



**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME
DESTEK HİZMETLERİ BAĞLAMINDA
METAFOR ANALİZİ**

Doktora Tezi

Sercan ATAY

Eskişehir 2025

**AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME DESTEK HİZMETLERİ BAĞLAMINDA
METAFOR ANALİZİ**

Sercan ATAY

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı

Uzaktan Eğitim Programı

Danışman: Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sercan Atay'ın "Açık ve Uzaktan Öğrenme Destek Hizmetleri Bağlamında Metafor Analizi" başlıklı tezi 17/01/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Ana Bilim dalında Uzaktan Eğitim Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Danışman):	Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL	
Üye :	Prof. Dr. Mehmet FIRAT	
Üye :	Prof. Dr. Aytekin İŞMAN	
Üye :	Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN	
Üye :	Doç. Dr. Esra Pınar UÇA GÜNEŞ	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME DESTEK HİZMETLERİ BAĞLAMINDA

METAFOR ANALİZİ

Sercan ATAY

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı

Uzaktan Eğitim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2025

Danışman: Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL

Bu çalışmada Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin destek hizmetlerine yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması olarak desenlenen araştırmanın nitel aşamasında veri toplama aracı olarak Metafor Analizi Veri Toplama Formu kullanılmıştır ve 545 öğrenenden elde edilen metaforlar dil uzmanlarının desteğiyle kategorize edilerek “ışık”, “su”, “ilk yardım”, “ekipman”, “canlı” ve “kurumsal” metafor kategorileri altında toplanmıştır. Elde edilen metafor kategorileri kullanılarak Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında alan ve dil uzmanlarının yardımlarıyla 7li Likert tipi altı maddeden oluşan bir anket formu elde edilmiştir. Nicel aşamada, bu anket kullanılarak Açıköğretim Sistemine kayıtlı 411 öğrenenden veri toplanmıştır. Nicel veriler, betimsel analizlere ek olarak katılımcıların demografik bilgilerine göre tutumlarında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi ve tek yönlü ANOVA ile değerlendirilmiştir. Öğrenenlerin elde edilen metafor kategorilerine yönelik tutumlarında cinsiyet, öğrenim durumu ve BİT kullanım düzeyi açısından herhangi bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Destek hizmetlerine yönelik farkındalık düzeylerinin ve hizmetlerden faydalanma düzeylerinin metafor kategorilerine yönelik tutumları önemli ölçüde farklılaştırdığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın AUÖ kapsamında geliştirilecek destek uygulamalarının planlanması, tasarlanması ve uygulanması sürecinde önemli katkıları olacağı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, Öğrenen destek hizmetleri, Kavramsal metafor kuramı, Algı

ABSTRACT

METAPHOR ANALYSIS IN THE CONTEXT OF OPEN AND DISTANCE LEARNING SUPPORT SERVICES

Sercan ATAY

Department of Distance Education

Programme in Distance Education

Graduate School of Anadolu University, January 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr Berrin ÖZKANAL

In this study, the metaphorical perceptions of learners enrolled in the Open Education System towards support services were examined. In the qualitative phase of the study, which was designed as an exploratory sequential mixed method research, the Metaphor Analysis Data Collection Form was used, and the metaphors obtained from 545 learners were listed with the help of language experts under the categories of "light", "water", "first aid", "equipment", "living" and "institutional" resources. Using the metaphor categories obtained, an Attitude Survey Towards Metaphor Categories was created. Within the scope of validity and reliability studies, a survey form consisting of six 7-point Likert type items was developed with the help of field and language experts. In the quantitative phase, data was collected from 411 learners enrolled in the Open Education System using this survey. In addition to descriptive analyses, quantitative data were analysed with t-test and one-way ANOVA to test whether there were differences in participants' attitudes according to their demographic information. It was determined that there was no difference in the attitudes of the learners towards the metaphor categories obtained in terms of gender, educational background and ICT use level. It was revealed that the level of awareness of support services and the level of utilization of services significantly differentiate attitudes towards metaphor categories. It can be suggested that this study will contribute significantly to the planning, design and implementation of support services to be developed within the scope of ODL.

Keywords: Open and distance learning, Learner support services, Conceptual metaphor theory, Perception

TEŞEKKÜR

Doktora sürecimde her zaman yanımda olan ve beni sürekli destekleyen, karşılaştığım her türlü zorlukta sabır ve hoşgörü ile yardımlarını esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL hocama en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez izleme komitemde bulunan ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında yapıcı eleştirileri ve destekleri ile büyük katkı sunan Prof. Dr. Mehmet Fırat ve Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN hocalarıma en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Doktora ders döneminden bu yana yol arkadaşlığı yaptığım ve bu tezin ortaya çıkmasında destekleri olan; Uğur KORKMAZ, Zehra DAŞKIN, Gamze YAVAŞ ÇELİK hocalarım başta olmak üzere tüm dönem arkadaşlarıma ve araştırmanın veri analizi sürecinde desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Cemali BUZLUKÇU hocama çok teşekkür ederim.

Bu doktora tezi çalışması TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı tarafından desteklenmiştir. Bu kapsamda destek sunan tüm çalışanlara teşekkür ederim.

Son olarak; tez yazım sürecinde gösterdiği sabır ve saygıdan dolayı eşim Gülben ATAY'a ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Sercan ATAY

17/01/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken örnek geliştirmek amacıyla üretken yapay zekâ programından (ChatGPT) bir kez faydalandığımı, bunu tezde belirttiğimi ve bunun dışında herhangi bir destek almadığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Sercan ATAY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	1
1.2 Amaç.....	5
1.3 Önem	5
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar.....	7
2 ALAN YAZIN	9
2.1 Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenen Destek Hizmetleri.....	9
2.1.1 Kuramsal temellere dayanan yaklaşımlar	9
2.1.2 Tahminleme çalışmaları	11
2.1.3 Memnuniyet araştırmaları.....	12
2.1.4 Araştırmacıların farklılaşan kurumsal yaklaşımları.....	12

2.2 Anadolu Üniversitesi Öğrenen Destek Hizmetleri	17
2.3 Metaforlar.....	21
2.4 Çağdaş Metafor Kuramı	25
2.5 Eğitim Araştırmalarında Metaforlar	33
2.6 AUÖ Araştırmalarında Metaforlar	35
3 YÖNTEM.....	42
3.1 Araştırma Deseni.....	42
3.2 Araştırma İzinlerinin Alınması ve Etik Bildirim	46
3.3 Veri Toplama Araçları	46
3.3.1 Metafor analizi veri toplama formu	46
3.3.2 Metafor kategorilerine yönelik tutum anketi	47
3.4 Evren ve Örneklem	49
3.5 Veri Toplama Süreci.....	51
3.6 Veri Analizi	51
3.6.1 Nitel verilerin analizi	51
3.6.2 Nicel verilerin analizi.....	52
3.7 Geçerlik ve Güvenirlik	52
3.7.1 Nitel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları	53
3.7.2 Nicel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.....	55
4 BULGULAR.....	57
4.1 Nitel Aşama.....	57
4.1.1 Metafor Toplama Anketine İlişkin Bulgular	58
4.1.2 “Işık” kaynağı olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular	59
4.1.3 “Su” kaynağı olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular	61
4.1.4 “İlk yardım” kaynağı olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular	63
4.1.5 “Ekipman” olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular	65
4.1.6 “Canlı” bir kaynak olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular	68

4.1.7 “Kurumsal” bir kaynak olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular	71
4.2 Nicel Aşama	73
4.2.1 Çalışma Grubu	73
4.2.2 Görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin bulgular	74
4.2.3 Metafor kategorilerine yönelik tutum anketine ilişkin bulgular	75
4.2.4 “Işık” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular	77
4.2.5 “Su” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular	80
4.2.6 “İlk yardım” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular	83
4.2.7 “Ekipman” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular	86
4.2.8 “Canlı” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular	90
4.2.9 “Kurumsal” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular	93
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	97
5.1 Sonuç	97
5.2 Tartışma	104
5.3 Öneriler	111
5.3.1 İleri araştırmalara yönelik öneriler	111
5.3.2 Uygulamaya yönelik öneriler	112
KAYNAKÇA	113
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Destek Hizmetlerinde Kuramsal Temellere Dayanan Yaklaşımlar	10
Tablo 2.2 Destek Hizmetleri Modellerine Yönelik Farklı Yaklaşımlar.....	13
Tablo 2.3 Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Destek Hizmetleri	19
Tablo 2.4 Tarihsel Süreçte Metafor Teorileri	23
Tablo 2.5 AUÖ Alanında Metafor Analizi Yöntemiyle Yapılan Çalışmalar	39
Tablo 4.1 Örneklemeye Dahil Olan Öğrenenlerin Yaş, Cinsiyet ve Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	57
Tablo 4.2 Katılımcıların “Işık” Kaynağı Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı	59
Tablo 4.3 Katılımcıların “Su” Kaynağı Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı	61
Tablo 4.4 Katılımcıların “İlk Yardım” Kaynağı Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı	63
Tablo 4.5 Katılımcıların “Ekipman” Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı	65
Tablo 4.6 Katılımcıların “Canlı” Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı	68
Tablo 4.7 Katılımcıların “Kurumsal” Kaynak Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı	71
Tablo 4.8 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	73
Tablo 4.9 Katılımcıların AOSDESTEK Sistemine Yönelik Farkındalık ve Kullanım Düzeylerine Göre Dağılımları	74
Tablo 4.10 Görünüş ve Kapsam Geçerliliğine Katkı Sunan Alan Uzmanlarının Unvanlara Göre Dağılımları	75
Tablo 4.11 Metaforik Algılara Yönelik Tutum Anketi Ortalamalarının Dağılımları.....	75

Tablo 4.12 Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	77
Tablo 4.13 Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı.....	77
Tablo 4.14 Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı	78
Tablo 4.15 Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı	78
Tablo 4.16 Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	79
Tablo 4.17 Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	79
Tablo 4.18 Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	80
Tablo 4.19 Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı.....	81
Tablo 4.20 Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı	81
Tablo 4.21 Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı	81
Tablo 4.22 Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	82
Tablo 4.23 Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	83
Tablo 4.24 Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı	84
Tablo 4.25 Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı.....	84

