-1,99 aralığında, % 23,3'ünün 2,00-2,29 aralığında, % 26,5'inin 2,30-2,69 aralığında, % 8,9'unun 2,70-2,99 aralığında, % 7,2'sinin 3,00-3,29 aralığında ve % 5,9'unun 3,30-4,00 aralığında genel ağırlıklı not ortalamasına sahiptir. Örneklem grubunun derslere erişim sayılarına göre dağılımı Tablo 4.6'da incelenmiştir.

Tablo 4.6. Örneklem grubunun derslere erişim sayılarına göre dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Hiç Erişim Sağlamayan	50	5,9
1-10 Aralığı	63	7,4
11-20 Aralığı	59	6,9
21-30 Aralığı	51	6,0
31-40 Aralığı	50	5,9
41-50 Aralığı	53	6,2
51-70 Aralığı	89	10,4
71-90 Aralığı	68	8,0
91-110 Aralığı	54	6,3
111-130 Aralığı	43	5,0
131-160 Aralığı	47	5,5
161-200 Aralığı	51	6,0
201-250 Aralığı	61	7,2
251-400 Aralığı	58	6,8
401 ve Üzeri	56	6,6
Toplam	853	100

Örneklem grubundaki kişilerin % 5,9'unun derslere hiç erişim sağlamadığı, % 7,4'ünün 1-10 aralığında, % 6,9'unun 11-20 aralığında, % 6,0'sının 21-30 aralığında, %

5,9'unun 31-40 aralığında, % 6,2'sinin 41-50 aralığında, % 10,4'ünün 51-70 aralığında, % 8,0'inin 71-90 aralığında, % 6,3'ünün 91-110 aralığında, % 5'inin 111-130 aralığında, % 5,5'inin 131-160 aralığında, % 6,0'sının 161-200 aralığında, % 7,2'sinin 201-250 aralığında, % 6,8'inin 251-400 aralığında ve % 6,6'sının 401 ve üzerinde derslere erişim sağladığı belirlenmiştir. Örneklem grubunun oturum açma sayılarına göre dağılımı Tablo 4.7'de incelenmiştir.

Tablo 4.7. Örneklem grubunun oturum açma sayılarına göre dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
1-10 Aralığı	83	9,7
11-20 Aralığı	86	10,1
21-30 Aralığı	91	10,7
31-40 Aralığı	69	8,1
41-50 Aralığı	55	6,4
51-60 Aralığı	45	5,3
61-70 Aralığı	44	5,2
71-80 Aralığı	39	4,6
81-90 Aralığı	33	3,9
91-110 Aralığı	51	6,0
111-150 Aralığı	60	7,0
151-180 Aralığı	46	5,4
181-250 Aralığı	56	6,6
251-350 Aralığı	47	5,5
351 ve Üzeri	48	5,6
Toplam	853	100

Örneklem grubundaki kişilerin % 9,7'sinin 1-10 aralığında, % 10,1'inin 11-20 aralığında, % 10,7'sinin 21-30 aralığında, % 8,1'inin 31-40 aralığında, % 6,4'ünün 41-50 aralığında, % 5,3'ünün 51-60 aralığında, % 5,2'sinin 61-70 aralığında, % 4,6'sının 71-80 aralığında, % 3,9'unun 81-90 aralığında, % 6,0'sının 91-110 aralığında, % 7,0'sinin 111-150 aralığında, % 5,4'ünün 151-180 aralığında, % 6,6'sının 181-250 aralığında, % 5,5'inin 251-350 aralığında ve % 5,6'sının 351 ve üzerinde oturum açma sayısı olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunun malzemelere erişim sayılarına göre dağılımı Tablo 4.8'de incelenmiştir.

Tablo 4.8. *Örneklem grubunun malzemelere erişim sayılarına göre dağılımı*

	Frekans	Yüzde (%)
Hiç Erişim Sağlamayan	104	12,2
1-10 Aralığı	38	4,5
11-20 Aralığı	33	3,9
21-40 Aralığı	35	4,1
41-70 Aralığı	49	5,7
71-100 Aralığı	50	5,9
101-140 Aralığı	54	6,3
141-180 Aralığı	44	5,2
181-240 Aralığı	53	6,2
241-300 Aralığı	51	6,0
301-400 Aralığı	50	5,9
401-500 Aralığı	48	5,6
501-650 Aralığı	49	5,7
651-800 Aralığı	57	6,7
851-1200 Aralığı	56	6,6
1201 ve Üzeri	82	9,6
Toplam	853	100

Örneklem grubundaki kişilerin % 12,2'sinin malzemelere hiç erişim sağlamadığı, % 4,5'inin 1-10 aralığında, % 3,9'unun 11-20 aralığında, % 4,1'inin 21-40 aralığında, % 5,7'sinin 41-70 aralığında, % 5,9'unun 71-100 aralığında, % 6,3'ünün 101-140 aralığında, % 5,2'sinin 141-180 aralığında, % 6,2'sinin 181-240 aralığında, % 6,0'sının 241-300 aralığında, % 5,9'unun 301-400 aralığında, % 5,6'sının 401-500 aralığında, % 5,7'sinin 501-650 aralığında, % 6,7'sinin 651-800 aralığında, % 6,6'sının 851-1200 aralığında ve % 9,6'sının 1201 ve üzerinde malzemelere erişim sayısı olduğu belirlenmiştir.

4.2. Örneklem Grubunun Cevaplarına İlişkin Bulgular

Açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla sorulan sorulara vermiş olduğu cevaplara ilişkin bazı istatistiksel bilgiler Tablo 4.9'da görülmektedir.

Tablo 4.9. Örneklem grubunun cevaplarına ilişkin istatistiksel bilgiler

İfadeler	n	Min.	Mak.	Ort.	St. Sapma
Bir konuyu okurken, yazarın ne demek istediğini tam olarak anlamaya çalışırım.	853	1	5	1,46	0,790
Bir tartışmayı anlamak ya da bir şeylerin altında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.	853	1	5	1,50	0,863
Belli bir konuyla ilgili bir bilgiye ulaşmada daha iyi yollar bulmaya çalışırım.	853	1	5	1,72	0,928
Genellikle, öğrenmem gereken şeylerin anlamını kavramaya çalışırım.	853	1	5	1,29	0,723
Yaptığım işte kullandığım mantığımı, kontrol etmek ve anlamlı olup olmadığını görmek için gözden geçiririm.	853	1	5	1,45	0,800
Görüş bildirirken, fikirlerimi ne kadar iyi açıkladığımı düşünürüm.	853	1	5	1,73	0,929
Ders çalışırken bir şeyleri iyi anlamazsam farklı bir yaklaşım denerim.	853	1	5	1,75	1,005
Çalıştığım konu hakkında kendi görüşümü oluşturmak için kanıtları dikkatli bir şekilde incelerim.	853	1	5	1,89	1,070
Yeni fikirleri anlamlandırmak için onları uygulama ya da gerçek yaşamla ilgilendiririm.	853	1	5	1,66	0,911
Bize öğretilenleri pek sorgulamadan yüzeysel olarak öğrenme eğilimindeyim.	853	1	5	3,53	1,454
Öğrendiklerimin çoğu bana, zihnimde birbiriyle ilgisiz bir sürü parçadan başka bir şey değilmiş gibi gelir.	853	1	5	3,43	1,382
Aklımda tutmam gereken şeyleri anlamlandırmakta genellikle güçlük çekerim.	853	1	5	3,26	1,397
Ne işe yarayacağını düşünmeden, ders çalışmayı sürdürürüm.	853	1	5	3,50	1,470
Genellikle düzenli ve sistemli bir şekilde ders çalışırım.	853	1	5	2,34	1,284
Ders çalışma zamanımı, en iyi şekilde kullanmak için dikkatlice planlarım.	853	1	5	2,18	1,188
Ders çalışırken genellikle çok emek harcarım.	853	1	5	1,93	1,062

Tablo 4.9’da örneklem grubunun araştırma sorularına vermiş olduğu cevapların minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma puanları gösterilmiştir. Sorulara verilen cevapların minimum puanı 1 maksimum puanını 5’tir. “Genellikle, öğrenmem gereken şeylerin anlamını kavramaya çalışırım” ifadesine katılım düzeyi ($1,29 \pm 0,723$) en düşük, “Bize öğretilenleri pek sorgulamadan yüzeysel olarak öğrenme eğilimindeyim” ($3,53 \pm 1,454$) ifadesinin ise katılım düzeyi en yüksektir.

4.3. Örneklem Grubunun Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları, Başarı Düzeyi, Derslere Erişim Sayısı, Oturum Açma Sayısı ve Malzemelere Erişim Sayısına İlişkin Analizler

Araştırmada kullanılan öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri yüzeysel öğrenme, derinlemesine öğrenme, çalışmayı izleme, çaba yönetimi ve düzenli çalışma olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için açımlayıcı (Principal Components Analysis) faktör analizi

yapılmıştır. Faktör analizi kavramı, birbirinden değişik olmasına rağmen birbiriyle ilişkili teknikleri içerir. Sayılan bu faktör analizi yöntemlerinden, faktörlerin elde edilmesinde en yaygın kullanılanı Principal Component Analysis (Temel Bileşenler Analizi)'dir. Bu yöntemde, değişkenler arasındaki en yüksek varyansı açıklayan birinci faktör hesaplanır. Kalan en yüksek miktardaki varyansı anlatmak için ikinci faktör hesaplanır. Bu durum böylece devam eder (Kalaycı, 2010). Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Bartlett küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise; değişkenlerin birbirleri ile ilişki gösterip göstermediklerini test eder. KMO'nun, 60'dan yüksek olması, Bartlett testinin anlamlı bulunmasını ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Sonuçlar ($KMO=0.874$; $X^2=4.549,325$; $df=120$; $p=0,001$), veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör sayısına karar vermek faktör analizinin en önemli evrelerinden biridir. Farklı yöntemler kullanarak faktör sayısına karar verilebilir. Büyük çoğunlukla Kaisers' ölçütü ve öz değer grafiği (Screeplot) yöntemi kullanılır. Kaisers' ölçütüne göre öz değeri (eigenvalue) 1,00'e eşit veya daha büyük olan faktörler analizde kalır. Varimaks dönüştürmeli temel bileşenler faktör analizi sonucuna göre, puanlardaki değişimin % 55,386'sını açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirlenmiştir. Analiz sonucunda meydana gelen gerçek ve hata faktörlerini gösteren grafik öz değer grafiğidir. Faktör sayısına karar verme kuralının güçlü ve zayıf tarafları olduğunu düşünerek, faktör analizi çalışmalarında çoklu ölçüt kullanılması tavsiye edilmektedir. Veri grubuna uygulanan öz değer grafiği sonuçları maddelerin üç boyutlu bir özelliği ölçtüğünü desteklemektedir (Özdemir, 2009). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin faktörlere göre dağılımı Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. *Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri*

İfadeler	1. Faktör Derinlemesine Öğrenme	2. Faktör Yüzeysel Öğrenme	3. Faktör Çalışma ve Çaba Yönetimi
Bir konuyu okurken, yazarın ne demek istediğini tam olarak anlamaya çalışırım.	0,727		
Bir tartışmayı anlamak ya da bir şeylerin altında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.	0,720		
Belli bir konuyla ilgili bir bilgiye ulaşmada daha iyi yollar bulmaya çalışırım.	0,696		
Genellikle, öğrenmem gereken şeylerin anlamını kavramaya çalışırım.	0,692		