Tablo 4.26 Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı.....	84
Tablo 4.27 Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	85
Tablo 4.28 Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı	85
Tablo 4.29 Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	86
Tablo 4.30 Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	87
Tablo 4.31 Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı.....	87
Tablo 4.32 Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı	87
Tablo 4.33 Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	88
Tablo 4.34 Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı	88
Tablo 4.35 Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	89
Tablo 4.36 Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	90
Tablo 4.37 Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı.....	90
Tablo 4.38 Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı	91
Tablo 4.39 Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	91

Tablo 4.40 Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı	92
Tablo 4.41 Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	92
Tablo 4.42 Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	93
Tablo 4.43 Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı.....	94
Tablo 4.44 Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı.....	94
Tablo 4.45 Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	94
Tablo 4.46 Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı	95
Tablo 4.47 Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı.....	96
Tablo 5.1 Metafor Kategorilerine Yönelik Tutumları Gösteren Fark Tablosu	102

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Açık ve Uzaktan Eğitim Destek Hizmetleri Modeli	18
Şekil 2.2 Metaforların Benzerlik İlişkisi Kurma Yöntemi	26
Şekil 2.3 Çağdaş Metafor Kuramına Göre Metafor Türleri	28
Şekil 3.1 Araştırmada Kullanılan Keşfedici Sıralı Desen Modeli.....	42
Şekil 3.2 Araştırma Sürecinin Aşamaları	45
Şekil 4.1 Metaforların Analizi Sonucu Elde Edilen Kategorilerin Dağılımı	58
Şekil 4.2 “Canlı” Metafor Kategorisinin Histogram Grafiği.....	76

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1 İngiliz Açık Üniversitesinde Açıklık Felsefesini Metaforlarla İfade Eden Bir Görsel.....	36
Görsel 2.2 İngiliz Açık Üniversitesinde Açıklık Felsefesini Metaforlarla İfade Eden Bir Görsel.....	37



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AUÖ : Açık ve Uzaktan Öğrenme

AOSDESTEK: Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetleri

BİT : Bilgi ve İletişim Teknolojileri

AÖF : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi

YÖK : Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

ÖDH : Öğrenen Destek Hizmetleri

1 GİRİŞ

Bu bölümde, Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetleri'ne yönelik yapılan metafor analizi çalışmasının amacı, sorunu, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları sunulmaktadır.

1.1 Sorun

Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ), öğrenenler ve öğrenme kaynakları arasındaki engellerin ortadan kaldırıldığı açık öğretim yaklaşımı ile zaman ve mekân esnekliğine dayalı uzaktan öğretim tekniğini birleştiren kapsayıcı bir yaklaşımdır (Fırat, 2019, s.95). UNESCO (2002, s. 8-10) tanımına göre; eşitsizlikleri ortadan kaldırmak, iş ve aile hayatında bir denge oluşturmak, geniş öğrenen kitlelerine kaliteli bir içerik sunmak ve sürdürülebilir bir öğrenme ekolojisi yaratıp içerik bağlamında sürekli kendini geliştiren bir yapıya sahip olmak amaçlarıyla ortaya çıkmış ve 21. yüzyılın en önemli eğitim oluşumlarından biri haline gelmiştir.

AUÖ yalnızca bir öğretim yöntemi ya da tekniği değil yönetim, psikoloji, teknoloji, sosyoloji, iletişim, vb. alt birimleri bünyesinde barındıran sistemsel bir oluşumdur (Kurubacak, 2020). Simonson ve arkadaşlarına (2006) göre AUÖ sistemleri, öğrenme faaliyetlerinin organizasyonundan sorumlu kurumsal yapılardan oluşmaktadır. Bu sistemde öğrenenler ve öğretmenler zamansal ve mekânsal olarak birbirlerinden ayrırırlar. Ayrıca öğrenmeler öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik, öğrenen-öğrenen, öğrenen- arayüz gibi çeşitli bileşenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Tüm bu alt boyutlara ek olarak öğrenme çevrelerinin organizasyonu da oldukça önemlidir.

21. yüzyılda AUÖ sistemine yönelik ilgi çeşitli gerekçelerle gittikçe artmaktadır. Bunun sebepleri arasında nüfus artışları, teknolojik gelişmeler, esnek hizmet anlayışları sayılabilir. Bu kapsamda AUÖ alanında e-öğrenme, Açık Eğitim Hareketleri, Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler, Açık Eğitsel Kaynaklar, vb. yeni öğretimsel uygulamalar ortaya çıkmıştır (Akgün-Özbek, 2014). Bu yeni yaklaşımların yanı sıra COVID-19 pandemisi AUÖ sistemlerine olan ihtiyacı benzeri görülmemiş şekilde arttırmıştır. UNESCO (2023) verilerine göre dünya genelinde yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin öğrenme süreçlerinde aksamalar yaşanmış ve bunun sonucunda eğitim kurumları AUÖ yöntemleriyle süreci en az sorunla atlatmayı amaçlamışlardır. Bununla birlikte, tüm bu gelişmelere rağmen sistemin en büyük olumsuzluklarından bir tanesi sistemden ayrılma oranlarıdır. Simpson

(2013)'a göre AUÖ sistemlerine yeni kayıt yaptıran öğrenenlerin yaklaşık %50'si ilk dönemi tamamlamadan sistemden ayrılmaktadır.

Türkiye bağlamında bakıldığında ise AUÖ kapsamında ilk uygulamalar Anadolu Üniversitesinde 1982 yılından itibaren başlamış ve 2011 yılına kadar Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi alandaki uygulamaları sürdüren tek yükseköğretim kurumu olmuştur. Bu yıldan sonra ise Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gerek ön lisans gerekse lisans düzeyinde açtığı programlarla AUÖ alanında eğitim hizmetini sürdürmektedir (Aydın ve Özdamar, 2020). Türkiye'de 2021-2022 akademik yılında AUÖ sistemlerine kayıtlı öğrenenlerin toplam sayısı 4.454.128 iken 2022-2023 akademik yılında bu sayı 2.835.686'ya düşmüştür (Kasap, 2024). 2024 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi kapsamında ön lisans ve lisans seviyesinde aktif-pasif toplam 2.007.249 kişi öğrenim görmesine rağmen 890.117 öğrenenin pasif öğrenci durumunda oldukları belirlenmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2024). AUÖ alan yazınında öğrenenlerin sistemde kalma oranları sürekli tartışma konusu olmuştur. Tarihsel süreçte bu sorunların üstesinden gelebilmek adına pek çok farklı yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de öğrenenlerin sistemlere kayıt süreçlerinden başlayarak mezuniyetlerine kadar herhangi bir sorunla karşılaştıklarında yardımcı olabilmek adına kurulan destek hizmetleridir.

Moore (2003)'e göre öğrenenler kendi kişisel yaşantılarındaki sorunlardan, ellerindeki olanakların yetersizliğinden ve kurumların yetersiz desteğinden dolayı kurumla yeterli düzeyde etkileşime giremezler. Öğrenenler bahsedilen ihtiyaçlarına yönelik gerekli desteği alamadıklarında ya sistemden ayrılma ya da okulu uzatma yoluna gitmektedirler (s.141-143). Perraton (2000) ve Simpson (2002) AUÖ sistemlerinden ayrılan öğrenenlerin genelde çeşitli sebeplerle yeterli destek hizmeti alamayanlar olduklarını belirlemişlerdir. Choi ve Park (2018)'a göre ise öğrenenlerin akademik ve sosyal ihtiyaçları, erişim olanakları ve bireysel hedefleri gibi içsel faktörler ve aile yapıları, iş yaşamları gibi dışsal faktörler destek ihtiyaçlarını belirleyen özelliklerdir. Alan yazında AUÖ sisteminin yönetim, iletişim, tasarım, materyal geliştirme, değerlendirme boyutlarına yönelik çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen öğrenen destek hizmetlerine yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır (Zawacki-Richter, Backer ve Vogt, 2009).

Alan yazın incelendiğinde, araştırmacıların ve kuramcılarının ilgilendikleri bağlama yönelik destek hizmetleri modelleri geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunun sonucunda ise destek hizmetlerinin kapsamına yönelik pek çok farklı görüş ortaya atılmıştır, ancak ideal bir destek hizmetleri modeli konusunda tartışmalar hala sürmektedir (Hui, 1989; Sewart, 1993; Berge, 1995; Brindley, 1995; Keast, 1997; Tait, 2004; Thorpe, 2002; Simpson, 2008; Keegan, 2003; Hülsmann, 2004; Anderson, 2004; Shea, 2005; Steele ve Thormond, 2009; Boyle, v.d., 2010). Sonuç olarak, destek hizmetlerine ilişkin genellenebilirliği tartışmalı olabilecek modeller geliştirilmiş ve ilgili modeller farklı AUÖ bağlamlarında uygulamaya konulmuştur.

Standartlaştırılmış destek hizmetlerinin kapsayıcılığı oldukça düşük olduğundan sunulan destek hizmetlerinden fayda sağlayamayan öğrenenlerin başarısız olma ya da sistemden kaydını sildirme eğilimleri yüksektir. AUÖ alanında geleneksel ve kitlesellik yaklaşımıyla yürütülen araştırmalar her ne kadar ortam araçlarının zenginleştirilmesinde ve hizmet kapsamının geliştirilmesinde etkili olsalar da öğrenen algıları dikkate alınmadığı sürece sunulan destek hizmetleri yetersiz kalabilmektedir. Farklı felsefi arka planlara dayanarak yürütülen araştırmalar, ilgili disiplinlerin bilimsel gelişimleri açısından oldukça önemlidir. AUÖ alanı incelendiğinde yapılan araştırmaların genellikle AUÖ'nün etkisini ölçen karşılaştırmalı çalışmalar oldukları görülmektedir. Bozkurt vd. (2015) yaptıkları araştırmaya göre AUÖ alanında yapılan araştırmaların yarısından daha azı nitel araştırma süreçlerini işe koşturmuştur. Bu araştırmaların da üçte ikisi çok küçük örneklemle sınıf-içi uygulamalara dayanan çalışmalardır. Alanda yürütülen nitel araştırmalarda kavramsallaştırma sorunları ve yöntemsel açıdan belirsizlikler başlıca sorunlardır (Backer ve Schad, 2022).

AUÖ alanında yürütülecek fenomenolojik araştırmalar sayesinde bireylerin öğrenme deneyimleri belirlenebilir. AUÖ'de öğrenenlerin deneyimlerinin anlaşılması sayesinde daha verimli eğitsel uygulamalar ortaya konabilir, çünkü AUÖ yalnızca bilgi düzeyinde faaliyet gösteren bir oluşum değil aynı zamanda pek çok deneyimin bir arada yaşandığı karmaşık bir deneyimler bütünüdür. Bu nedenle, öğrenen deneyimlerini yalnızca nicel yöntemlerle ölçmek deneyimlerin karmaşık yapısını ortaya çıkarmak için yeterli olmayacaktır (Backer ve Schad, 2022). Bu noktada öğrenenlerin sistemle olan (Çilesiz, 2011; Oberg ve Bell, 2012, s. 203) etkileşiminden doğan deneyimlerinin fenomenolojik olarak araştırılması alanda yer alan tüm paydaşlara dair anlamlı bilgiler sunacak;

karmaşık ve bağlantısız gibi duran sisteme yönelik anlayışları geliştirecektir (Backer ve Schad, 2022).

Öğrenenlerin destek hizmetlerine yönelik algılarını belirlemek için fenomenoloji araştırmalarına ihtiyaç duyulsa da AUÖ’de öğrenen sayılarının çok fazla olmasından dolayı bilindik nitel süreçleri işletmenin bazı sakıncaları vardır. Bunlar: seçilen dar örneklemin çok farklı alana yayılmış öğrenen kitlesini temsilinin düşük olması; anakütleyi temsil edebilecek kişilere erişimin kaynak açısından ciddi sorunlar doğurması; anket çalışmalarında alınan cevapların oldukça yüzeysel kalmasıdır. Bu nedenle, fenomenoloji araştırmaları kapsamında yürütülecek metafor analizi çalışmaları; öğrenme süreçlerini iyileştirmede, bir süreci veya bir sonucu açıklamada işe koşulabilir.

Metaforlar, basit dilsel ifadelerden ziyade öznelerin deneyimlerini anlama biçimlerini ortaya koyan işlevsel araçlardır. Metaforlar sayesinde özneler, dünyayla olan etkileşimlerinin anlamlandırılma biçimlerini genel ilkeleriyle tanımlayabilirler ve deneyimlerini kontrol altına alabilirler. Metaforlara gündelik yaşamın her alanında rastlanmaktadır. Örneğin bilgisayarların arayüzleri tasarılırken yapısal metaforlar kullanılır: İnternet ortamı düzenlenerek “enformasyon otoyolu, büyük mağazalar, sohbet odaları, lunaparklar” haline dönüştürülürler (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 302). Sonuç olarak metaforlar, süreçlere yönelik öğrenen algılarını derinlikli bir şekilde anlamada ve çok farklı art alanlara sahip yüzbinlerce öğrenenden çok daha az kaynak harcayarak veri toplamada oldukça kullanışlı araçlardır.

Metaforlar kullanılarak AUÖ alanında şu çalışmalar yapılabilir: Alandaki kavramlara yönelik farklı paydaşların algıları tespit edilebilir; yapı ve işleyişe yönelik farklı hedef kitlelerin algıları derinlemesine incelenebilir; sisteme, öğrenme ortamlarına, öğretim elemanlarına ve kuruma yönelik algılar tespit edilebilir (Güneş ve Fırat, 2016). AUÖ alanında yürütülecek metafor araştırmaları sayesinde öğrenenlerin destek sistemleriyle olan etkileşimleri anlamlandırılabilir ve istedik amaçlar doğrultusunda şekillendirilebilir. Destek amaçlı kullanılacak teknolojilerin öğrenen algıları dikkate alınarak tasarlanması onların kullanım düzeylerini büyük oranda etkileyecektir. Metafor analizi kullanılarak destek kapsamında geliştirilen uygulamaların kullanımlarına yönelik algılar, problemler, olasılıklar belirlenebilir; öğrenenlerin uygulamalara yönelik sahip oldukları metaforlar sistemle etkileşimlerini derinden etkilediği için ilgili araçların kullanımlarını kısıtlayan veya faydayı maksimize eden metaforik algılar tespit edilebilir

ve müdahale edilebilir; metafor analizi sayesinde dolaşımdaki hizmetlerin farklı ve yaratıcı özellikleri keşfedilebilir ve gelecek uygulamalar için kaynak olarak kullanılabilir (Weller, 2022).

Destek hizmetleri kapsamında şimdiye kadar geliştirilen modeller, öğrenenlerin algıları dikkate alınmaksızın teknik, sosyolojik, pedagojik, psikolojik, ekonomik nedenlerle ve kurumsal ihtiyaçlar dikkate alınarak geliştirilmiştir. Dolayısıyla metafor analizi yöntemi kullanılarak destek hizmetlerine yönelik yürütülecek araştırmalar sonucunda, öğrenenlerin algıları tespit edilebilecek ve bu doğrultuda geliştirilecek destek hizmeti modelleri ve araçları ile kapsayıcı ve sürdürülebilir bir destek hizmeti uygulaması hayata geçirilebilecektir.

1.2 Amaç

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi AUÖ sistemine kayıtlı öğrenenlerin destek hizmetleri süreçlerine yönelik algılarını metafor analizi aracılığı ile belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin Açıköğretim Destek Sistemine (AOSDESTEK) yönelik metaforik algıları nelerdir?
2. Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin Açıköğretim Destek Sistemine (AOSDESTEK) ilişkin geliştirilen metafor kategorilerine yönelik tutumları;
 - cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - yaş dağılımına göre farklılık göstermekte midir?
 - öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 - bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
 - farkındalık düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
 - kullanım düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

Bu çalışma sonucunda, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi tarafından sunulan Öğrenen Destek Hizmetlerine yönelik öğrenenlerin algıları kullanılarak oluşturulmuş kavramsal bir çerçeve ortaya konacaktır. Bu kavramsal çerçevenin AUÖ süreçlerine katılan paydaşlara faydaları şu şekilde özetlenebilir:

- Alandaki araştırmacılar: Metafor analizi yöntemi kullanılarak, geniş kitlelerden çok daha az maliyetle veriler elde etmeyi amaçlayan bu araştırma, geleneksel yöntemlerin sınırlılıklarını ortadan kaldırarak ilgilenilen alanda çok farklı boyutlarda veri elde etmenin yöntemini göstermesi açısından önemlidir. Bu araştırma, geleneksel ölçüm araçlarıyla karşılaştırıldığında daha derinlikli ve detaylı verilerin toplanmasını olanaklı kılan metafor analizi yöntemine yönelik örnek bir uygulama niteliği taşımaktadır. Nitel bir araştırma yaklaşımı olan metafor analizi yöntemi ile nicel araştırma süreçlerini bir arada kullanması açısından ise karma araştırma yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve araştırmacılara alternatif bir yöntem önerisi olarak sunulması açısından önem arz etmektedir.
- Uzmanlar: Bu araştırma, öğrenen destek hizmetlerinde görev alan planlayıcılara, destek personeline, teknik ekibe, tasarımcılara ve diğer paydaşlara var olan sorunları anlaşılır kılabilecek ve alternatif çözümler üretecek bilimsel bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır. Destek hizmetleri kapsamında öğrenenlere sunulan araçların çeşitlendirilmesinde ve ilgili araçların öğrenen algılarına göre tasarımılanması ilgili süreçlerde görev yapan uzmanlara destek sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma sayesinde, farklı boyutlarda (Gagne, 1974; Bloom, 1956), çeşitli etkileşimlerin (ara yüz etkileşimi dahil) olanaklı hale geldiği ve etkileşimsel uzaklığın azaldığı (Moore, 2000) destek araçları geliştirilebilecek ve maliyetler açısından verimli, etkin ve etkili ortamlar oluşturulabilecektir (Hülsmann, 2004).
- Öğrenenler: Bu araştırmanın sonuçları, öğrenenlere sunulacak destek hizmetlerinin bireyselleştirilmesinde ve farklılaştırılmasında logo tasarımlarının, görsel iletişim araçlarının öğrenen ilgilerine göre şekillendirilmesine yardımcı olacaktır. Fırat (2012)'e göre öğrenen özelliklerine uygun olarak tasarımılanmış metaforik arayüzler, öğrenenlerin bilişsel yüklenme, kaybolma, motivasyon düşüklüğü, zaman kaybı ve vazgeçme gibi problemlerle başa çıkmasında yardımcı araçlar olarak kullanılabilir. Bu çalışma sonucunda, destek kapsamında kullanılan görsel araçlarda öğrenenlerin metaforik algıları doğrultusunda arayüz değişiklikleri yapılabilecek ve araçların verimliliğinde ortaya çıkacak artışa katkı sağlanabilecektir.
- Kurumsal Faydalar: Bu araştırma, destek hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunların çözümünde ve var olan hizmetlerin iyileştirilmesinde diğer AUÖ kurumları için de yararlı ve örnek bir çalışma olması açısından önemlidir. Bu anlamda, bu araştırmanın ilgili alan yazındaki boşluğu doldurma ve öğrenen destek

hizmetleri alanında bir model olması noktasında önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte destek hizmetleri süreçlerinin iyileştirilmesi sonucunda kurumlara gelen şikayetlerin azalması, öğrenenlerin aidiyet ve memnuniyet duygularının güçlendirilmesi ve dolayısıyla marka değerlerinin artırılması sağlanabilir.

1.4 Varsayımlar

Bu çalışmada;

- katılımcıların ankette verilen soruları cevaplarken durumlarını doğru yansıttıkları,
- görünüş ve kapsam geçerliği için görüşlerine başvurulmuş uzmanların bilimsel ölçütlere göre değerlendirme yaptıkları,
- görüşlerine başvurulmuş alan ve dil uzmanlarının bilimsel ölçütlere göre analiz yaptıkları varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin öğrenen destek hizmetlerine yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Nitel araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde kayıtlı öğrenenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Nicel araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı yaz okulu döneminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak kullanılan çevrimiçi anketlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Metafor: Kaynak alanlar ve hedef alanlar arasında benzerlik ilişkisi kurabilme ve soyut fenomenleri somut durumlara uyarlayabilme özellikleri sayesinde basitten karmaşığa tüm süreçleri anlaşılır kılabilen yapısal araçlardır.

Öğrenen Destek Hizmetleri: AUÖ kurumlarında öğrenenlere destek sağlamak amacıyla oluşturulmuş kütüphane hizmetleri, danışmanlık hizmetleri, akademik destek, idari destek, teknik destek, sosyal destek ile yardımcı destek platformlarıdır.