Tablo 4.10. (Devam) *Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri*

Yaptığım işte kullandığım mantığımı, kontrol etmek ve anlamlı olup olmadığını görmek için gözden geçiririm.	0,671		
Görüş bildirirken, fikirlerimi ne kadar iyi açıkladığımı düşünürüm.	0,654		
Ders çalışırken bir şeyleri iyi anlamazsam farklı bir yaklaşım denerim.	0,637		
Çalıştığım konu hakkında kendi görüşümü oluşturmak için kanıtları dikkatli bir şekilde incelerim.	0,614		
Yeni fikirleri anlamlandırmak için onları uygulama ya da gerçek yaşamla ilgilendiririm.	0,598		
Bize öğretilenleri pek sorgulamadan yüzeysel olarak öğrenme eğilimindeyim.		0,802	
Öğrendiklerimin çoğu bana, zihnimde birbiriyle ilgisiz bir sürü parçadan başka bir şey değilmiş gibi gelir.		0,776	
Aklımda tutmam gereken şeyleri anlamlandırmakta genellikle güçlük çekerim.		0,737	
Ne işe yarayacağını düşünmeden, ders çalışmayı sürdürürüm.		0,732	
Genellikle düzenli ve sistemli bir şekilde ders çalışırım.			0,881
Ders çalışma zamanımı, en iyi şekilde kullanmak için dikkatlice planlarım.			0,847
Ders çalışırken genellikle çok emek harcarım.			0,694
Öz değer	4,169	2,383	2,309
Açıklanan Varyans %	26,057	14,896	14,434
Toplam Açıklanan Varyans %	26,057	40,953	55,386
KMO: 0,874; Yaklaşık $X^2=4.549,325$; df=120 ; p=0,001			

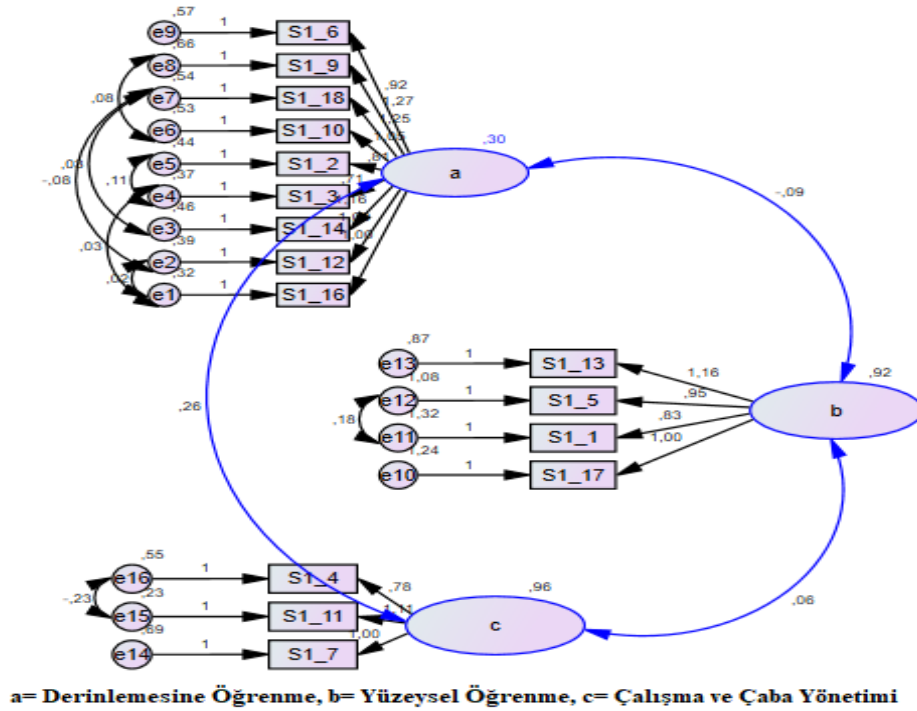
Ölçekteki en düşük faktör yükü 0,40 alınmıştır ve bir maddenin bir faktördeki yükü 0,40'ın üstünde ve bu maddenin diğer faktörlerdeki yükünden ,10 veya daha yüksek ise madde o faktörde sayılmıştır (Özdemir, 2009). Buna göre 8 ve 15. maddeler birbirine yakın yük değerleri aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra analiz tekrarlandığında açıklanan varyans, toplam varyansın % 55,386'sını

oluşturmuştur. Derinlemesine öğrenme boyutunun, faktör yükleri 0,727 ve 0,598 arasında değişen dokuz maddeden oluştuğu, toplam varyansın % 26,057'sini açıkladığı ve öz değerinin 4,169 olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme boyutunun, faktör yükleri 0,802 ve 0,702 arasında değişen dört maddeden oluştuğu, toplam varyansın % 14,896'sını açıkladığı ve öz değerinin 2,383 olduğu belirlenmiştir. Çalışma ve çaba yönetimi boyutunun, faktör yükleri 0,881 ve 0,694 arasında değişen üç maddeden oluştuğu, toplam varyansın % 14,434'ünü açıkladığı ve öz değerinin 2,309 olduğu belirlenmiştir. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin uyum indekslerini araştırmak maksadıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizine ilave olarak, modelin uyum indekslerinin hangi oranda uyum sağlandığını belirlemek amacıyla AMOS 24 programı kullanılarak doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, gözlenebilir faktörlerden oluşan (gizil değişkenler) faktöriyel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. Doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı yapısal eşitlik modelleri (YEM) sahasında kullanılan bir çok uyum indeksi bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en çok kullanılanı ki kare (χ^2) testidir. Modelin veriye uyumunu tanımlamada kullanılan diğer bir yol da ki kare'nin serbestlik derecesine oranının hesaplanmasıdır. En çok kullanılan uyum indeksleri ise yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), ortalama hataların karekökü (Root Mean Square Residual, RMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index CFI), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), akaike bilgi kriteri (Akaike Information Criteration, AIC), tutarlı akaike bilgi kriteri (Consistent Akaike Information Criteration, CAIC) ve beklenen çarpaz geçerlilik indeksi (Expected Cross Validation Index, ECVI)'dir. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin uyum indekslerini değerlendirmek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterine ilişkin uyum indeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Ed. Uyum	Model	Uyum
X^2/sd (189,128/93)	$0 \leq x^2/sd \leq 3$	$3 \leq x^2/sd \leq 5$	2,034	İyi Uyum
REMSEA	$0 \leq REMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq REMSEA \leq 0.08$	0,035	İyi Uyum
RMR	$RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.80$	0,045	İyi Uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0,978	İyi Uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0,973	İyi Uyum
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0,960	İyi Uyum
AIC	Karşılaştırılan model için AIC'ten daha küçük		275,128 < 4614,492	Kabul
CAIC	Karşılaştırılan model için CAIC'ten daha küçük		522,325 < 4706,473	Kabul
ECVI	Karşılaştırılan model için ECVI'dan daha küçük		0,323 < 5,416	Kabul

Uyum indekslerinden bazılarının iyi uyum oranlarında olduğu görülmektedir. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin uyum indekslerinin iyi uyum içerisinde olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin madde faktör ilişkisi

Şekil 4.1’de öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin madde faktör ilişkisi gösterilmiştir. Araştırmada yer alan demografik ve diğer değişkenlerle ölçeklerde

yer alan değişkenler arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak t ve Anova testleri yapılmış ve çıkan farklılıklar incelenerek değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ve alt boyutlarıyla başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişkiyi ölçmek için de Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular % 95 güven aralığında 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin puan ortalaması sonuçları tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. *Değişkenlere ilişkin puan ortalamaları*

Değişkenler	n	Ort.	St. Sapma
Derinlemesine Öğrenme	853	1,60	0,613
Yüzeysel Öğrenme	853	2,16	0,511
Çalışma ve Çaba Yönetimi	853	2,14	0,999
Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımı	853	2,16	0,511
Başarı Düzeyi	853	2,21	0,746
Derslere Erişim Sayısı	853	131,18	178,683
Oturum Açma Sayısı	853	108,45	136,779
Malzemelere Erişim Sayısı	853	454,98	745,662

Araştırmaya katılanların öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı düzeyinin pek uygun ($2,16 \pm 0,511$) olmadığı belirlenmiştir. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı değişkeninin alt boyutlarına ilişkin düzeyler incelendiğinde ise derinlemesine öğrenme boyutunun ($1,60 \pm 0,613$), yüzeysel öğrenme boyutunun ($2,16 \pm 0,511$) ve çalışma ve çaba yönetimi boyutunun ($2,14 \pm 0,999$) pek uygun olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların ortalama başarı düzeyinin $2,21 \pm 0,746$, derslere erişim sayısının $131,18 \pm 178,683$, oturum açma sayısının $108,45 \pm 136,779$ ve malzemelere erişim sayısının $445,98 \pm 745,662$ olduğu belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testiyle öğrenme ve ders çalışma yaklaşımını incelemeye yönelik ifadelerden oluşan derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri ile örneklem grubunun cinsiyetleri kıyaslanarak bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Cinsiyete göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısına değişkenlerine ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	Ortalama	St. Sapma	t	p
Derinlemesine Öğrenme	Kadın	332	1,59	0,576	-,0386	0,545
	Erkek	521	1,61	0,636		
Yüzeysel Öğrenme	Kadın	332	3,43	1,067	0,078	0,530
	Erkek	521	3,42	1,109		
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Kadın	332	2,09	0,966	-1,376	0,272
	Erkek	521	2,18	1,019		
Başarı Düzeyi	Kadın	332	2,18	0,811	-0,874	0,018
	Erkek	521	2,23	0,701		
Derslere Erişim Sayısı	Kadın	332	128,67	167,620	-0,334	0,567
	Erkek	521	132,78	185,530		
Oturum Açma Sayısı	Kadın	332	109,77	138,058	0,225	0,617
	Erkek	521	107,61	136,085		
Malzemelere Erişim Sayısı	Kadın	332	467,94	847,422	0,405	0,396
	Erkek	521	446,72	673,584		

Cinsiyet değişkeni ile derinlemesine öğrenme ($p=0,545>0,05$), yüzeysel öğrenme ($p=0,530>0,05$), çalışma ve çaba yönetimi ($p=0,272>0,05$), derslere erişim sayısı ($p=0,567>0,05$), oturum açma sayısı ($p=0,617>0,05$) ve malzemelere erişim sayısı ($p=0,396>0,05$) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($H_{1a}=Ret$). Cinsiyet değişkeni ile başarı düzeyi ($p=0,018<0,05$) değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($H_{1b}=Kabul$). Değişkende erkek katılımcıların puan ortalaması kadın katılımcılara göre daha yüksektir. Anova testiyle öğrenme ve ders çalışma yaklaşımını incelemeye yönelik ifadelerden oluşan derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleriyle örneklem grubunun öğrenim gördüğü bölümler kıyaslanarak bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrenim görülen bölüme göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi , başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyansın Kay.	Kareler Top.	N	Kareler Ort.	F	p	Anl. Fark
Derinlemesine Öğrenme	Gruplararası	0,239	7	0,034	0,090	0,999	
	Gruplariçi	320,217	845	0,379			
Yüzeysel Öğrenme	Gruplararası	19,851	7	2,836	2,401	0,019	1-3, 1-4, 1-5, 1-8, 3-6, 4-6,
	Gruplariçi	997,831	845	1,181			
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Gruplararası	4,120	7	0,589	0,587	0,767	
	Gruplariçi	847,328	845	1,003			
Başarı Düzeyi	Gruplararası	5,702	7	0,815	1,468	0,175	
	Gruplariçi	468,786	845	0,555			
Derslere Erişim Sayısı	Gruplararası	335.832,537	7	47.976,077	1,509	0,161	
	Gruplariçi	26.866.617,660	845	31.794,814			
Oturum Açma Sayısı	Gruplararası	313.832,793	7	44.833,256	2,424	0,018	1-6, 3-6, 4-6, 5-6, 5-8, 6-8
	Gruplariçi	15625892,438	845	18.492,180			
Malzemelere Erişim Sayısı	Gruplararası	5.698.446,612	7	814.063,802	1,470	0,175	
	Gruplariçi	468.023.669,965	845	553.874,166			

Öğrenim görülen bölüm ile derinlemesine öğrenme ($p=0,999>0,05$), çalışma ve çaba yönetimi ($p=0,767>0,05$), başarı düzeyi ($p=0,175>0,05$), derslere erişim sayısı ($p=0,161>0,05$) ve malzemelere erişim sayısı ($p=0,175>0,05$) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($H_{1c}=Ret$). Öğrenim görülen bölüm ile yüzeysel öğrenme ($p=0,019<0,05$) ve oturum açma sayısı ($p=0,018<0,05$) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($H_{1ç}=Kabul$). Öğrenim görülen bölüm grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testine ait sonuçlar tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrenim görülen bölüme göre yüzeysel öğrenme ve oturum açma sayısı değişkenlerine ilişkin LSD testi sonuçları