Geřtalt: Bireylerin bütönleri parçalara ayırarak değil bir bütönlük içerisinde algıladığını tanımlayan bir ifadedir. Bütün, yalnızca parçaların toplamından meydana gelmez, entegre olmuş parçalar bütöncöl bir anlam ifade ederler.



2 ALAN YAZIN

Bu bölümde öncelikle tarihsel süreçte öğrenen destek hizmetlerinin gelişimine ve uygulamalarına yönelik bilgiler sunulacaktır. Daha sonra Anadolu Üniversitesi Öğrenen Destek Hizmetleri hakkında kapsamlı bilgiler sunulacaktır.

Diğer yandan araştırmanın temelini oluşturan metaforların operasyonel tanımı yapılarak “Metaforların yapısı, tarihsel süreçteki konumları, felsefi arka planları, eğitim araştırmalarında ve AUÖ araştırmalarındaki kullanımlarına” yönelik bilgiler belirli bir sistem içerisinde sunulacaktır.

2.1 Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenen Destek Hizmetleri

Geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak AUÖ’de öğrenenler eğitsel süreçlerin yürütülmesinde kendi başlarına hareket ederler. Ancak, bazı durumlarda öğrenenler desteğe ihtiyaç duyarlar ve AUÖ’de destek hizmetlerinin temel işlevi öğrenenlere bu süreçlerde yardımcı olabilmektir. İlgili alanyazına göre öğrenenlerin AUÖ süreçlerinde yaşadıkları sorunlar üç alt başlık halinde toplanabilir. Bunlar, bireylerin kendi yaşantılarından kaynaklı problemler, olanakların yetersizliğinden kaynaklı sorunlar ve kurumların öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu hizmetleri yeterli şekilde sağlayamamasından kaynaklı sorunlar. Eğer öğrenenler bahsedilen ihtiyaçlarına yönelik gerekli desteği görmezlerse ya sistemden ayrılma ya da okulu uzatma yoluna gitmektedirler (Moore, 2003, s. 141-143). Alandaki çalışmalar; yeterli deneyimi olmayan, motivasyonu zayıf, sosyal ve ekonomik alanda zorluklar yaşayan öğrenenler için destek hizmetlerinin çok önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir (Mills, 2003). Bu sebeple AUÖ kurumlarında öğrenenlere destek sağlamak amacıyla kütüphane, danışma merkezleri, akademik konularla ilgili birimler, öğrenen-öğrenen desteğine yardımcı platformlar ve idari konularla ilgilenen birimler bulunmaktadır. Öğrenenlere sunulacak desteklerin kapsamı konusunda tartışmalar sürse de alanda yapılan çalışmalar üç başlık altında özetlenebilir (Brindley, 2014, s. 289).

2.1.1 Kuramsal temellere dayanan yaklaşımlar

Alandaki ilk çalışmalar genellikle öğrenenlerin akademik olarak kuruma bağlılıklarını güçlendirmek amacıyla yapılmıştır ve AUÖ alanının kuramsal temellerine dayandırılmıştır. Bu çalışmaların destek hizmetleriyle ilişkisi Tablo 2.1’de gösterilmektedir:

Tablo 2.1*Destek Hizmetlerinde Kuramsal Temellere Dayanan Yaklaşımlar*

Araştırmacı	Yaklaşım
Holmberg (1989) Rehber Eşliğinde Öğretici Diyalog	• Öğrenen ile destek organizasyonları arasındaki empati ve duyguların önemini ortaya koyar. • Kurumla olan iletişim kuruma yönelik duygusal bağlılığı artırır. • Bağlılığı artan öğrenenlerin kurumla ilgili süreçlere daha fazla katılım sağlaması beklenir.
Sewart (1993) İlginin Devamlılığı Yaklaşımı	• Öğrenen-öğreten diyaloguna vurgu yapar. • Mükemmel düzeyde hazırlanmış bir ders öğrenenler tarafından hiç fark edilememeye riskine sahiptir. • Doğru araçlar kullanılmadığı sürece öğrenenlerin materyalle teması hiç gerçekleşmeyebilir. • Öğretmenler, danışmanlar veya rehberler öğrenenle ders materyallerini bir araya getirmede oldukça önemli bir aracı konumundadırlar. • Bir kurum başarılı öğretim süreçleri yürütmek istiyorsa destek hizmetlerini hiçbir zaman göz ardı etmemelidir.
Knowles (1970) Yetişkin Öğrenmesi Yaklaşımı	• Öğrenenleri birey hissettiren bir yaklaşım benimsenmelidir. • Süreçte ortaya çıkan ihtiyaçların zaman kaybedilmeden giderilmesi gerekir. • Çocuk öğrenmesi ile yetişkin öğrenmesi birbirlerinden farklıdır. • Yetişkin bireyler öğrenme süreçlerinin aktif birer katılımcısı, planlayıcısı ve değerlendiricisi olarak görev alırlar.
Vygotsky (1978) Yapı İskelesi (scaffolding) Yaklaşımı	• Öğrenenin bireysel problem çözebilme ve gelişim düzeyi ile rehber gözetiminde problem çözebilme ve gelişim düzeyi arasında oluşan fark yapı iskelesi yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. • Öğrenenlere rehberlik hizmetleri sunulduğunda yakınsak gelişim alanı ve yapı iskelesi süreçlerine işlerlik kazandırılabilir • Öğrenenler yer aldıkları tüm etkinliklerde daha yüksek seviyede bilişsel faaliyetlerde bulunabilirler.
Moore (1993) Transaksiyonel Uzaklık Yaklaşımı	• Öğrenme platformlarında gerçekleşen her boyutta etkileşim (öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik, vb.) diyalog olarak tanımlanır. • Öğrenme sistemini oluşturan tüm bileşenler (uygulamalar, materyaller, vb.) yapı olarak tanımlanır. • Sosyal iletişime yardımcı olan ve öğrenenlerin birbirleriyle etkileşimleri sayesinde destek ihtiyaçlarına cevap bulabilme olanaklarını arttırmayı hedefleyen yeni yaklaşımlar ortaya konmalıdır.

Tablo 2.1'e göre bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde öğrenenlerin AUÖ kurumlarıyla olan diyalogunun artırılması gerektiği çeşitli kuramcılar tarafından vurgulanmıştır. Öğrenenlerin kurumla olan etkileşimlerinin güçlendirilmesi sayesinde duygusal bağlılığın ve bunun sonucunda öğrenenlerin ilgili süreçlere katılımının artacağı belirtilmiştir. Buna göre, öğrenenle kurum arasındaki psikolojik uzaklığı azaltmayı

amaçlayan bu yaklaşımlar dikkate alınarak destek hizmetlerinin kapsamı yeniden düşünülmeli ve hizmet sunumunda gerekli güncellemeler yapılmalıdır.

2.1.2 Tahminleme çalışmaları

Alandaki araştırmalarda bir sonraki yaklaşım, proaktif bakış açısının ve teknik imkanların da gelişmesiyle öğrenenlerin sisteme dahilinde gerçekleşmesi muhtemel senaryoları önceden belirlemeye yönelik tahminleme çalışmaları olmuştur. Tinto (1975)'nin öğrenenlerin sistemde kalmalarıyla alakalı belli yatkınlıklara sahip olduğu görüşüne dayanan ve öğrenenlerin süreçteki muhtemel ihtiyaçlarını tahmin etmeye dayalı modeller geliştirilmeye çalışılmıştır. Tinto'nun geliştirdiği yaklaşımın varsayımları şunlardır:

- Öğrenenler farklı art alanlardan gelerek sisteme dahil olurlar ve art alanlar öğrenenlerin gelecekteki tüm girişimlerini ve süreçlerdeki etkinliklerini etkiler.
- Öğrenenlerin kurumsal süreçlere akademik ve sosyal entegrasyonu önem arz eder. Bu süreçler onların gelecekteki kararlarını etkileyecektir.
- Süreçlere etkin katılım sonucunda ve başarılı olunması durumunda sisteme devamlılık artacaktır.
- Süreçte yaşanan durumlar devam etme ya da ayrılma konusundaki bireysel kararlar üzerinde etkilidir.

Bu varsayımlardan hareketle kurumlar, destek hizmetleri sunumu kapsamında öğrenene yönelik bilgiler toplayarak ve süreçleri bu bilgiler doğrultusunda planlayarak öğrenenlerin devamlılığını sağlama imkanına sahip olurlar. Örneğin, bu amaçla WICHE Eğitsel Teknolojiler İşbirliği tarafından 2011 yılında Tahminleyici Analitik Raporlama Çerçevesi adında çok kapsamlı bir çalışma yürütülmüş ve bu sayede öğrenenlere yönelik elde edilen verilerle destek hizmetlerinin çok daha proaktif ve zamanında müdahale edebilme yeteneklerine sahip hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Bir diğer uygulamada ise İngiliz Açık Üniversitesi, öğrenme süreçlerinde zorluklar yaşayan öğrenenleri belirleyerek tam zamanında destek sunmaya yardımcı olan Early Alert Indicators Dashboard (EAID) adında bir sistem oluşturmuştur. Tahminleyici Öğrenme Analitikleri yaklaşımıyla tasarlanan bu sistem haftalık değerlendirmeler yaparak öğrenenlerin ödev teslimi ve sistemden ayrılma olasılıklarını hesaplamaktadır (Herodotou, vd., 2019).

Almanya Fern Üniversitesi ise öğrenenlerin beklentileri ile üniversitenin olanaklarını karşılaştırma olanağı sunan studyNAVI isimli bir sistem oluşturmuştur. Bu sistem sayesinde öğrenenler kayıt aşamasındayken gelecekteki olası sorunlara ve destek ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olabilmektedirler. Bu sayede sistemden ayrılma oranlarının düşürülmesi ve öğrenenlerin memnuniyet düzeylerinin artırılması amaçlanmaktadır (Wolff, 2023).

Sonuç olarak, teknolojik gelişmelerle birlikte tahminleyici sistemler destek hizmetlerinde gittikçe daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrenme analitikleri ve yapay zekâ yaklaşımlarıyla oluşturulan sistemler yardımıyla AUÖ kurumları, öğrenenlerin yaşayacakları olası sorunları ön görerek proaktif destek hizmetleri sunmayı amaçlamaktadırlar.

2.1.3 Memnuniyet araştırmaları

Bir diğer yaklaşım ise geleneksel eğitim çalışmalarına benzer şekilde öğrenenlerin süreçte yönelik memnuniyet düzeylerini tespit etmeyi ve olası yetersizlikleri belirleyip gidermeyi amaçlayan çalışmalardan oluşmaktadır (Gaskell, 2009). Alanda yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre öğrenenler var olan hizmetlere ek olarak farklı destek hizmetleri de talep etmektedirler (Dare, Zapata ve Thomas, 2005; LaPadula, 2003). Bir diğer sonuç ise öğrenenlerin sistemde sunulan hizmetlerden ihtiyaçları olduğunu belirttikleri halde faydalanmamalarıdır (Simpson, 2004; Cragg, Andrusyszyn ve Fraser, 2005).

Nsamba ve Makoe (2017) yaptıkları çalışmada, öğrenenlerin gözünden destek hizmetlerinin kalitesini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrenenler kaliteli bir destek sisteminin hissedilebilir, güvenilir, duyarlı, erişilebilir, alanında yeterli personele sahip ve katılımı destekleyen nitelikte olması gerektiğini vurgulamışlardır. Okopi ve Ogunleye (2016) ise Nijerya Açık Üniversitesi'ndeki personelin ve öğrenenlerin sunulan destek hizmetlerine yönelik memnuniyet düzeylerini tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda öğrenenlerin ve personelin destek hizmetlerinin kalitesine yönelik algılarında ciddi farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

2.1.4 Araştırmacıların farklılaşan kurumsal yaklaşımları

İlgili alanyazın tarandığında, öğrenen destek hizmetleri alanında çalışmalar yapan araştırmacıların ilgili kavrama yönelik geliştirdikleri tanımların ve önerdikleri

yaklaşımların farklılaştıkları ortaya çıkmıştır. Kurumsal bir bakış açısıyla ve bağlamsal olarak geliştirilen bu yaklaşımlar aşağıdaki Tablo 2.2’de gösterilmektedir:

Tablo 2.2

Destek Hizmetleri Modellerine Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Araştırmacı	Yaklaşım	Destek Önerileri
Hui, 1989	• Öğrenenlerin kişilik özellikleri bilinmelidir. • Danışmanların eğitimi önemlidir (öğretim elemanları ve çağrı merkezi elemanları).	• Kendi kendine öğrenme materyalleriyle destek • Akademik ve psikolojik destek • Geri dönüt mekanizmalarıyla destek
Sewart, 1993	• Her kurum kendi bağlamsal durumlarına göre destek sunmalıdır. • Kitlesellik ve uzmanlaşma göz önünde bulundurulmalıdır. • Maliyet analizi önem arz eder, evrensel bir yaklaşım zordur.	• Her kuruma özgü destek • Farklılaştırılmış destek
Berge, 1995	• Teknolojik gelişmeler hizmetleri çeşitlendirmektedir. • Bütünleşik ve eş zamanlı destek mümkündür.	• Pedagojik destek • Sosyal destek • İdari destek • Teknik destek
Brindley, 1995	• Müşteri hizmetleri yaklaşımı benimsenmelidir. • Kurumsal organizasyon ve model destek kapsamını etkiler. • Öğrenen merkezli destek sunulmalıdır.	• Kişiselleştirilmiş destek • Bağlamsal destek • Etkileşimsel destek • Sürekli güncellenen ve bütünleşen destek
Keast, 1997	• Teknolojik değişimler hizmetlerin kapsamını değiştirir. • Destek süreci detaylı bir planlama gerektirir. • Ders içeriklerinin yanında ek destek hizmetleri gereklidir.	• İdari destek • Öğretimsel destek • Teknik destek • Danışmanlık desteği (akademik)
Tait, 2000	• Destek hizmeti kavramı yeniden tanımlanmalıdır. • Dış dünya ve kurumsal kapasiteler çok hızlı değişmektedir. • Kurumsal odaklı yaklaşımlar yerine öğrenen odaklı yaklaşım tercih edilmelidir. • Öğrenenlerin özelliklerini tespit ederek destek kapsamını bu doğrultuda planlamak gerekir.	• Bilişsel destek • Duyuşsal destek • Sistemik (yönetsel) destek

Tablo 2.2 (Devam)

Destek Hizmetleri Modellerine Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Thorpe, 2002	• Teknolojik değişimler kurumsal rollerin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. • Geçmişte ayrı kabul edilen birimler Web-temelli uygulamalar nedeniyle bütünleşik hale gelmiştir. • Çok boyutlu etkileşim olanağı ortaya çıkmıştır. • Öğrenenlerin kimlik sahibi olma hissiyatı desteklenmelidir. • Etkileşimde süreklilik ve karşılıklılık temel ilkeler olmalıdır.	• Kayıt öncesi destek • Öğrencilik boyunca destek • Mezuniyet sonrası destek
Simpson, 2002, 2003, 2008	• Öğrenenin akademik gelişimini ileri seviyeye taşıyacak her adım destek kapsamında değerlendirilebilir. • Proaktif bir destek öğrenenlere yardımcı olacaktır. • Öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek tutulması öncelikli ilkedir, aksi takdirde öğrenen destek hizmetleri işlevsiz hale gelir (Proaktif Motivasyon Desteği teorisi) • Motivasyon yükseltme stratejilerinin yanı sıra motivasyon eksikliğine neden olan değişkenler de tespit edilmelidir. • Destek hizmetleri kişiselleştirilmedir. • İletişim kanalları sürekli açık tutularak etkin kullanılmalıdır. • Öğrenen yeterlikleri ve kimliği vurgulanarak motive edilmelidir.	• Akademik destek (öğretici faaliyetlerin tümü) • Akademik olmayan destek / rehberlik desteği (kurumsal ve yönetsel faaliyetler)
Keegan, 2003	• Kurumlar sağladıkları geçerli diplomalar ile destek hizmeti verirler. • Uzaktan eğitimi geleneksel eğitimle eş değer kılan destek hizmetleri olmuştur. • Çevrimiçi öğrenme ortamları desteğin kapsamını değiştirmiştir. • Geleneksel anlayıştan farklı olarak eş zamanlı destek sunumları olanağı ortaya çıkmıştır.	• Kayıt öncesi destek • Danışmanlık desteği • Sosyal destek • Özel ihtiyaç gruplarına yönelik destek • Öğrenme desteği • Sorun halinde müdahale destekleri
Anderson, 2004	• Ders kapsamında düşünülen tüm etkileşim türlerinin destek hizmetleri için de düşünülmesi gerekmektedir. • İnsan kaynaklarını minimize edip bilgisayarlardan maksimum veri almanın yolları araştırılmalıdır. • Öğrenenlerin farkında olmadığı sorunları çözecek proaktif destek mekanizmaları geliştirilmelidir.	• Proaktif destek • Müdahale desteği

Tablo 2.2 (Devam)

Destek Hizmetleri Modellerine Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Hülsmann, 2004	• Maliyetler göz önünde bulundurulmalı ve ölçek ekonomisinden faydalanılmalıdır. • Tip-i (sabit maliyeti arttıran) ve Tip-c (değişken maliyeti arttıran) olmak üzere iki tip yaklaşım mümkündür. • İki tip uygulama harmanlanarak optimum bir seviyede destek hizmeti sunulmalıdır. • Öğrenme nesnelerini yeniden amaçlandırmak etkili bir maliyet düşürme yöntemidir.	• Tip-i uygulamalarla destek • Tip-c uygulamalarla destek
Ryan, 2004	• Destek hizmetleri öğrenen merkezli, öğrenenin yaşam döngüsünü dikkate alan ve etkileşimin farklı boyutlarına vurgu yapan bir yaklaşımla geliştirilmelidir. • Basılı materyallerin kullanıldığı geleneksel anlayışın dezavantajlı yönleri ortadan kaldırılmalıdır.	• Çevrimiçi destek (oryantasyon, danışmanlık, kütüphane, engelli öğrenenlere özel web sayfaları, vb.)
Shea, 2005	• Öğrenen merkezli, harmanlanmış, kişiselleştirilmiş, özelleştirilmiş, uyarlanabilir, kullanışlı ve tam zamanında sunulan hizmetler kurumlar için önem teşkil etmektedir. • Kurumsal bir denetim aracı geliştirilecek öğrenenlerin deneyimlerine göre farklı seviyelerde kurumsal yeterlik düzeyleri ortaya konmuştur.	• Birinci Nesil Destek • İkinci Nesil Destek • Üçüncü Nesil Destek • Dördüncü Nesil Destek
Steele ve Turmond, 2009	• “Bilgi Hiyerarşisi Modeli” web-hizmetlerinde kullanılarak öğrenenlerin destek hizmetlerinden daha derinlikli faydalanmaları sağlanabilir. • Akademik danışmanların kurumsal bilgi iletişim sistemlerine yönelik farkındalıklarının yüksek olması önemlidir.	• Bilgi Hiyerarşisi modeli kapsamında sunulan destek

Tablo 2.2 incelendiğinde alandaki kuramcılara göre öğrenen destek hizmetlerinin kapsamı ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde destek sunumu eş zamanlı hale gelmiştir. Destek hizmetleri kapsamında, geçmişte ayrı ayrı faaliyet gösteren birimler eş zamanlı olarak ve beraber hareket edebilme imkanına erişmiştir. Çevrimiçi dersler sayesinde öğrenenlerin destek ihtiyaçlarının büyük bir kısmı tek bir oturumda eş zamanlı olarak çözüme kavuşabilmektedir. Öte yandan farklı teknolojilerin yeniden amaçlandırılarak güncel ihtiyaçlara göre tekrardan yapılandırılması, destek sunumunda kurum içi ve kurumlararası iş birlikleri geliştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaratacağı maliyet avantajlarından faydalanılması, farklı sistemlerin harmanlanarak kullanılması, vb. çözümlerle yüksek kalitede destek hizmeti sunumu olanaklı hale gelmiştir.