	Öğrenim Görülen Bölüm	Farkların Ort.	St. Sapma	p
Yüzeysel Öğrenme	Adalet	0,529	0,208	0,011
	İlahiyat			
	Adalet	0,557	0,188	0,003
	İşletme			
	Adalet	0,498	0,204	0,015
	Kamu Yönetimi			
	Adalet	0,418	0,161	0,010
	Diğer			
	İlahiyat	-0,466	0,197	0,018
	Sosyoloji			
	İşletme	-0,494	0,176	0,005
	Sosyoloji			
	Kamu Yönetimi	-0,435	0,193	0,025
	Sosyoloji			
	Sosyoloji	0,356	0,148	0,016
	Diğer			
Oturum Açma Sayısı	Adalet	-63,161	25,492	0,015
	Sosyoloji			
	İlahiyat	-68,327	24,726	0,006
	Sosyoloji			
	İşletme	-70,371	22,135	0,002
	Sosyoloji			
	Kamu Yönetimi	-83,361	24,241	0,001
	Sosyoloji			
	Kamu Yönetimi	-39,820	18,032	0,027
	Diğer			
	Sosyoloji	43,541	18,542	0,019
	Diğer			

Adalet ile ilahiyat ($p=0,011<,05$), adalet ile işletme ($p=0,003<,05$), adalet ile kamu yönetimi ($p=0,015<,05$), adalet ile diğer ($p=0,010<,05$), ilahiyat ile sosyoloji ($p=0,018<,05$), işletme ile sosyoloji ($p=0,005<,05$), kamu yönetimi ile sosyoloji ($p=0,025<,05$) ve sosyoloji ile diğer ($p=0,016<,05$) bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık adalet ve sosyoloji bölümlerinde öğrenim gören katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Adalet ($\bar{X}=3,82\pm0,949$) ve sosyoloji ($\bar{X}=3,76\pm1,017$) bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların

yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Adalet ile sosyoloji ($p=0,015<,05$), ilahiyat ile sosyoloji ($p=0,006<,05$), işletme ile sosyoloji ($p=0,002<,05$), kamu yönetimi ile sosyoloji ($p=0,001<,05$), kamu yönetimi ile diğer ($p=0,027<,05$) ve sosyoloji ile diğer ($p=0,019<,05$) bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların oturum açma sayılarında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sosyoloji ve kamu yönetimi bölümlerinde öğrenim gören katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Sosyoloji ($\bar{X}=158,36\pm194,216$) bölümünde öğrenim gören katılımcıların oturum açma sayısı diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek, kamu yönetimi ($\bar{X}=75,00\pm124,691$) bölümünde öğrenim gören katılımcıların oturum açma sayısının diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımını incelemeye yönelik ifadelerden oluşan derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleriyle örneklem grubunun meslek durumları kıyaslanarak bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Meslek durumuna göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyansın Kay.	Kareler Top.	n	Kareler Ort.	F	p	Anl. Fark
Derinlemesine Öğrenme	Gruplararası	6,637	9	0,737	1,981	0,039	2-4, 2-5, 2-8, 5-7, 5-10
	Gruplariçi	313,819	843	0,372			
Yüzeysel Öğrenme	Gruplararası	33,276	9	3,697	3,166	0,001	2-4, 2-5, 2-8, 2-9, 2-10, 3-5, 4-5, 5-7, 7-9
	Gruplariçi	984,406	843	1,168			
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Gruplararası	32,246	9	3,583	3,687	0,001	1-5, 2-5, 2-7, 3-4, 4-5, 4-7, 4-9, 5-7, 5-8, 5-9, 7-10
	Gruplariçi	819,202	843	0,972			
Başarı Düzeyi	Gruplararası	8,754	9	0,973	1,761	0,072	
	Gruplariçi	465,733	843	0,552			
Derslere Erişim Sayısı	Gruplararası	595.665,916	9	66.185,102	2,097	0,027	1-5, 2-5, 3-5, 4-5, 4-6, 5-7, 5-10, 6-7
	Gruplariçi	26.606.784,281	843	31.562,022			

Tablo 4.16. (Devam) *Meslek durumuna göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin Anova testi sonuçları*

Oturum Açma Sayısı	Gruplararası	51.7312,291	9	57.479,143				1-5, 2-5, 3-5, 4-5,
	Gruplariçi	15.422.412,940	843	18.294,677	3,142	0,001		5-7, 5-8, 5-9, 5-10, 6-7, 7-9
Malzemelere Erişim Sayısı	Gruplararası	4.513.584,360	9	501.509,373				
	Gruplariçi	469.208.532,217	843	556.593,751	0,901	0,524		

Meslek durumu ile başarı düzeyi ($p=0,072>0,05$) ve malzemelere erişim sayısı ($p=0,524>0,05$) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($H_{1d}=Ret$). Meslek durumu ile derinlemesine öğrenme ($p=0,039<0,05$), yüzeysel öğrenme ($p=0,001<0,05$), çalışma ve çaba yönetimi ($p=0,001<0,05$), derslere erişim sayısı ($p=0,027<0,05$) ve oturum açma sayısı ($p=0,001<0,05$) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($H_{1e}=Kabul$). Meslek durumu grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testine ait sonuçlar tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Meslek durumuna göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, derslere erişim sayısı ve oturum açma sayısı değişkenlerine LSD testi sonuçları*

	Meslek Durumu	Farkların Ort.	St. Sapma	p
Derinlemesine Öğrenme	Memur			
	Serbest Meslek	0,148	0,059	0,012
	Memur			
	Emekli	0,325	0,106	0,002
	Memur			
	Öğretmen	0,23	0,100	0,022
	Emekli			
Yüzeysel Öğrenme	Öğrenci	-0,279	0,117	0,018
	Emekli			
	Diğer	-0,269	0,119	0,025
	Memur			
	Serbest Meslek	-0,243	0,105	0,021
	Memur			
	Emekli	-0,657	0,188	0,001
	Memur			
	Öğretmen	-0,553	0,177	0,002

Tablo 4.17. (Devam) *Meslek durumuna göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, derslere erişim sayısı ve oturum açma sayısı değişkenlerine LSD testi sonuçları*

Yüzeysel Öğrenme	Memur Çalışmıyor	-0,519	0,152	0,001
	Memur Diğer	-0,4	0,138	0,004
	Güvenlik Personeli Emekli	-0,541	0,253	0,033
	Serbest Meslek Emekli	-0,414	0,192	0,031
	Emekli Öğrenci	0,484	0,208	0,020
	Öğrenci Çalışmıyor	-0,346	0,175	0,049
	Sağlık Personeli Emekli	0,675	0,226	0,003
	Memur Emekli	0,666	0,172	0,001
	Memur Öğrenci	0,286	0,121	0,018
	Güvenlik Personeli Serbest Meslek	-0,377	0,181	0,038
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Serbest Meslek Emekli	0,787	0,175	0,001
	Serbest Meslek Öğrenci	0,407	0,125	0,001
	Serbest Meslek Çalışmıyor	0,39	0,142	0,006
	Emekli Öğrenci	-0,38	0,19	0,046
	Emekli Öğretmen	-0,499	0,218	0,022
	Emekli Diğer	-0,702	0,193	0,001
	Öğrenci Diğer	-0,322	0,149	0,032
	Sağlık Personeli Emekli	-87,947	40,757	0,031
	Memur Emekli	-83,531	31,035	0,007

Tablo 4.17. (Devam) *Meslek durumuna göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, derslere erişim sayısı ve oturum açma sayısı değişkenlerine LSD testi sonuçları*

Derslere Erişim Sayısı	Güvenlik Personeli	-84,747	41,622	0,042
	Emekli			
	Serbest Meslek	-106,168	31,57	0,001
	Emekli			
	Serbest Meslek	-78,659	33,947	0,021
	Ev Hanımı			
	Emekli	107,523	34,259	0,002
	Öğrenci			
Oturum Açma Sayısı	Emekli	88,984	34,864	0,011
	Diğer			
	Ev Hanımı	80,014	36,461	0,028
	Öğrenci			
	Sağlık Personeli	-92,184	31,03	0,003
	Emekli			
	Memur	-96,093	23,629	0,001
	Emekli			
	Güvenlik Personeli	-107,844	31,688	0,001
	Emekli			
	Serbest Meslek	-101,258	24,036	0,001
	Emekli			
	Emekli	122,729	26,082	0,001
	Öğrenci			
	Emekli	81,679	29,954	0,007
	Öğretmen			
	Emekli	70,378	27,7	0,011
	Çalışmıyor			
	Emekli	90,462	26,543	0,001
	Diğer			
	Ev Hanımı	68,351	27,759	0,014
	Öğrenci			
	Öğrenci	-52,351	22,016	0,018
	Çalışmıyor			

Memur ile serbest meslek ($p=0,012<,05$), memur ile emekli ($p=0,002<,05$), memur ile öğretmen ($p=0,022<,05$), emekli ile öğrenci ($p=0,018<,05$) ve emekli ile diğer ($p=0,025<,05$) meslek sahibi olan katılımcıların derinlemesine öğrenme düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık memur ve emekli olan katılımcılardan

kaynaklanmaktadır. Memur ($\bar{X}=1,70\pm0,661$) olan katılımcıların derinlemesine öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha yüksek, emekli ($\bar{X}=1,37\pm0,433$) olan katılımcıların derinlemesine öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Memur ile serbest meslek ($p=0,021<,05$), memur ile emekli ($p=0,001<,05$), memur ile öğretmen ($p=0,002<,05$), memur ile çalışmıyor ($p=0,001<,05$), memur ile diğer ($p=0,004<,05$), güvenlik personeli ile emekli ($p=0,033<,05$), serbest meslek ile emekli ($p=0,031<,05$), emekli ile öğrenci ($p=0,002<,05$) ve öğrenci ile çalışmıyor ($p=0,049<,05$) olan katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık memur, güvenlik personeli, öğrenci ve emekli olan katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Emekli ($\bar{X}=3,84\pm0,977$) olan katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha yüksek, memur ($\bar{X}=3,19\pm1,107$), güvenlik personeli ($\bar{X}=3,30\pm1,071$) ve öğrenci ($\bar{X}=3,36\pm1,095$) olan katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sağlık personeli ile emekli ($p=0,003<,05$), memur ile emekli ($p=0,001<,05$), memur ile öğrenci ($p=0,002<,05$), güvenlik personeli ile serbest meslek ($p=0,004<,05$), serbest meslek ile emekli ($p=0,001<,05$), serbest meslek ile öğrenci ($p=0,001<,05$), serbest meslek ile çalışmıyor ($p=0,006<,05$), emekli ile öğrenci ($p=0,046<,05$), emekli ile öğretmen ($p=0,022<,05$), emekli ile diğer ($p=0,001<,05$) ve öğrenci ile diğer ($p=0,032<,05$) olan katılımcıların çalışma ve çaba yönetimi düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık memur, serbest meslek, diğer ve emekli olan katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Serbest meslek ($\bar{X}=2,34\pm1,033$), diğer ($\bar{X}=2,26\pm1,016$) ve memur ($\bar{X}=2,22\pm1,067$) olan katılımcıların çalışma ve çaba yönetimi düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha yüksek, emekli ($\bar{X}=1,56\pm0,585$) olan katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sağlık personeli ile emekli ($p=0,031<,05$), memur ile emekli ($p=0,007<,05$), güvenlik personeli ile emekli ($p=0,042<,05$), serbest meslek ile emekli ($p=0,001<,05$), serbest meslek ile ev hanımı ($p=0,021<,05$), emekli ile öğrenci ($p=0,002<,05$), emekli ile diğer ($p=0,011<,05$) ve ev hanımı ile öğrenci ($p=0,028<,05$) olan katılımcıların derslere erişim sayılarında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık emekli ve ev hanımı olan katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Emekli ($\bar{X}=213,95\pm254,444$) ve ev hanımı ($\bar{X}=186,44\pm297,969$) olan katılımcıların derslere erişim sayılarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sağlık personeli ile emekli ($p=0,003<,05$), memur ile emekli ($p=0,001<,05$), güvenlik personeli ile emekli ($p=0,001<,05$), serbest meslek ile emekli ($p=0,001<,05$), emekli ile öğrenci ($p=0,001<,05$), emekli ile öğretmen ($p=0,007<,05$), emekli ile çalışmıyor ($p=0,011<,05$), emekli ile diğer ($p=0,001<,05$), ev hanımı ile öğrenci ($p=0,014<,05$) ve öğrenci ile çalışmıyor ($p=0,018<,05$) olan katılımcıların oturum açma sayılarında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık emekli ve öğrenci olan katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Emekli ($\bar{X}=199,82\pm233,196$) olan katılımcıların oturum açma sayılarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek, öğrenci ($\bar{X}=77,09\pm107,358$) olan katılımcıların oturum açma sayılarının diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımını incelemeye yönelik ifadelerden oluşan derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleriyle örneklem grubunun kayıt türleri kıyaslanarak bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Kayıt türüne göre derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyansın Kay.	Kareler Top.	N	Kareler Ort.	F	p	Anl. Fark
Derinlemesine Öğrenme	Gruplararası	2,395	4	0,599	1,596	0,173	
	Gruplariçi	318,061	848	0,375			
Yüzeysel Öğrenme	Gruplararası	46,884	4	11,721	10,238	0,001	1-2, 2-3, 2-4,
	Gruplariçi	970,798	848	1,145			
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Gruplararası	1,803	4	0,451	0,450	0,773	
	Gruplariçi	849,645	848	1,002			
Başarı Düzeyi	Gruplararası	21,809	4	5,452	10,214	0,001	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 3-4, 3-5,
	Gruplariçi	452,678	848	0,534			
Derslere Erişim Sayısı	Gruplararası	423.523,770	4	105.880,943	3,353	0,010	1-4, 2-4,
	Gruplariçi	26.778.926,427	848	31.578,923			
Oturum Açma Sayısı	Gruplararası	355.215,580	4	88.803,895	4,832	0,001	1-4, 2-4,
	Gruplariçi	15.584.509,651	848	18.377,959			
Malzemelere Erişim Sayısı	Gruplararası	3.484.667,696	4	871.166,924	1,571	0,180	
	Gruplariçi	470.237.448,881	848	554.525,293			

Kayıt türü ile derinlemesine öğrenme ($p=0,173>0,05$), çalışma ve çaba yönetimi ($p=0,773>0,05$) ve malzemelere erişim sayısı ($p=0,180>0,05$) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($H_{1g}=Ret$). Kayıt durumu ile yüzeysel öğrenme ($p=0,001<0,05$), başarı düzeyi ($p=0,001<0,05$), derslere erişim sayısı ($p=0,010<0,05$) ve oturum açma sayısı ($p=0,001<0,05$) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($H_{1f}=Kabul$). Kayıt durumu grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testine ait sonuçlar tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Kayıt türüne göre yüzeysel öğrenme, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenlerine ilişkin LSD testi sonuçları

	Kayıt Türü	Farkların Ort.	St. Hata	P
Yüzeysel Öğrenme	ÖSYM Kayıt	-0,470	0,085	0,001
	İkinci Üniversite			
	İkinci Üniversite	0,573	0,183	0,002
	Ek Yerleştirme			
	İkinci Üniversite	0,464	0,102	0,001
Başarı Düzeyi	Dikey Geçiş Sınavı			
	ÖSYM Kayıt	-0,269	0,058	0,001
	İkinci Üniversite			
	ÖSYM Kayıt	0,310	0,125	0,014
	Ek Yerleştirme			
	ÖSYM Kayıt	-0,259	0,070	0,001
	Dikey Geçiş Sınavı			
	İkinci Üniversite	0,579	0,125	0,001
	Ek Yerleştirme			
	Ek Yerleştirme	-0,569	0,131	0,001
Derslere Erişim Sayısı	Dikey Geçiş Sınavı			
	Ek Yerleştirme	-0,587	0,205	0,004
	Lisans Tamamlama			
	ÖSYM Kayıt	50,278	17,213	0,004
	Dikey Geçiş Sınavı			
Oturum Açma Sayısı	İkinci Üniversite	58,603	16,943	0,001
	Dikey Geçiş Sınavı			
	ÖSYM Kayıt	41,174	13,132	0,002
	Dikey Geçiş Sınavı			
	İkinci Üniversite	55,494	12,926	0,001
	Dikey Geçiş Sınavı			

ÖSYM kayıt ile ikinci üniversite ($p=0,001<0,05$), ikinci üniversite ile ek yerleştirme ($p=0,002<0,05$) ve ikinci üniversite ile dikey geçiş sınavına ($p=0,001<0,05$) göre kayıt olan katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ikinci üniversite olarak kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklanmaktadır. İkinci üniversite olarak ($\bar{X}=3,71\pm1,023$) kayıt yaptıran katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer kayıt türleri gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ÖSYM kayıt ile ikinci üniversite ($p=0,001<0,05$), ÖSYM kayıt ile ek yerleştirme ($p=0,014<0,05$), ÖSYM kayıt ile dikey geçiş sınavı ($p=0,001<0,05$), ikinci üniversite ile ek yerleştirme ($p=0,001<0,05$), ek yerleştirme ile dikey geçiş sınavı ($p=0,001<0,05$) ve ek yerleştirme ile lisans tamamlamaya ($p=0,004<0,05$) göre kayıt olan katılımcıların başarı düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ÖSYM kayıt ve ek yerleştirmeye göre kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklanmaktadır. ÖSYM kayıt ($\bar{X}=2,06\pm0,713$) ve ek yerleştirmeye ($\bar{X}=1,75\pm0,795$) göre kayıt yaptıran katılımcıların başarı düzeylerinin diğer kayıt türleri gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

ÖSYM kayıt ile dikey geçiş sınavı ($p=0,004<0,05$) ve ikinci üniversite ile dikey geçiş sınavına ($p=0,001<0,05$) göre kayıt olan katılımcıların derslere erişim sayılarında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık dikey geçiş sınavına göre kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Dikey geçiş sınavına ($\bar{X}=88,37\pm158,897$) göre kayıt yaptıran katılımcıların derslere erişim sayılarının diğer kayıt türleri gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ÖSYM kayıt ile dikey geçiş sınavı ($p=0,002<0,05$) ve ikinci üniversite ile dikey geçiş sınavına ($p=0,001<0,05$) göre kayıt olan katılımcıların oturum açma sayılarında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık dikey geçiş sınavına göre kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Dikey geçiş sınavına ($\bar{X}=70,04\pm86,138$) göre kayıt yaptıran katılımcıların oturum açma sayılarının diğer kayıt türleri gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ve alt boyutları derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ve çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ve alt boyutları derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ve çalışma-çaba yönetimi ile başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi

Boyut I	Boyut II	n	R	p
Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımı	Başarı Düzeyi	853	0,007	0,846
Derinlemesine Öğrenme	Başarı Düzeyi	853	-0,095	0,005
Yüzeysel Öğrenme	Başarı Düzeyi	853	0,228	0,001
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Başarı Düzeyi	853	-0,139	0,001
Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımı	Derslere Erişim Sayısı	853	-0,089	0,009
Derinlemesine Öğrenme	Derslere Erişim Sayısı	853	-0,042	0,223
Yüzeysel Öğrenme	Derslere Erişim Sayısı	853	0,042	0,217
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Derslere Erişim Sayısı	853	-0,228	0,001
Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımı	Oturum Açma Sayısı	853	-0,098	0,004
Derinlemesine Öğrenme	Oturum Açma Sayısı	853	-0,055	0,107
Yüzeysel Öğrenme	Oturum Açma Sayısı	853	0,054	0,114
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Oturum Açma Sayısı	853	-0,246	0,001
Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımı	Malzemelere Erişim Sayısı	853	-0,107	0,002
Derinlemesine Öğrenme	Malzemelere Erişim Sayısı	853	-0,059	0,084
Yüzeysel Öğrenme	Malzemelere Erişim Sayısı	853	0,020	0,561
Çalışma ve Çaba Yönetimi	Malzemelere Erişim Sayısı	853	-0,212	0,001

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile başarı düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,007 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olmayan ($p=0,846>0,05$) bir ilişki bulunmuştur ($H_{2a}=Ret$). Derinlemesine öğrenme ile başarı düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,095 düzeyinde negatif yönde anlamlı ($p=0,005<0,05$) çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Derinlemesine öğrenme değişkeninin puanı arttıkça başarı düzeyi değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Yüzeysel öğrenme ile başarı düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,228 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ($p=0,001<0,05$) çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme değişkeninin puanı arttıkça başarı düzeyi değişkeninin puanı da çok zayıf düzeyde artmaktadır. Çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,139 düzeyinde negatif yönde anlamlı ($p=0,001<0,05$) çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça başarı düzeyi değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır ($H_{2b}=Kabul$).

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile derslere erişim sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,089 düzeyinde negatif yönde anlamlı ($p=0,009<0,05$) çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı değişkeninin puanı arttıkça derslere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Derinlemesine öğrenme ile derslere erişim sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,042 düzeyinde negatif yönde anlamlı olmayan ($p=0,223>0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme ile derslere erişim sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,042 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olmayan ($p=0,217>0,05$) bir ilişki bulunmuştur ($H_{2c}=Ret$). Çalışma ve çaba yönetimi ile derslere erişim sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,228 düzeyinde negatif yönde anlamlı ($p=0,001<0,05$) çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça derslere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır ($H_{2c}=Kabul$).

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile oturum açma sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,098 düzeyinde negatif yönde anlamlı ($p=0,004<0,05$) çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı değişkeninin puanı arttıkça oturum açma sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Derinlemesine öğrenme ile oturum açma sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,055 düzeyinde negatif yönde anlamlı olmayan ($p=0,107>0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme ile oturum açma sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,054 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olmayan ($p=0,114>0,05$) bir ilişki bulunmuştur ($H_{2d}=Ret$). Çalışma ve çaba yönetimi ile oturum açma sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,246 düzeyinde negatif yönde anlamlı ($p=0,001<0,05$) çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça oturum açma sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır ($H_{2e}=Kabul$).

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile malzemelere erişim sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,107 düzeyinde negatif yönde anlamlı ($p=0,002<0,05$) çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı değişkeninin puanı arttıkça malzemelere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Derinlemesine öğrenme ile malzemelere erişim

sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,059 düzeyinde negatif yönde anlamlı olmayan ($p=0,084>0,05$) bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel ğrenme ile malzemelere erişim sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,002 düzeyinde negatif yönde anlamlı olmayan ($p=0,561>0,05$) bir ilişki bulunmuştur ($H_{2f}=Ret$). Çalışma ve çaba yönetimi ile malzemelere erişim sayısı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, 0,212 düzeyinde negatif yönde anlamlı ($p=0,001<0,05$) ok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça malzemelere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır ($H_{2g}=Kabul$).