Öte yandan öğrenenlerin değişen profilleri ve beklentileri neticesinde değişime açıklık bir ilke olarak gözetilmeli ve sunulan destek hizmetlerinin kapsamı ilgili değişim süreçleriyle uyumlu hale getirilmelidir. Standartlaştırılmış hizmetlerin kapsayıcılığı oldukça düşük olduğundan sunulan destek hizmetlerinden fayda sağlayamayan öğrenenlerin başarısız olma ya da sistemden kaydını sildirme eğilimleri yüksektir. Bu nedenle destek hizmetleri sunumunda farklılıklardan ve kültürel engellerden kaynaklanan çatışmaların çözümü öncelikli amaçlardan biri olmalıdır. Bu amaçla, gerekli teknolojiler işe koşularak proaktif destek sunulmalıdır; çünkü proaktif bir destek hem öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını gözetebilme hem de potansiyel çatışmaları ortadan kaldıran maliyet düşürücü bir etki yaratabilme olanağına sahiptir. Kayıt süreçlerinin başlangıcından mezuniyete kadar öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik sunulacak hizmetler, AUÖ kurumlarının ihtiyaçlara cevap verebilirlik kapasitesini arttıracak ve öğrenenlerin deneyimledikleri süreçlerde kimlik duygusuna sahip olmalarına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak; AUÖ sistemi içerisinde çalışmalar yürüten idari destek, danışmanlık, akademik destek, teknik destek gibi farklı birimler belirledikleri amaçlara ulaşmak için hizmet sunumlarında ortak çalışmalar gerçekleştirebilir; öte yandan kurumlararası iş birlikleri ile de sunulan desteğin kapsamını geliştirilebilirler. Destek hizmetleri alanındaki yeni yaklaşımlara göre planlamadan uygulamaya destek süreçlerine tüm paydaşların katılımı artık bir gereklilik olmuştur.

2.2 Anadolu Üniversitesi Öğrenen Destek Hizmetleri

1982 yılından bu yana milyonlarca öğrenene hizmet sağlayan Açıköğretim Sistemi kurumsallaşma sürecini büyük ölçüde tamamlamıştır. Pek çok alt sistemin bileşiminden oluşan Anadolu Üniversitesi AUÖ sisteminin en önemli bileşenlerinden bir tanesi destek hizmetleridir. Erdoğan ve Gümüş (2023)'e göre Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi sunduğu destek hizmetlerinin kapsamını teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli geliştirme eğiliminde olmuştur. Mektupla başlayan destek hizmetlerinden yapay zeka destekli sanal asistanların sunduğu hizmetlere kadar pek çok farklı araç kullanarak kurumsal öğrenen desteğini sürdürmektedir. Bu farklı destek araçları sayesinde saat farkı gözetmeksizin Orta Asya'nın doğusundan Amerika kıtasının batısına kadar çok geniş bir alanda hizmet sunabilme kapasitesine sahiptir.

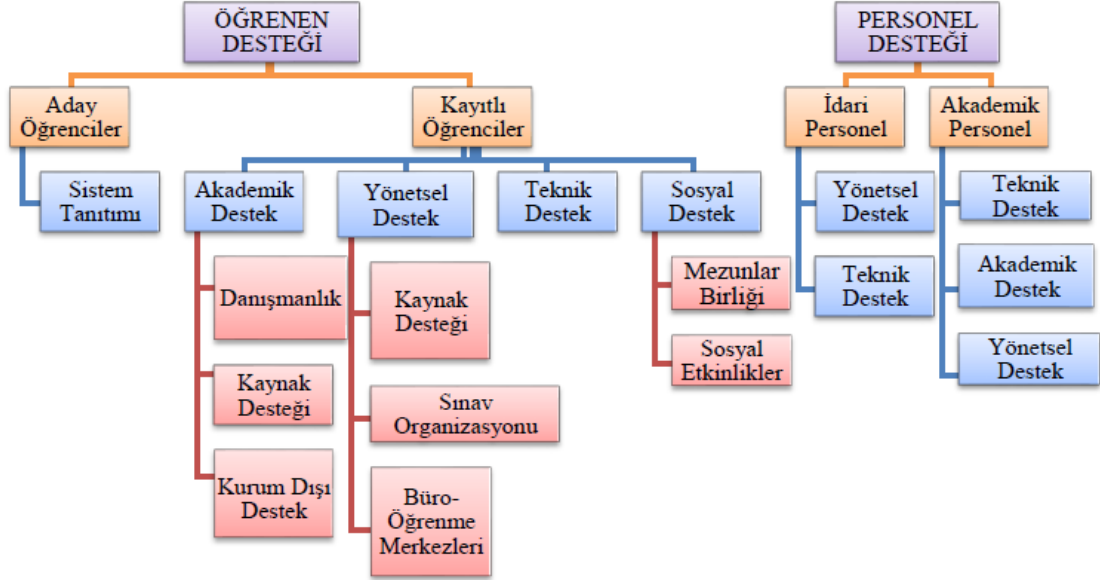
Açıköğretim Sistemi bağlamında destek hizmetlerinin kapsamına yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bozkurt (2013) Anadolu Üniversitesinin 2012 yılında öğrenen destekleri kapsamında sunduğu hizmetleri şu alt başlıklar altında özetlemiştir:

- **İdari Hizmetler:** Büro hizmetleri (öğrenci işleri, ders kitaplarının dağıtılması)
- **Öğretim Hizmetleri:** Sınav hizmetleri ve ders kitaplarının hazırlanması
- **Teknik Hizmetler:** Basılı materyaller, Televizyon ve Radyo programları, Video konferans, Sesli kitap, E-Öğrenme hizmetleri (e-Öğrenme, e-Kitap, e-Televizyon, e-Alıştırma, e-Sınav, e-Danışmanlık, e-Sesli kitap)
- **Danışmanlık Hizmetleri:** Akademik danışmanlık hizmetleri (eş zamanlı danışmanlık hizmetleri, eş zamansız danışmanlık hizmetleri)
- **Kütüphane Hizmetleri:** Kütüphane (çevrimiçi kütüphane, geleneksel kütüphane)

Anadolu Üniversitesi bağlamında Genç-Kumtepe ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada, dünya genelinde AUÖ hizmeti sunan 60 farklı kurumun öğrenen destek hizmet sayfaları incelenmiş ve konu başlıkları ortaya çıkarılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenen desteği (kayıtlı ve aday öğrenenler) ve personel desteği (idari ve akademik) ana başlıkları altında bütünleşmiş bir destek hizmetleri modeli ortaya konmuştur:

Şekil 2.1

Açık ve Uzaktan Eğitim Destek Hizmetleri Modeli



Kaynak: Genç-Kumtepe, vd., 2019

Şekil 2.1 incelendiğinde Kumtepe-Genç ve arkadaşlarının destek hizmetlerini “öğrenen desteği” ve “personel desteği” başlıkları altında sınıflandırdıkları görülebilir. Her başlık altında ise destek hizmetleri alan yazınında yer alan ve destek hizmetleri kapsamında sunulması planlanan destek bileşenleri bir araya getirilerek yeni bir model önerilmiştir.

Yine aynı kurumda Kayabaş (2010), hazırladığı yüksek lisans tezinde yapay zekâ kullanarak Cabbar isimli bir sohbet ajanı geliştirmiş ve bağlı olduğu kurumun destek hizmetleri panelinde kullanıma sunmuştur. Araştırma sonucunda öğrenenlerin sohbet ajanına yönelik memnuniyet düzeyleri ortalama değerlere yakınsayan bir değerde olduğu ortaya konmuştur. Bir başka çalışmada Genç (2019), farklı kurumsal modellerin öğrenen destek hizmetleri kapsamında hangi faaliyet alanlarında benzeştiğini ve farklılaştığını değerler zinciri yaklaşımını temel alarak ortaya koymaya çalışmıştır.

2023 yılında gelindiğinde ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi tarafından sunulan destek hizmetleri Erdoğan ve Gümüş (2023) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 2.3*Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Destek Hizmetleri (Erdoğan ve Gümüş, 2023)*

Destek Hizmeti	Destek Araçları	Destek Kapsamı/Ek Bilgiler
Yüz yüze Destek Hizmetleri	• Bürolar (merkez, yurtiçi, yurtdışı) • Akademik Danışmanlık Desteği	• Kayıt işlemleri, tecil işlemleri, materyal dağıtım, kayıt silme, mezuniyet işlemleri, diploma ve öğrenci kartı dağıtım, vb. pek çok hizmetin sunulmasında rol oynamıştır. • 2023 yılında 97 büroda hizmet sunarak 81 ilde hizmet sunma kapasitesine sahiptir. Yurtdışı büroları ise dört kıtada ve San Francisco'dan Kazakistan'a kadar pek çok ülkede bahsedilen hizmetleri sunmaktadırlar. • 2015 yılında 81 ilde ve 11 ilçede olmak üzere toplam 98 merkezde yüz-yüze akademik danışmanlık hizmeti verilmiştir, ancak uygulama 2019-2020 yılında kaldırılmıştır.
Basılı Belge ve Malzemelerle Sunulan Destek	• Broşürler(Açıköğretim Fakülteniz ve Siz) • Gazeteler (Anadolu) ve Resmi evraklar ve bilgilendirici metinler	• Destek hizmetleri kapsamında posta, kargo ve bürolar aracılığıyla öğrenenlere ulaştırılmıştır.
Telefonla Destek Hizmeti	• Açıköğretim Fakültesi İletişim Merkezi • Çağrı Merkezi (444 10 26) • 7/24 Etkileşim Merkezi (08502004610)	• Çekerol (2009)'a göre 2007-2008 öğretim yılında telefon ve e-posta ile yapılan başvuruların 75% 'si telefon ile yapılmıştır. • 2020 yılı Eylül ayında başvuru sayısı 2.2 milyona yaklaşmıştır ve çağrılara cevap verebilme oranları düşük kalmıştır (Erdoğan, 2022).
TV ve Radyo ile Sunulan Destekler	• TV Programları • TRT Okul • TRT Radyo 1	• Televizyon yayınlarına destek olarak 1984'ten itibaren eğitsel radyo yayınları da hizmete sokulmuştur. • 2016 yılında "Ders Zili", "Açıköğretim Soru Platformu", "Yol Arkadaşı", "Açıköğretim Hatırlatıyor" vb. farklı içeriklerde yayınlar başlatılmıştır (Kıyık-Kıcıır, vd., 2019).
Videokonferans ile Sunulan Destekler	• Konu Anlatımları • Soru-cevap Etkinlikleri	• Teknolojik gelişmelere paralel olarak çevrimiçi derslerin yaygınlık kazanmasıyla beraber videokonferans yöntemi 2011-2012 öğretim yılında uygulamadan kaldırılmıştır (Şahin, 2018).