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada genel olarak araştırma sorularına göre; açık ve uzaktan öğrenenlerin çeşitli değişkenlere göre öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyi arasındaki ilişki ve kaynaklara erişim sıklığı ile başarı düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu duruma göre; açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyi arasında cinsiyet değişkenine göre erkek katılımcılar lehinde başarı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni türüne göre; kadın katılımcıların ise başarı düzeyinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kayıt türü değişkenine göre ise; ikinci üniversite katılımcılarının başarı düzeyi diğer kayıt türü katılımcılarına göre farklılık göstermiştir. Çalışmada; kayıt türü değişkenine göre başarı düzeyi en yüksek olan katılımcıların ikinci üniversite katılımcılarının olduğu görülmüştür. Ancak; ÖSYM kayıt katılımcılarının ise; diğer kayıt türlerine göre başarı düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür. Başarı düzeyi ile meslek grubu değişkeni arasında incelenen ilişkide elde edilen bulgular da benzer farklılıklara rastlanmıştır. Bu çalışmada; memur katılımcıların başarı düzeyinin daha yüksek olduğu; emekli katılımcıların ise başarı düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre; öğrenim görülen bölüm değişkeni ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı yönündedir. Dolayısıyla; bu çalışmada öğrenim görülen bölümün başarı düzeyini belirlemede etken olmadığı varsayımı düşünülmektedir. Ayrıca; araştırma bulgularına göre; kaynaklara erişim sıklığı (derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı) ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla; bu çalışmada da elde edilen verilere göre kaynaklara erişim sıklığının başarı düzeyini etkilemediği varsayım olarak düşünülmektedir. Çalışmada öğrenme yaklaşımları tercihlerine göre; bölüm türü değişkeninde Adalet ve Sosyoloji bölümü katılımcıları ile kayıt türü değişkeninde ikinci üniversite katılımcıları ve meslek grubu değişkeninde ise emekli katılımcıların daha çok yüzeysel öğrenme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre ise; katılımcıların öğrenme yaklaşımları tercihlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Dolayısıyla; bu çalışmada cinsiyet değişkeninin öğrenme yaklaşımı tercihlerinde belirleyici bir faktör olmadığı varsayımı düşünülmektedir. Ayrıca; çalışma ve çaba yönetimi (stratejik öğrenme) ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile araştırma değişkenleri olan cinsiyet, meslek, bölüm ve kayıt türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Çalışmada kaynaklara erişim sıklığı bileşenlerine göre ise; kayıt türü

değişkeninde ikinci üniversite katılımcıları ile meslek grubu değişkeninde emekli katılımcıların kaynaklara erişim bileşenlerine daha yüksek oranda erişim sağladıkları görülmektedir. Cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre ise kaynaklara erişim sıklığı bileşenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Dolayısıyla; bu çalışmada kaynaklara erişim sıklığı ile cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerinin birbirini etkileyen faktörler olmadıkları varsayım olarak düşünülmektedir. Buna göre; değişkenler arasındaki kısmi farklılığın araştırma sonucunu etkilemediği; dolayısıyla; bu çalışmada elde edilen veri sonuçlarına göre; öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyi ve öğrenme yaklaşımları ile kaynaklara erişim sıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı varsayımı düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların alanda yapılacak çalışmalara örnek oluşturması beklenmektedir. Ayrıca alanda yapılacak sistematik çalışmaların benzer çalışma bulguları ile karşılaştırılması farklı sonuçların elde edilebileceği varsayımını güçlendirmektedir. Öğrenme yaklaşımları ile başarı düzeyi ve kaynaklara erişim sıklığı ile başarı düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmadaki verilerinin ayrıntılı bulguları ise;

Açık ve uzaktan eğitim alan öğrenenlerde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ve alt boyutları derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme ve çalışma ve çaba yönetimi düzeyinin pek uygun olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen verilere öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen boyutlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak uyum indeksleri değerlendirilmiş ve uyum indekslerinin iyi olduğu belirlenmiştir. Faktör analizinden sonra yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri derinlemesine öğrenme alt boyutu için 0,858, yüzeysel öğrenme alt boyutu için 0,766 ve çalışma ve çaba yönetimi için 0,695, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları değişkeni için genel olarak 0,755 bulunmuştur.

Yapılan t testi sonucunda, cinsiyet değişkeni ile derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, derslere erişim sayısı, oturma açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, başarı düzeyi değişkeni ile anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların başarı düzeyinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Literatür taramasında AÖF öğrenenlerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve başarı düzeylerine ilişkin çok az sayıda çalışmaya rastlanmış olmakla beraber örgün öğrenme alanlarında yapılan çalışmaların birçoğu ile elde edilen verilerin örtüştüğü belirlenmiştir.

Yapılan birçok araştırmada cinsiyet değişkeni ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durumda öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları tercihlerinin daha çok bireysel farklılıklarından kaynaklandığı yönünde görüşler ifade edilmiştir. Ayrıca; cinsiyet, yaş, bölüm, başarı düzeyi, sınıf düzeyi gibi değişkenler ile ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen veriler ile birbirini destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. (Alev & Altun, 2008; Aygöl & Koç , 2016; Çalışkan, Selçuk, & Erol, 2007; Çelik, Yalçın, Gök Çatal, & Aydın, 2014; Genç, 2015; Okur, Bahar, & Sülün, 2019; Ozan a & Çiftçi, 2013; Özgür b, 2013; Tezici & Ataseven, 2016; Ünal Çoban & Ergin, 2008).

Yapılan literatür taramasında başarı değişkenlerine göre çoğunlukla kadın öğrenenlerde başarı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut olan durum bu çalışma sonucu ile farklılık göstermektedir. Ancak, bu araştırmada sayıca erkek katılımcıların daha çok olması başarı düzeyi sonucunda belirleyici olduğu düşünülmektedir. Erkek öğrenenlerin toplumsal yaşantıda daha rahat ve özgür olmaları, bilgisayar aktivitelerine daha düşkün olmaları gibi etkenler başarı düzeyine etki eden nedenler olarak görülebilir. Karakatipoğlu (2004); Türk toplumunda erkeklerin daha bağımsız ve özerk yetiştirmeleri yüksek başarı düzeyi beklentisi; kadınların ise daha içsel ve duygusal rollere uygun yetiştirilmesi daha düşük başarı düzeyi beklentisi oluşturduğunu belirtmektedir. Erkek öğrenenlerin daha düşük, kadın öğrenenlerin daha yüksek başarı düzeyi gösterdikleri çalışma bulgularında ise; bu durum toplumsal cinsiyet rolü ile ilişkilendirilmiştir (Beşoluk & Önder, 2010; Çolak & Cırık, 2016; Özgür a & Tosun, 2012). Ayrıca; Türkiye’de kız çocuklarının doğumdan itibaren erkek çocuklarına oranla daha dezavantajlı olduğu ve bunun pek çok alanda kendini gösterdiği belirtilmiştir (Özaydınlık, 2014).

Yapılan Anova testi sonucunda öğrenim görülen bölüm ile derinlemesine öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yüzeysel öğrenme ve oturma açma sayısı değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme düzeyindeki farklılığın adalet ve sosyoloji bölümlerinde öğrenim gören katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Adalet ve sosyoloji bölümlerinde öğrenim gören katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Oturma açma sayılarında farklılığın sosyoloji ve kamu yönetimi bölümlerinde öğrenim gören katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Sosyoloji bölümünde öğrenim gören katılımcıların oturum açma sayısı diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha yüksek, kamu yönetimi bölümünde öğrenim gören katılımcıların oturum açma sayısının diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrenim görülen bölüm ile derinlemesine öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı ile malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmaması literatür incelemelerinde görülen sonuçlar ile örtüşmektedir. Ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı lehinde farklılık olması; AÖF öğrenenlerinin daha çok mezun olma amaçlı sonuca odaklandıkları varsayım olarak düşünülmektedir. Bu bulgu literatürde karşılaşılan öğrenim görülen alan ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmalarını destekleyici niteliktedir. Ayrıca; literatür araştırmalarında öğrenme yaklaşımlarının bireysel özelliklere bağlı olduğu, öğrenim görülen bölüm ile ilgili olmadığı şeklinde yorumlanmıştır (Ozan a & Çiftçi, 2013; Özgür b, 2013; Özdemir & Kesten, 2012; Topuz & Karamustafaoğlu, 2013).

Bazı literatür çalışmalarında ise; öğrenim görülen bölüm ve öğrenme yaklaşımları arasında kısmen farklılık gösteren bulgulara rastlanmıştır. Bu durum; sosyal bilgiler, fen ve/veya matematik gibi alanların uygulama gerektiren bölümleri kapsamı ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmalarda coğrafya, fen ve/veya matematik gibi daha çok sayı, formül, şekil, çizim vb. uygulama ve işlem gerektiren alanları içeren bölümlerde öğrenim gören öğrenenlerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir (Ozan b, Karabacak, Kızıldaş, & Küçüköğlu, 2017). Literatür taramasında bu durum; bölümlerin daha çok uygulamaya dönük ve sayısal veri kullanımının sık olması nedeni ile ilişkilendirilmiştir. Ancak bu duruma zıt sonuçların elde edildiği çalışmalarda; yüzeysel öğrenme yaklaşımının özellikleri ile derslerin ağır olması ve öğrenenlerin sonuç odaklı çalışma eğilimleri; yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihleri ile ilişkilendirilmiştir (Kurnaz E. , 2019). Ayrıca; Sosyoloji bölümünde öğrenim gören katılımcıların oturum açma değişkeninin diğer öğrenenlere göre daha yüksek olması; e-kampüs yönetim sistem hizmetlerinden daha çok yararlandıkları biçiminde ifade edilebilir. Bu durum için; sosyoloji bölümü öğrenenlerinin e-kampüs yönetim sisteminde yer alan forum, e-kantin vb. uygulamalara erişim sağladıkları ve uygulamalardan daha çok yararlandıkları varsayım olarak düşünülmektedir.

Anadolu Üniversitesi AÖS'nin yurt içinde ve yurtda dışında yaşıyan Türk vatandaşlarına yönelik 19 lisans ve 39 önlisans programı ile hizmet vermektedir. Yükseköğretim öğrenenlerinin yaklaşık olarak yarısını Açıköğretim Fakültesi öğrenenlerinin oluşturduğu düşünülecek olursa geniş çaplı eğitim ağı ile ülkemiz eğitiminde belirleyici bir kurum olduğunu söylemek mümkündür.

Meslek durumu ile başarı düzeyi ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, derinlemesine öğrenme, yüzeysel öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi, derslere erişim sayısı ve oturum açma sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Derinlemesine öğrenme düzeyindeki farklılığın memur ve emekli olan katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Memur olan katılımcıların derinlemesine öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha yüksek, emekli olan katılımcıların derinlemesine öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme düzeyindeki farklılığın memur, güvenlik personeli, öğrenci ve emekli olan katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Emekli olan katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha yüksek, memur, güvenlik personeli ve öğrenci olan katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışma ve çaba yönetimi düzeyindeki farklılığın memur, serbest meslek, diğer ve emekli olan katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Serbest meslek, diğer ve memur olan katılımcıların çalışma ve çaba yönetimi düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha yüksek, emekli olan katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Derslere erişim sayılarındaki farklılığın emekli ve ev hanımı olan katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Emekli ve ev hanımı olan katılımcıların derslere erişim sayılarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Oturum açma sayılarındaki farklılığın emekli ve öğrenci olan katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Emekli olan katılımcıların oturum açma sayılarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek, öğrenci olan katılımcıların oturum açma sayılarının diğer meslek gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çalışan öğrenenlerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının emekli öğrenenler ile anlamlı farklılık göstermesi; çalışan öğrenenlerin alanda yükselme, bilgi deyimlerini güncelleme ve meslekte daha etkili olma istekleri varsayım olarak düşünülmektedir. Emekli öğrenenlerin derinlemesine öğrenme yaklaşım düzeyinin düşük olması ise; boş zamanlarının çok olması, hobi amaçlı öğrenmeleri, herhangi bir kaygı durumu

taşınamaları gibi etkenlerin neden olabileceği varsayım olarak düşünülmektedir. Literatür taramasında bu durumu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Oturum açma sayısındaki farklılığın emekli ve ev hanımlarının lehinde olması; genellikle evde bulunmaları, geniş bir zaman dilimine sahip olmaları ve ev ortamı gibi rahat bir çalışma ortamlarının olması varsayım olarak düşünülmektedir. Öğrencilerin oturum açma sayılarının az olması ise; aynı zamanda örgün eğitimde okuyor olabilecekleri veya herhangi bir iş ve/veya uğraşlarının olması nedeniyle zamansal sorunları olduğu varsayım olarak düşünülmektedir. Kumtepe ve arkadaşları (2017); öğrenme malzemelerini daha yüksek düzeyde kullanan öğrenenlerin düşük düzeyde kullananlara göre daha yüksek akademik başarı sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışma; literatürdeki yüksek düzeyde malzeme kullanan öğrenenlerin düşük düzeyde malzeme kullanan öğrenenlere göre daha yüksek akademik başarı gösterdikleri bulgusuna ulaşılan çalışmalar ile örtüşmemektedir. Bu duruma neden olarak; emekli ve ev hanımı öğrenenlerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu ve hobi amaçlı okudukları varsayım olarak düşünülmektedir. Ayrıca; çalışmanın bu sonucu aynı ve benzer değişkenlerin kullanılacağı çalışmalarda araştırmacılara örnek oluşturması beklenmektedir.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde internete dayalı e-Öğrenme hizmetleri 1999 yılında Deneme sınavları ile başlamış; 2002 yılında e-Alıştırma, 2003 yılında e-Kitap ve 2004 yılında e-Televizyon hizmetleri eklenmiştir. Türkiye'nin en büyük eğitim portalı olan Açıköğretim e-Öğrenme Portalı; ANADOLU Me-Kampüs hizmeti ile öğrenenlerine erişim kolaylığı sunmaktadır. Bu uygulama ile öğrenenlerin tek oturumda öğrenim gördükleri bölüm dersleri ile ilgi bütün e-Öğrenme hizmetlerine erişimleri sağlanmıştır (Anadolu Üniversitesi a, 2019). Tek oturumdan birçok uygulamaya erişim sağlanan bu portalın hem bilgiye ulaşım hem de kişisel gelişim amacı taşıyan öğrenenler için oldukça zengin bir kaynak sunmaktadır.

Kayıt türü ile derinlemesine öğrenme, çalışma ve çaba yönetimi ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yüzeysel öğrenme, başarı düzeyi, derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme düzeyindeki farklılığın ikinci üniversite olarak kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. İkinci üniversite olarak kayıt yaptıran katılımcıların yüzeysel öğrenme düzeyinin diğer kayıt türleri gruplarına göre daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Başarı düzeyinde farklılığın ÖSYM kayıt ve ek yerleştirmeye göre kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. ÖSYM kayıt ve ek yerleştirme göre kayıt yaptıran katılımcıların başarı düzeylerinin diğer kayıt türleri gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Derslere erişim sayılarındaki farklılığın dikey geçiş sınavına göre kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Dikey geçiş sınavına göre kayıt yaptıran katılımcıların derslere erişim sayılarının diğer kayıt türleri gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Oturum açma sayılarındaki farklılığın dikey geçiş sınavına göre kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Dikey geçiş sınavına göre kayıt yaptıran katılımcıların oturum açma sayılarının diğer kayıt türleri gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Malzemelere erişim sayılarında farklılığın ikinci üniversite ve dikey geçiş sınavına göre kayıt yaptıran katılımcılardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Dikey geçiş sınavına göre kayıt yaptıran katılımcıların malzemelere erişim sayılarının diğer kayıt türleri gruplarına göre daha düşük, ikinci üniversite olarak kayıt yaptıran katılımcıların malzemelere erişim sayılarının diğer kayıt türleri gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Açıköğret Fakültesi 2001-2002 öğretim yılında ilk kez İnternete dayalı Bilgi Yönetimi Önlisans Programı açılmış; yine aynı öğretim yılında farklı gelişmelere daha öncülük etmiştir. Gelişen koşullara uyum sağlamak, kendini farklı alanlarda geliştirmek isteyen ve bir yükseköğretim programına kayıtlı olan ya da mezun öğrenenlere yönelik ikinci öğrenim imkânı sağlayan “İkinci Üniversite” yeni kayıt türü olarak açıköğretim bünyesine eklenmiştir. Açıköğretim’in, örgün yükseköğretime uyumunu sağlamak amaçlı “Dikey Geçiş” uygulaması yine aynı dönemde YÖK ile işbirliği yapılarak uygulamaya başlanmıştır (Anadolu Üniversitesi b, 2019).

Literatürde yüzeysel öğrenme düzeyindeki farklılığın ikinci üniversiteye kayıtlı öğrenenler lehinde, ÖSYM ve diğer kayıt türlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılan çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak bu durum; ikinci üniversite kayıt AÖF öğrenenleri ile ÖSYM ve diğer kayıt AÖF öğrenenleri ile aynı özellikleri göstermedikleri varsayım olarak düşünülmektedir. İkinci üniversite katılımcılarının genellikle çalışan öğrenen grubu özelliği göstermeleri; bu nedenle kısıtlı bir zaman aralığına sahip olmaları; yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme nedenleri arasında sıralanabilir. Ayrıca; sonuç odaklı çalıştıkları, bu nedenle öğrenme sürecinde geleneksel öğrenme yaklaşımları yerine kendilerine ait bireysel öğrenme yöntemleri geliştirdikleri varsayım olarak düşünülmektedir.

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile başarı düzeyi değişkeni arasında 0,007 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Derinlemesine öğrenme ile başarı düzeyi değişkeni arasında 0,095 düzeyinde negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Derinlemesine öğrenme değişkeninin puanı arttıkça başarı düzeyi değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Yüzeysel öğrenme ile başarı düzeyi değişkeni arasında 0,228 düzeyinde pozitif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme değişkeninin puanı arttıkça başarı düzeyi değişkeninin puanı da çok zayıf düzeyde artmaktadır. Çalışma ve çaba yönetimi ile başarı düzeyi değişkeni arasında 0,139 düzeyinde negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça başarı düzeyi değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip öğrenenlerin bilgiyi özümseme, anlamlandırma ve içselleştirme çabası öğrenmenin uzun bir sürece yayılmasına ve başarı düzeyinin ise kısa vadede düşük uzun vadede yüksek olmasına neden olmaktadır. Bu durum; derinlemesine öğrenme yaklaşımı gösteren öğrenenlerde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Ekinci b, 2009). Ayrıca; yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenenlerde daha çok sonuç odaklı öğrenme ve ders çalışma eğilimi görülmesi kısa vadede yüksek başarı elde edilmesini sağlamakta; ancak uzun vadede kalıcı öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olmaktadır (Ekinci b, 2009).

Çalışmanın bu basamağında; Anadolum e-Kampüs sistemi kaynaklara erişim düzeyi başlığında derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri ele alınmış; elde edilen veriler ile öğrenenlerin Anadolum e-Kampüs kullanım sıklığı ve başarı düzeyine etkileri belirlenmiştir. Araştırmanın bu basamağında e-kampüs sistemi kaynaklara erişim düzeyi derslere erişim sayısı, oturum açma sayısı ve malzemelere erişim sayısı değişkenleri arasında benzer bulgular ulaşıldığı görülmüştür. Bu bulgular AÖF öğrenenlerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki ile kaynaklara erişim sayısı ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin birbirine yakın veriler içermesine rağmen anlamlı bir sonuca ulaşılammıştır.

Anadolum eKampüs Sistemi; ders çalışma platformu olarak 2015 yılında farklı ders malzemeleriyle öğrenenlerin ek kaynaklara ihtiyaç duymadan, her zaman ve her yerden sağlanan erişim ile yeni öğrenme ortamları sağlamaktadır. Bu sistemde yer alan dersler, ünite tabanlı olarak sunulmakta ve öğrenenlerin farklı özellikleri ile öğrenme tercihleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Bu e-öğrenme malzemeleri metin (pdf), ses, video ve

etkileşimli öğrenme ortamları biçiminde öğrenenlere sunulmaktadır (Anadolu Üniversitesi c, 2019).

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile derslere erişim sayısı değişkeni arasında 0,089 düzeyinde negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı değişkeninin puanı arttıkça derslere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Derinlemesine öğrenme ile derslere erişim sayısı değişkeni arasında 0,042 düzeyinde negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme ile derslere erişim sayısı değişkeni arasında 0,042 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi ile derslere erişim sayısı değişkeni arasında 0,228 düzeyinde negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça derslere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır.

Bu durumda; AÖF öğrenenlerinin ders çalışma materyali olarak daha çok kitap, yardımcı kaynak ve/veya ünite özet çıktılarını kullanmayı tercih ettikleri varsayımı düşünülmektedir. Ayrıca bir başka neden olarak; öğrenenlerin e-Kampüs sistemi bileşenlerinden yararlanmadıkları ya da daha az sayıda yararlandıkları düşünülmektedir. Bu durumda; AÖF öğrenenlerinin genellikle çalışan kesimden olması; iş yerinde internet veya mobil erişimin sağlanamadığı, bu nedenle boş zamanlarında daha hızlı erişim sağlayabilecekleri yazılı materyalleri kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Aynı nedenler çalışma ve çaba yönetimi değişkenleri arasındaki ilişki için de düşünülmektedir. Bu durumda çalışma ve çaba yönetimi değişkeni puanındaki artışın derslere erişim sayısı değişkeni puanındaki azalma ile ilişkilendirilebilir. Bu nedenle; öğrenme stillerine uygun bir öğretim hizmeti sunmak, öğrencilerin sadece akademik olarak başarılarının artmasına değil, aynı zamanda farklı olana hoşgörü geliştirmeye, daha disiplinli olmaya, öğretime ilişkin olumlu tutum geliştirmeye katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile oturma açma sayısı değişkeni arasında 0,098 düzeyinde negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı değişkeninin puanı arttıkça oturma açma sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Derinlemesine öğrenme ile oturma açma sayısı değişkeni arasında 0,055 düzeyinde negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme ile oturma açma sayısı değişkeni arasında 0,054 düzeyinde pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi ile oturma açma sayısı

değişkeni arasında 0,246 düzeyinde negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça oturum açma sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır.

Bu durum; öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı değişkeni ile derslere erişim değişkeni arasındaki aynı ilişki nedenleri ile ilişkilendirilebilir. AÖF öğrenenlerini genellikle çalışan oluşları; iş yerinde internet veya mobil erişiminin sınırlı olması; boş zamanlarında hızlı erişim sağlayabilecekleri yazılı materyalleri kullanmayı tercih ediyor olma ihtimalleri; çalışma ve çaba yönetimi yaklaşımı ile oturum açma sayısı değişkeni arasındaki neden sonuç ilişkisi olarak görülebilir. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça malzemelere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Bazı çalışmalarda ise; çevrimiçi derslere katılım, video kayıtlarını sonraki bir zamanda izleme, aktif ve bağımsız öğrenme stilleri akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kurnaz & Ergün, 2019).

Literatür taramasında öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları tercihleri ile kaynaklara erişim bileşenleri olan; derslere erişim sayı, oturum açma sayı ile malzemelere erişim sayı değişkenleri arasındaki ilişkiye örnek oluşturacak az sayıda çalışmalara rastlanmıştır. Bu durumun ileride benzer değişkenler üzerinde araştırma yapmak isteyen araştırmacılara örnek olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile malzemelere erişim sayısı değişkeni arasında 0,107 düzeyinde negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı değişkeninin puanı arttıkça malzemelere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır. Derinlemesine öğrenme ile malzemelere erişim sayısı değişkeni arasında 0,059 düzeyinde negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme ile malzemelere erişim sayısı değişkeni arasında 0,002 düzeyinde negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi ile malzemelere erişim sayısı değişkeni arasında 0,212 düzeyinde negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çalışma ve çaba yönetimi değişkeninin puanı arttıkça malzemelere erişim sayısı değişkeninin puanı çok zayıf düzeyde azalmaktadır.

01.04.2019 tarihi itibarıyla yabancı uyruklu yurt içi programları aktif toplam öğrenci sayısı: 769 ile yabancı uyruklu yurt dışı programları aktif toplam öğrenci sayısı: 2.643 olan Açıköğretim Fakültesi; üniversite genelinde 907.414 aktif öğrenci sayısı ile

açıköğretim veren üniversiteler arasında öğrenci sayısına göre dünyanın 3. Büyük üniversitesi durumundadır (Anadolu Üniversitesi d, 2019).