Tablo 2.3 (Devam)

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Destek Hizmetleri (Erdoğan ve Gümüş, 2023)

Bilgisayar ve İnternet Tabanlı Destekler	• Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi (BDE) (yazılımlar, CD'ler) • Çevrimiçi Deneme Sınavları • E-Öğrenme Portalı (çevrimiçi sınavlar, e-kitap, e-televizyon, e-danışmanlık, e-alıştırmalar) • E-destek Sistemi (Teknik destek) • Öğrenen Otomasyon Sistemleri ve Hızlı Yanıt Sistemi • Canlı Dersler • Çevrimiçi Sosyal Destek Platformları (E-kantin, Tartışma Forumları, Çevrimiçi Öğrenen Toplulukları) • Kariyer ve Mezun Destek Sistemleri • AOSDestek Sistemi (Canlı Destek Sohbet Hizmetleri ve Soru Takip Özelliği) • Sosyal Medya Ortamları (Facebook, Twitter, Youtube, Instagram resmi hesaplar) • Sanal Asistan ve Dijital Kimlik	• 2000'li yılların başlarından itibaren öğrenenler kendilerine sağlanan kullanıcı adı ve şifre ile ders notları, sınav sonuçları, giriş belgeleri, öğrenim durumu, kayıt bilgileri, vb. alanlara İnternet üzerinden erişim sağlayabilmektedirler. • Kariyer ve Mezun Destek Sistemleri platformunda mezunlar birliği, başarı hikayeleri, hazırlık kursları, açık kaynak paylaşımları ve iş olanakları gibi alt alanlarda destek hizmetleri sunulmuştur • Sanal Asistan desteği kapsamında sıkça sorulan sorular sanal asistan veri tabanına yüklenerek metin formatında sorular cevaplanmıştır. • Dijital Kimlik üzerindeki karekodlar sayesinde öğrenenin durumu kolaylıkla izlenebilmektedir.
Diğer Destekler	• Staj ve Uygulama Dersleri Koordinatörlüğü • Özel Gereksinimli Öğrenenlere Yönelik Destek Hizmetleri (sesli kitap, altyazılı video dersler, Web sayfası erişilebilirlik özelliği, Engelli Öğrenen Destek Birimi, Engelsiz Açıköğretim Çalıştayları)	• Staj zorunluluğu olan öğrenenler için kurumları belirlemek, sigorta işlemlerini halletmek ve muafiyet durumlarını takip etmek başlıca görevleri arasındadır. • İlgili programların uygulamalı dersleri için kurum belirleme, öğrenen portfolyolarını takip etme, akademik danışman belirleme, yazışmalar ve ödemeler gibi alanlarda destek sunmaktadır. • Açıköğretim Sisteminden, kuruluşundan 2017 yılına kadar 117.000 engelli öğrenen mezun olmuştur.

Tablo 2.3'te Açıköğretim Sistemi kapsamında öğrenen desteğinin oldukça kapsamlı bir biçimde ve çok çeşitli platformlar kullanılarak sunulduğu görülmektedir. Sistemin kurulduğu 1982 yılında bürolar sayesinde yüz yüze desteğe büyük önem veren kuruluş telefon, TV, radyo, videokonferans, bilgisayar, İnternet, yapay zekâ teknolojileri alanındaki ilerlemelere paralel olarak destek hizmetleri kapsamını sürekli geliştirme eğiliminde olmuştur. Farklı medya araçlarının destek kapsamında kullanılmasının yanı sıra sistemde kayıtlı özel ihtiyaç sahibi bireylere ve programların gerektirdiği uygulama dersleri, staj, vb. özel ilgi alanlarına yönelik farklılaştırılmış destek hizmetleri sunulmuştur. Açıköğretim Sistemi bağlamında sunulan destek hizmetleri kapsamının dijital kimlik, dijital diploma, sanal asistan, vb. yeni uygulamalar hayata geçirilerek daha da geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

2.3 Metaforlar

Metafor kelimesi Yunanca -meta ve -phoraya kelimelerinin birleşiminden meydana gelmektedir ve “ötesine taşımak” gibi bir anlama sahiptir. Metafor kelimesinin karşılığı olarak Türkçede mecaz, eğretileme, benzetme, deyim aktarması ve istiare gibi sözcükler tercih edilmiştir (Lakoff ve Johnson, 2015). Her ne kadar farklı kelimelerle ifade edilmeye çalışılsa da metafor kelimesinin Türkçede tam bir karşılığı olup olmadığı hala tartışmalı bir konudur. Bu sebeple, bu çalışmada metafor kelimesi aşağıda açıklanan şekliyle kullanılacaktır.

Metaforlar, bireyin tüm yaşantısını kuşatan zihinsel düşünce yollarıdır ve bireyin günlük deneyimlerinde etkin birer araç olarak görev alırlar. Zaltman ve Zaltman (2008, s.29-30), farklı dillerde konuşan bireylerin bir dakika içerisinde ortalama altı ve yedi kez metafor kullandığını ortaya koymuşlardır. Her dil kendi metaforik yapısına sahiptir ve diller kendilerine ait farklı kavramsal metaforlardan oluşurlar. Metaforik düzlemin oluşturulma biçimi anlaşılmadan onun üzerine inşa edilen dilsel metaforları anlamak da imkânsız hale gelecektir. Metaforlar düşünsel, davranışsal ve duygusal seviyelerde oluşturulan tüm hikâyeyi tek bir görselmiş gibi ifade etme gücüne sahiptirler; bu anlamda binlerce kelimelik bir anlatımı aktarabilecek derinlikte araçlardır. Metaforlar, bireyin hayatı anlamlandırmasını ve deneyimlemesini etkileyen önemli araçlar olarak kabul edilebilir.

Metaforlar yapıları ve işlevleri gereği filozoflar ve düşünürler tarafından hep tartışılan bir konu olmuştur. Batı kültüründe hakikat ve sanat arasındaki gerilim Greklerden bugüne kadar süregelmiştir. Bu durum, metaforların doğasına ve işlevlerine yönelik tartışmaların

da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eflatun, şiir ve retoriğe, duyguları kışkırtan ve hakikate karşı kör edici yetenekleri olan araçlar oldukları için şiddetle karşı çıkmıştır. Hakikatin mutlak ve sanatın illüzyon aracı olduğunu düşünen Eflatun, Mağara Alegorisi ile hakikatin mutlaklığını bir metafor yardımı ile göstermiştir. Aristoteles ise poetik formların ve dolayısıyla metaforların doğru kullanımlarının önemini vurgulamaktadır. Ona göre metaforlar, yeni şeyleri elde etmenin en iyi yollarından biri olduğu için gündelik ifadelerden çok daha güçlü araçlardır (Lakoff ve Johnson, 2015, ss. 242-246). Yörük (2017, s.50)'e göre metaforların, Aristotelesçi bir bakış açısı ile, yazılı dilde edebi sanatlar için süsleyici ve anlamı genişletici araçlar oldukları söylenebilir.

Her ne kadar Aristoteles metaforların güçlü yanlarına vurgu yapsa da modern felsefi düşüncede metaforlar işlevsiz araçlar olarak kabul edilmişlerdir. Empirist gelenekte Hobbes metaforları saçma ve yanlışla sürükleyen tarzda duygusal bulurken Locke'a göre metaforlar hakikatin düşmanı olarak tanımlamıştır. Sübjektivizm-objektivizm arasında devam eden gerilimlerde figüratif anlatımlar ve metaforlar her iki cephenin birbirlerine saldırısında silah olarak kullanılmışlardır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 242-246).

Objektivist felsefe, anlamının ve doğruluğun kültürel kavramsal sistemle olan ilişkisini ve insanın kavramsal sisteminin doğası itibarıyla metaforik olduğunu reddetme yanılışına düşmektedir. Bu durumda mutlak bir doğruyu kapsayabilecek herhangi bir ideal kavramsal sistem yoktur. Öte yandan sübjektivizm, fiziksel dünyayla etkileşimden doğan kavramsal sistemi reddederek ve öznelin ve kavramlarının biricikliğine vurgu yaparak ortaklaşan yanları görmezden gelme yanılışına düşer. Üçüncü bir yol olarak tecrübeci sentez ise bu iki yaklaşımın gözden kaçırdığı doğruları da bünyesinde tutarak gerçekliği anlamakla eşdeğer görür ve anlamının da öteki insanlarla ve fiziki dünyayla ve kültürel çevreyle gündelik etkileşimden doğduğunu savunur. Bu sayede, deneyimlerle ve kültürün öteki üyeleriyle sürekli test edilen ve temellenen kavramsal sistemin anlamının doğasını oluşturduğunu ortaya koyar (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 246-248).

Tecrübeyi esas alan sentez yaklaşımına göre anlama, etkileşimden, fiziki çevreyle ve öteki insanlarla sürekli bir müzakere etme süreçlerinin sonunda ortaya çıkar. Doğuştan itibaren öznel, kendi bedenleriyle fiziksel ve kültürel çevrelerinin dayatmalarına maruz kalır. Sürekli tekrarlanan bu deneyim setleri sonucunda ilgili deneyimlere yönelik farklı boyutlarda düşünce şekillerinden oluşan kavramsal kategoriler meydana gelir. Etkileşimlerin farklı boyutlarda sürekli tekrarlanmalarından dolayı kavramsal sistemin

temelini oluşturan ve ona şekil veren tutarlı sistemler oluşur. Bir deneyim alanından, daha soyut ve karmaşık başka bir deneyim alanını anlamlandırmak için işe koşulan kavramsal sistemler metaforik alana taşınmış olur. Bu nedenle deneyimlerin büyük çoğunluğu metaforik kavramsal sistemlerden oluşur ve böylelikle algılar ve eylemler bu metaforik sisteme göre şekillenir (Kövecses, 2010, s.11-20).