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile derslere erişim sayısı değişkeni, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile oturma açma sayısı değişkeni, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı ile malzemelere erişim sayısı değişkeni hipotezlerinin sonuçları birbirini destekler nitelikte olup AÖF öğrenenlerinin e-Kampüs kullanım düzeyleri ile ilişkilendirilmiştir. Çalışma sonucuna göre AÖF öğrenenlerinin kaynaklara erişim ve kaynaklardan yararlanma düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum ise öğrenenlerin bireysel farklılıklar, sosyo-ekonomik koşullar, karşılaştıkları fizyolojik ve psikolojik etkenler ile ilişkilendirilebilir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin ve diğer geleneksel eğitim sürecine katılan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini bilmeleri, kullanmaları ve bu yönde geliştirmeleri hem akademik başarılarını artırmada hem de yaşam boyu öğretimin gerekliliklerini yerine getirmede faydalı olabileceği belirtilmektedir (Çoban, Aydemir, & Karaman). Dolayısıyla; AÖF öğrenenlerin bütün bu etkenlere bağlı olarak öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesi, erişim kolaylığı sağlanması ve devam ettirilmesi öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemede ve başarı düzeyini arttırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; konu üzerinde araştırma yapacak olan araştırmacılar, örgün öğretimde öğrenim görenlerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları, başarı düzeyi, vb. konulardan nasıl etkilendiklerine dikkat etmeleri, yapacak oldukları çalışmalarda önemli katkılar sunacaklardır. Elde edilen sonuçlarla bu çalışma sonuçlarının karşılaştırılması öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarına etki eden unsurların farklılık gösterme durumlarıyla ilgili daha net bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Çalışmanın sonuçlarına göre, aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğrenenlerin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını desteklemek amaçlı açık ve uzaktan öğretimde bireysel erişim takip sistemi geliştirilebilir veya aktif ve sistematik katılım gerektiren ders etkinlikleri (ödev, proje, sunum, tartışma vb.) artırılabilir.

- Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenenlerin ders çalışma ve öğrenme etkinlikleri incelenerek açık ve uzaktan öğretim öğrenenleri için örnek oluşturması sağlanabilir.

- Açık ve uzaktan öğrenenlerin ders çalışma yaklaşımlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

- Ayrıca geliştirilen veya hali hazırda kullanılmakta olan ölçekler ile hem genel hem de bireysel yapılacak çalışma sonuçlarının öğrenenlere dönüt olarak verilmesi sağlanabilir.

- Açık ve uzaktan öğrenenlerin düzenli çalışma ve ders takip, kaynaklara erişim ve kullanım sıklığı için ortak ödev ve proje çalışmaları yapılabilir. Bu durum; öğrenenlerin kendi aralarında iletişim kurmalarına ve aktif katılımlarına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrenenlerin; sosyalleşmelerine ve öğrenim görülen alana karşı daha çok ilgi göstermelerini sağlayabilir.

Ayrıca açık ve uzaktan öğretim uygulamaları için ise genel olarak aşağıda yazılı olan öneriler sunulmuştur:

- Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarına etki eden olumsuz unsurların ortadan kaldırılabilmesi için çeşitli çalışmalar düzenlenebilir,

- Örgün öğretimdeki öğrenim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarına etki eden unsurlarla bu çalışma sonuçları karşılaştırılarak değerlendirmeler yapılabilir,

- Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını olumlu yönde etkileyebilecek farklı uygulamalar geliştirilebilir.

- Alanda daha çok nicel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmüş olup nitel ve/veya karma yöntemlerle yapılacak çalışmalar mevcut olan nicel çalışmalara ve alana önemli katkı sağlayabilir.

- Alanda çalışmaların daha çok tek seferde elde edilen veriler üzerinden yapıldığı; sistematik düzen içinde tekrarlanacak çalışmaların elde edilen verilerle karşılaştırılarak desteklenmesini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköğretim Fakültesi*. (2019). e-Kampus: <https://ekampus.anadolu.edu.tr/#/dashboard> adresinden alındı
- Alev, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Anadolu Üniversitesi a. (2019, Ağustos 13). <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/firsat-esitligi-politikasi>. Fırsat Eşitliği Politikası. adresinden alındı
- Anadolu Üniversitesi b. (2019, Temmuz 16). <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1>. Açıköğretim Sistemi. adresinden alındı
- Anadolu Üniversitesi c. (2019, Temmuz 20). <https://www.anadolu.edu.tr/e-egitim/anadolum-e-kampus>. ANADOLUM e-Kampus. adresinden alındı
- Anadolu Üniversitesi d. (2019, Ağustos 15). <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari>. Sayılarla Üniversitemiz. adresinden alındı
- ANADOLUM e-Kampus | Anadolu Üniversitesi. (2019). ANADOLUM e-Kampus | Anadolu Üniversitesi: <https://www.anadolu.edu.tr/e-egitim/anadolum-e-kampus> adresinden alındı
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 363-374. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/selcuksbmyd/article/viewFile/5000084581/5000078669> adresinden alındı
- Aslantaş, T. (2014). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği ABD*. Ankara, Türkiye: info@tankutaslantas.com. Temmuz 5, 2019 tarihinde alındı
- Aydın, C. H. (2004). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. *Elektrik Mühendisliği*, 28-36.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem. doi:ISBN 978-605-364-212-1
- Aygül, İ., & Koç, C. (2016). Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(37), 112-132. doi:ISSN:1302-8944
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür*(147), 61-63. doi:ISSN1301-7669
- Barsch, J. (1996). Barsch learning style inventory. Novato, CA: Academic Therapy Publications.

- Batı, H., Tetik, C., & Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri J Med*, 30(5), 1639-46.
- Bayrak, M., Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 231-263. doi:DOI: 10.14812/cuefd.310022
- Berberoğlu, G., & Hei, L. M. (2003). A comparison of Turkish university students' approaches to learning across Taiwan and Turkey. *International Journal of Testing*, 3(2), 173-187.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alındı
- Biggs, J. (1987). The study process questionnaire SPQ: Manual. Hawthorn,. Vic: Australian Council for Educational Research.
- Boz Yüksekdağ, B. (2016). Açık ve uzaktan eğitimde öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 127- 138.
- Boz, E., & Çoban, A. (2018, Haziran). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(17), 420-437.
- Bozkurt, A. (2015). Kitlesele açık çevrimiçi dersler (Massive Open Online Courses - MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 56-81.
- Bozkurt, O., & Orak, Z. (2016). Türkiye'de Akademik Başarı Değişkeni Alında Yapılan Öğrenme Stilleriyle ilgili Çalışmaların İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 93-107.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M., & Duru, S. (2011). Öğretmen Adaylarında Öğrenme Stratejilerinin ve Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186-198.
- Byrne a, M., Foold, B., & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: a study of Irish. *Accounting Education*, 11(1), 27-42.
- Byrne b, M., Flood, B., & Willis, P. (2009). An inter-institutional exploration of the learning approaches of students studying accounting. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 155-167.
- Caladine a , R. (2001). Learning Environments Of The Future: Narrow To Broadband Via Dvd. *Education Resources Information Center*. (<http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/caladiner.p> adresinden alındı
- Caladine b, R. (2008). *Enhancing E-learning with Media-rich Content and Interactions*. Information Science Publishing.
- Cebesoy, B. Ü. (2009). Fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve kavram öğrenmelerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi*.

- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chang, T. W., Kurcz, J., El-Bishouty, M. M., Kinshuk, & Graf, S. (2015). Adaptive and personalized learning based on students cognitive characteristics. Kinshuk, & R. Huang içinde, *Ubiquitous Learning Environments and Technologies* (s. 77-97). New York: Lecture Notes in Educational Technology.
- Connolly, T., & Stansfiel, M. (2006). Using Games-Based eLearning Technologies in Overcoming Difficulties in Teaching Information. *Journal of Information Technology Education*, 5, 464.
- Çalışkan, H. (2016, Ekim). Açık ve uzaktan öğretimin temelleri. *UZE537 AUÖ Temelleri Dersi*. Eskişehir.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *Journal of Gazi Education Faculty*, 27(2), 25-41.
- Çelik, F., Yalçın, R., Gök Çatal, Ö., & Aydın, A. (2014, Aralık). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 114 - 129.
- Çoban, M., Aydemir, M., & Karaman, S. (tarih yok). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin incelenmesi.
- Çolak, E., & Cırık, İ. (2016). Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları profili. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 106-118.
doi:<http://dx.doi.org/10.17860/efd.87832>
- Daniel, J. S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. Psychology Press.
- Daugherty, M., & Funke, B. L. (1998). University faculty and student perceptions of web-based instruction. *Journal of Distance Education* [Electronic]. Available: <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/daugherty.html>,. (Accessed 21 Jan 2008).
- Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a değişen eğitim-öğretim paradigmaları. *Turkish Studies Dergisi*, 13(15), 147-171. doi:DOI Number:
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13480>
- Dewar, J. (2017). Call for tertiary sector to gear toward University 4.0.
<http://www.ceda.com.au/2016/10/call-for-tertiary-sector-to-gear-toward-university-40>. adresinden alındı
- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018, Haziran). Öğrenme Stilleri ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 386-400. doi:10.17719/jisr.2018.2456
- Dinçer, D. (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenme bağlamında Kültürel Boyutlar Teorisi. P. Yüzer içinde, *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Downes, S. (2012). E-Learning Generations.
<http://halfanhour.blogspot.com.tr/2012/02/e-learning-generations.html>
adresinden alındı

- Dunn a, R. (1996). How to implement and supervise a learning style program. Alexandria, VA: Aassociation for Supervision and Curriculum Development.
- Dunn b, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning style: Practial approaches for grades. (s. 7-12). Massachusetts: Prentice-Hall: Inc.
- Dunn c, R. (2000). Learning styles: Theory, research and pratice. *National Forum of Applied Educational Resarch Journal*, 13(1), 3-22.
- e-öğrenme bilgi paylaşım ortamı. (2019, 7, 14).
http://www.eogrenme.net/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=30.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Ekinci a, N. (2015, Ocak). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ekinci b, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Entwistle a, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Entwistle b, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment. *Learning, In Assessment to Promote Deep: Insights from AAHF's 2000 and 1999 Assessment Conferences*, (s. 9-20).
- Erdamar, G. K. (2015). Öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri. Y. Budak içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 285-328). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, E. (2017). *Öğrenme Biçimleri Nedir, Ne Değildir? Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenme Biçimleri. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar*. (T. V. Yüzer, Dü.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Evin Gencil a, İ. (2016). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim. AG.Ekici içinde, *Öğrenme-öğretme kuramlar ve uygulamadaki yansımaları* (s. 612-637). Ankara: Pegem Akademi.
- Evin Gencil b, İ. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(2), 401-420.
- Evin Gencil c, İ. (2014). Öğrenme stilleri ve stratejileri. A. Küçükoglu içinde, *Öğrenme ilke ve yöntemleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Firat, M. (2016, Ağustos). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142-150. doi:10.5961/jhes.2016.151
- Fleming a, N. (1995). I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. A. Zelmar içinde, *Research and Devellopment in Higher Education, Proceeding of the 1995 Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australaisa* (s. 308-313). HERDSA.

- Fleming b, N. (2001). Teaching and learning style again: VARKing strategies. *Christchurch. New Zealand: N.D. Fleming.*
- Genç, G. (2015). Bağımsız Yabancı Dil Öğrenme, Öğrenme Stillerive Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 129-160.
- Given , B. K. (2000). Learning styles, a guide for teachers and parents (revised). Oceanside, CA: Learning Forum.
- Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a pre-service teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483–511.
- Gow, L, L., Kember, D., & Cooper, B. (1984). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Issues in Accounting Edocation*, 9(1), 118-141.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 39-51. auad.anadolu.edu.tr adresinden alındı
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory into Practice*, 23(1), 51-55.
- Gündoğan Çögenli, A., & Güven, M. (2015, Temmuz). Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejilerinin akademik başarılarını yordama gücü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 131-150.
- Gündoğan, B., Eby, G., & Yüzer, T. V. (2013). *Uzaktan Eğitime Ekolojik Bir Yaklaşım Sürdürülebilir Uzaktan Bilgisayar Mühendisliği Eğitimi* (1 b.). Ankara: Kültür Ajans Yayınevi.
- Gündüz, N., & Özcan, D. (2010). Learning styles of students from different cultures and studying in Near East University. (9), 5-10. doi:DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.107
- Güneş, G., & Göçek, T. (2012, Kasım). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28-40. doi: ISSN: 2146-9199
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma oluşturmıcılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.*, 4(3), 365-380.
- Hawkins, B. L. (1999). Distributed Learning and Institutional Restructuring. *Educom Review*, 34(4), 12-44.
- Holmberg, B. (1995). *Theory And Practice of Distance Education*. London: Routledge.
- İlhan Beyaztaş a, D., & Göçer Şahin, S. (2017). Öğrenme yaklaşımları ile öğrenme stratejilerini kullanma kalitesi arasındaki ilişkilerin modellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 59-78.

- İlhan Beyaztaş b, D., & Senemoğlu, N. (2015). Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216.
- İlhan Beyaztaş, D., & Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Jung, C. G. (1971). Psychological types. *Princeton University Press*. Princeton, NJJ.
- Kamışlı, H. (2019). Öğrenme Stilleri ve Kültür. *Elementary Education Online*, 18(2), 451-460. doi:doi: 10.17051/ilkonline.2019.561882
- Karakatipoğlu, A. Z. (2004). Self, identity and emotional well being among Turkish university students. *The Journal of Psychology*(33), 327-344.
- Karaman, P. (2019, Ocak). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve ölçme ve değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 135-150. doi:http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.426168
- Kartal, G., Toprak, E., & Genç Kumtepe, E. (2018 Bahar). Farklı Kültürlerden Öğrenenler için Uzaktan Ders Tasarım İlkelerinin Belirlenmesi ve Öğrenen Görüşleri. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 9(32), 123-148. doi:DOI: 10.5824/1309- 1581.2018.2.008.x
- Kaya, Z. (2002). Bazı ezaktan Eğitim uygulamaları. *Uzaktan Eğitim* (s. 27-33). içinde Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Koçdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A., & Büyük, K. (2017, Aralık). Açık ve uzaktan öğrenmede sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli video kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 93-113. doi:10.17494/ogusbd.371441
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212.
- Kösece, P., Üredi, L., & Akbaşı, S. (2015). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik tipleriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 675-688. doi:10.7827
- Kumtepe, A. T., Büyük, K., Güneş, İ., Öztürk, A., Tuna, G., Gümüş, S., & Atak, N. (2017). Kitleli uzaktan eğitimde öğrenen-içerik etkileşimi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 9-36. auad.anadolu.edu.tr adresinden alındı
- Kurnaz, E. (2019, Temmuz). Muhasebe Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 12(2), 237-254.
- Kurnaz, F. B., & Ergün, E. (2019, Nisan). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 532-549. doi:10.30831
- Kurt, M. (2016). Yapılandırmacılık Kuramı. G. Ekici içinde, *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamaları* (s. 828-854). Ankara: Pegem Akademi.

- Lapteva, A. V., & Efimov, V. S. (2016). New Generation of Universities. University 4.0. Journal of Siberian Federal University. *Humanities & Social Sciences*, 11(9), 2681–2696.
- Loo, R. (2002). A meta-analytic examination of Kolb's learning style preferences among business majors. *The Journal of Education for Business*, 77(5), 252-256.
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the kolb learning style inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44-52.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*(46), 4–11.
- McCarthy a, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- McCarthy b, , B. (1997). A late of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 54(6), 46-51.
- McVay Lyuch, M. (2004). Learning online: Aguide to success in the virtual classroom . New York : Routledgel Falmer.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. (3rd, Dü.) Belmont,, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Mshvidobadze, T., & Gogoladze, T. (2012). About Web-Based Distance Learning. 3, s. 3. Georgia: International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS).
- Okur, M., Bahar, H. H., & Sülün, A. (2019, Mayıs). Öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1235-1244.
- Orhan, F., & Yılmaz, M. B. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 69-83.
- Ozan a, C., & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Ozan b, C., Karabacak, N., Kızıldaş, E., & Küçükoğlu, A. (2017). Öğretmen AdaylarınınÖğrenme Stilleri ile Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1818-1843.
- Önder, İ., & Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği'nin (R-SPQ-2F) Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55-67.
- Özaydınlık, K. (2014, Temmuz-Aralık). Toplumsal cinsiyetin temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112. doi:10.21560/spcd.03093
- Özbay, Ö. (2015, Aralık). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özdemir, N., & Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 361-377.

- Özgür a, H., & Tosun, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (1. 125, Dü.) *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(24).
- Özgür b, H. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Trakya Üniversitesi Örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-91.
- Öztemel, E. (2018, Nisan). Eğitimde Yeni Yönelimlerin Değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Öztürk, A., Kara, Y., Özkeskin, E. E., & Uça Güneş, E. P. (2017). Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme malzemelerine ilişkin memnuniyet durumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 81-107. auad.anadolu.edu.tr adresinden alındı
- Özyürek, M., & Tuncer, T. (2003). Gelişimciliğin eğitim uygulamaları üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-12.
- Ramsed, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8, 411-427. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01680529> adresinden alındı
- Rodriguez, C. O. (2012). *MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses*. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Rodriguez.pdf> adresinden alındı
- Senemoğlu a, N., Berliner, D., Yıldız, G., Doğan, E., Çelik, K., & Savaş, B. (2007). Türk ve Amerikalı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Bakü, Azerbaycan.
- Senemoğlu b, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Senemoğlu c, N. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri. *Eğitim ve Bilim*(36), 66-80.
- Sener, S., & Elevli, B. (2017). Endüstri 4.0'da Yeni İş Kolları ve Yüksek Öğrenim. *Mühendis Beyinler Dergisi*, 1(2), 25-37. doi:ISSN: 2528 - 9802
- Sert, N. (2008). ilköğretim programlarında oluşturmıcılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(2), 291-316.
- Simonson, M., Smaldion, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). Teaching And Learning At A Distance. *Upper Saddle River*. NJ: Pearson Education.
- Smith, N. S., & Miller, R. J. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
- Sönmez, H. (2018). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemindeki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının betimsel değerlendirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 171-188.
- Ş. Büyüköztürk, E. K. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Yenimahalle: Pegem Akademi.

- Şahin Taşkın a, Ç. (2016). Öğretim stratejileri. G.Ekici içinde, *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* (s. 591-637). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin Taşkın b, Ç. (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Şentürk, C. (2013, Ekim-Kasım). Eğitimde Başarıya Giden Yolda Eğitim Stilleri Aktörleri. *Bilmin ve Aklın Yolunda Eğitim*, 14(162-163), 10-15.
<http://baae.meb.gov.tr>. adresinden alındı
- Taylor a, J. (2001). Fifth Generation Distance Education, Higher Education. Report No:40.
- Taylor b, J. (1995). Distance Education Technologies: The Fourth Generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 6.
- Tezici, E., & Ataseven, N. (2016). Öğrenme Stilleri ve Bazı Demografik Faktörlerin Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Eğitim Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(1), 211-225.
- Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.
- Topuz, F. G., & Karamustafaoğlu, O. (2013). Öğrenme stillerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fen bilgisi öğretmen. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 30-46.
- Tuncer, M., & Dikmen, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ülkelere Göre Değişir Mi? *Türkiye, Gana ve Iraklı* (1 b.). (6. U. Kongresi, Dü.) Ankara: Pegem Akademi. doi:978-605-241-447-1
- Tural Dinçer, G., & Akdeniz, A. R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, ISSN1548-6613, USA, 5(12), 54-59.
- Uğur, S., & Okur, M. R. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli video kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 104- 126.
- Usta, İ. (2019). Uzaktan öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 371-384. doi:ISSN: 2548-088X
- Ünal Çoban, G., & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.
<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm> adresinden alındı
- Veznedaroğlu, L. R., & Özgür, O. A. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alındı
- Vural, L. (2016). Öğrenme stratejileri ve öğrenimi. G. Ekici içinde, *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* (s. 556-589). Ankara: Pegem Akademi.
- Yetik, E., & Özdamar Keskin, N. (2016, Şubat). Açık ve uzaktan eğitimde kesintisiz öğrenme yaklaşımının kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 98-103. doi:ISSN: 2146-9199

Yıldız Aybek, H. S. (2017). Üniversite 4.0'a geçiş süreci: kavramsal bir yaklaşım.
Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 164-176.

Yüksel, E. (2003). Kitle İletişim Araçları ve www Teknolojilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Kullanılması. 3.



EKLER

Sormaca Formu

Kişisel Bilgiler:

- 1) Cinsiyetiniz:
 - a) Kadın
 - b) Erkek
- 2) Meslek:
- 3) Öğrenim Görülen Bölüm:.....
- 3) Kayıt Türü:
 - a) ösym kayıt
 - b) İkinci Üniversite
 - c) Ek Yerleştirme
 - d) Dikey Geçiş Sınavı
 - e) Lisans Tamamlama
- 4) Genel Ağırlıklı Not Ortalaması: , ...
- 5) Derslere Erişim Sayısı :
- 6) Oturum Açma Sayısı:
- 7) Malzemelere Erişim Sayısı:

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE-Kısa Form)

Aşağıda, size uyan ya da uymayan ders çalışma yaklaşımlarına ilişkin ifadeler vardır. Lütfen, bu ifadeleri, gerçek ders çalışma yaklaşımınızı temsil edecek şekilde ilgili kutunun içine (X) işareti koyarak içtenlikle ve dürüstçe yanıtlayınız. İfadelere ilişkin görüşlerinizi hızlıca ve dikkatlice okuyunuz.

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri	Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Kararsızım	Biraz Uygun	Tamamen Uygun
1. Bir konuyu okurken, yazarın ne demek istediğini tam olarak anlamaya çalışırım.					
2. Bir tartışmayı anlamak ya da bir şeylerin altında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.					
3. Belli bir konuyla ilgili bir bilgiye ulaşmada daha iyi yollar bulmaya çalışırım.					
4. Genellikle, öğrenmem gereken şeylerin anlamını kavramaya çalışırım.					
5. Yaptığım işte kullandığım mantığımı, kontrol etmek ve anlamlı olup olmadığını görmek için gözden geçiririm.					
6. Görüş bildirirken, fikirlerimi ne kadar iyi açıkladığımı düşünürüm.					
7. Ders çalışırken bir şeyleri iyi anlamazsam farklı bir yaklaşım denerim.					
8. Akademik okumalarımda karşılaştığım fikirler hakkında genellikle uzun uzun düşünürüm.					
9. Çalıştığım konu hakkında kendi görüşümü oluşturmak için kanıtları dikkatli bir şekilde incelerim.					
10. Yeni fikirleri anlamlandırmak için onları uygulama ya da gerçek yaşamla ilgilendiririm.					
11. Bize öğretilenleri pek sorgulamadan yüzeysel olarak öğrenme eğilimindeyim.					
12. Öğrendiklerimin çoğu bana, zihnimde birbiriyle ilgisiz bir sürü parçadan başka bir şey değilmiş gibi gelir.					
13. Aklımda tutmam gereken şeyleri anlamlandırmakta genellikle güçlük çekerim.					
14. Ne işe yarayacağını düşünmeden, ders çalışmayı sürdürürüm.					
15. Çok yorgun olmadığım sürece, konsantre olmak genellikle benim için bir sorun değildir.					
16. Genellikle düzenli ve sistemli bir şekilde ders çalışırım.					
17. Ders çalışma zamanımı, en iyi şekilde kullanmak için dikkatlice planlarım.					
18. Ders çalışırken genellikle çok emek harcarım.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nurten KARA

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Antakya / 1976

E-Posta : sevrasair@hotmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Yüksek Lisans (2018) Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı (Tezsiz Yüksek Lisans)

Lisans (2002) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Programı

2002- Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni, MEB, Taşra

Yayımları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Kara, N. ve Özen, H. (2018). Anaokulu ve İlkokul İdare Kadrosunun Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerine Karşı Mesleki Bakış Açılarının Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonuna Etkisi: Nitel Çalışma, Kongre Bildiri Sunusu, *EJER CONGRESS*, Antalya.