Yapılan sorgulamalara bakıldığında metaforlar konusunda değişik teoriler ortaya konduğu görülebilir:

Tablo 2.4

Tarihsel Süreçte Metafor Teorileri

Yaklaşım	Açıklamalar
Yer Değiştirme Kuramı	• Metaforlar dil alanına ait araçlardır, düşüncelerle veya eylemlerle herhangi bir ilişkisi yoktur. • Metafor kullanılarak yapılan yer değiştirmelerde herhangi bir anlamsal kayıp ortaya çıkmamaktadır (Cameron, 2003, s.16-17).
Karşılaştırma Kuramı	• Metaforlar, farklı kavramsal alanlarda olduğu düşünülen kavramlar üzerinde bir karşılaştırma ve dolayısıyla benzerlik ilişkisi kurar. • Bu teoriye göre “A,B’dir” yapısında oluşturulmuş bir metafor, aslında A ve B arasında çeşitli açılardan bir benzerlik ilişkisi kurmaya yarayan bir dilsel ifadeden fazlası değildir. • Metaforlar yeni bir düşünce ve eylem dünyası yaratma yeteneğinden yoksundurlar; yalnızca var olan benzerlikleri yansıtabilirler. • Objektivist felsefenin bir uzantısı olan bu yaklaşım insanların deneyimlerini dikkate almaksızın bir fenomenle olan ilişkinin tüm bireylerde sabit ve değişmez olduğunu öne sürer (Lakoff ve Johnson, 2015, s.200-204).
Etkileşim Kuramı	• Metaforik sistemler bireylerin fiziki dünyayla olan etkileşimlerinden ve deneyimlerinden doğarlar ve kültüre yayılırlar. • Metaforik sistemler arasında benzerlik ve değişmezlik iddiası bu açıdan kısmen doğrudur; çünkü benzer bir fiziki dünyayla etkileşen öznelere metafor sistemlerinin benzeşmesi doğaldır. • Belirgin bir fenomenle kurulan etkileşim çok katmanlıdır ve her katman aslında ilgili deneyime yönelik bilgi sağlayıcıdır. Bu nedenle, karşılaştırma teorisinin metaforların benzetim ilişkilerine yönelik yaklaşımı kısmen doğru kabul edilse de metaforların yeni anlamsal dünyalar yaratma yeteneğinden yoksun olduğu iddiası doğru değildir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.200-204).
Çağdaş Metafor Kuramı	• Lakoff ve Johnson kavramsal sistemin çok büyük ölçüde metaforik olduğunu ve dolayısıyla düşünce ve davranış yapılarımızın da bu metaforik düzlemde bağımsız düşünülemeyeceğini ileri sürmüşlerdir (2005, s. 104).

Tablo 2.4 incelendiğinde tarihsel süreçte metaforların işlevlerine yönelik pek çok tartışma yürütüldüğü görülmektedir. Buna göre metaforların edebi kullanımları dışında başka bir işlevlerinin olamayacağını öne süren yaklaşımların etkisi azalmıştır. Günümüzde ise

metaforların insanların çevreyle olan etkileşimlerini derinden etkileyen kavramsal zihin setleri olduğunu öne süren yaklaşımlar daha yaygın olarak kabul görmektedir.

Metafor teorisi pek çok disiplini derinden etkilemiştir ve pek çok uygulamaya konu olmuştur. Edebi analiz alanında metafor teorisi kullanılarak şiirlerin, atasözlerinin, vb. insan zihnindeki metaforik formları sıfırdan üreten değil zaten var olan formları harekete geçiren edebi sanatlar olduğu ortaya konmuştur. Hukuk alanında yapılan uygulamalarda, hukuki akıl yürütmelerin temelde metaforlar yardımıyla gerçekleştirildiğini ortaya koyan pek çok çalışma ortaya çıkmıştır. Yine Lakoff tarafından yürütülen “Metafor ve Savaş” isimli çalışmada Amerikan hükümetinin Körfez savaşı sürecinde dış politikaya yönelik algıları yönetirken metaforlardan nasıl faydalandığı gösterilmiştir. Bu sayede Amerikan hükümeti, savaşın olumsuz sonuçlarını topluma enjekte ettikleri metaforlar yardımıyla başarıyla gizleyebilmiştir. Klinik psikoloji alanında deneyimleri açıklamak için faydalanılan metafor teorisi sayesinde evlilik ve aşk gibi konularda tarafların farklı metaforik sistemlere sahip olmasının ilişkiler üzerindeki yıkıcı etkileri ortaya konabilmiştir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 326-332).

Metaforlar bir çalışma alanı olarak farklı bakış açılarına göre çok farklı disiplinlerin araştırmalarına konu olmuştur. Mantık ve felsefe alanında Davidson (1979) metaforların gerçekliğini sorgulamıştır; Halliday (1994) ve Kittay (1987) gibi dilbilgisi araştırmacıları metaforların yersizliğini ve Levin (1977) anlamdan sapma derecelerini araştırmışlardır; Black (1962), Honeck ve Hoffman (1975) gibi felsefeci ve psikologlar ise metaforları kavramsal modelleme ve temsil kapasiteleri bakımından incelemişlerdir; Richards (1936) ve Ricoeur (1978) gibi filozoflar ve edebiyat eleştirmeleri metaforların kurgusalılık derecelerini ve gerçeklik karşılığı olma durumlarını araştırmışlardır (Steen, 2007’den aktaran Al-Luhaibi, 2017).

Farklı disiplin alanlarında farklı bakış açıları ile tartışılan metaforlar, günümüzde dil ve düşünceler üzerindeki etkileri açısından anlaşılmaktadır. Bu basit tanıma göre metaforlar; bireyin mevcut düşüncelerini, geleceğe dair beklentilerini ve geçmiş deneyimlerini yansıtan araçlardır; aynı zamanda bir konuyu açıklığa kavuşturmada ve oldukça karmaşık ya da soyut durumları açıklamada kullanılan zihinsel araçlardır. Sonuç olarak Aristoteles ile başlayan ve metaforların çeşitli kullanımlarına yönelik devam eden bu tartışmalar, günümüzde Lakoff ve Johnson tarafından ortaya konan Çağdaş Metafor Yaklaşımı

çerçevesinde incelenmektedir. Bu araştırmada Bilişsel Teori'nin geliştirdiği Çağdaş Metafor Yaklaşımı temel alınacaktır.

2.4 Çağdaş Metafor Kuramı

Lakoff ve Johnson 1980 yılında yazdıkları “Metaphors we live by” adlı eseriyle Çağdaş Metafor Kuramının temelini atmıştır. Lakoff ve Johnson (1980, s. 7)’a göre dilsel her türlü kullanım, metaforik kavramlara sistematik bir şekilde bağlıdır. Öyleyse, bu dilbilimsel kullanımları inceleyerek metaforik kavramları ortaya koyabiliriz ve böylelikle eylemlerimizin metaforik doğası hakkında anlayış sahibi olabiliriz. İnsan hayatında önemli yeri olan kavramların pek çoğu ya soyut oldukları ya da deneyimlerde çok belirgin olmadıkları için daha bilinen ve belirgin kavramlar (yönelimler, nesneler, vb.) kullanılarak anlaşılmaya çalışılır. Bunun sonucunda da kavram sistemimizde metaforik tanımlar ortaya çıkar. Metaforlar, basit dilsel ifadelerden ziyade öznelerin deneyimlerini anlama biçimlerini ortaya koyan işlevsel araçlardır. Fiziksel ve kültürel çevremizle doğumdan ölüme kadar sahip olduğumuz etkileşimler metaforik kavram sistemimizi meydana getirir ve bu sistem genelde çok boyutludur. Metaforlar sayesinde özneler, dünyayla olan etkileşimlerinin anlamlandırılma biçimlerini genel ilkeleriyle tanımlayabilirler ve deneyimlerini kontrol altına alabilirler (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 158-165).

Lakoff ve Johnson (2005, s. 30)’a göre metaforlar, bir şeyi kendinden başka bir şeye dayanarak anlamada kullanılan araçlardır. Bu açıklamaya göre bir şey, kendinden başka ve bağlantılı olduğu düşünülen herhangi bir şey kullanılarak bilinebilmektedir. Lakoff (1992)’den aktaran Fırat ve Güneş (2016)’e göre metaforlar şu özelliklere sahiptirler:

- Metaforlar soyut yapıları içselleştirmede ve çıkarımlar yapmada işlevsel araçlardır,
- En basitten en karmaşığa kadar süreçleri anlaşılır kılmada etkilidirler,
- Yalnızca dil alanına ait değil, yapısal araçlardır,
- Metaforik dil yapısal metaforların yüzeysel görünümleridir,
- Metaforlar sayesinde soyut ve yapısal olmayan şeyleri, yapısal ve somut şeylerle ilişkilendirerek anlarız.
- Yapısal alanlar arasında bir aktarım aracı olarak iş görürler (mapping).
- Asimetrik ve kısmi aktarımlardır.

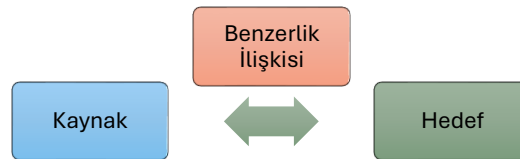
- Kaynak alanlar ve hedef alanlar arasında ontolojik benzerlik ilişkisi kurularak aktarım sağlanır.
- Benzerlikler açığa çıkarılır ve kaynak alandan hedef alana aktarım gerçekleşir.
- “Değişmezlik ilkesi” etkindir: kaynak alandaki şema hedef alanda tekrardan oluşturulur.
- Aktarımlar gelişigüzel değil, ilişkiseldirler.
- Kavramsal sistemler binlerce metaforik aktarım ilişkisinden oluşur.

Kövecses (2010, s.38-40)’e göre metaforlar kavramsal sistemde var olan kaynak alan ile hedef alan arasında kurulan bir eşleşmedir. Bu yönüyle metaforlar iki kavram arasında oluşturulan bir benzerlik ilişkisinden meydana gelmektedir ve şu özelliklere sahiptirler:

- Metaforlar dile özgü konulardır.
- Mantıksal açıdan “A, B’dir.” şeklinde oluşturulacak bir metafor farklı bakımlardan A ile B arasındaki benzerliği ortaya çıkaran bir ifade biçimidir.
- Benzerlikler metafor sayesinde oluşmaz; metaforlar benzerlikleri ifade eder (s.184).

Şekil 2.2

Metaforların Benzerlik İlişkisi Kurma Yöntemi



Kaynak: Lakoff ve Johnson, 2015

Metaforlar, insan beyninde çocukluktan itibaren deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkan sinirsel aktiviteler sonucunda fiziksel olarak da bulunurlar. Bebeklik döneminde aile tarafından sevgiyle kucaklanma evrensel bir durumdur ve bunun sonucunda SEVGİ SICAKLIKTIR kavramsal metaforu zihinde yerleşir. Sinirbilime göre beraber ateşlenen nöronlar bir bağ oluştururlar; bu durumda beynin farklı bölgelerini aktive eden sevgi ve sıcaklık duyguları sinirsel olarak birbirlerine bağlanırlar. Metaforların bilinçdışı olarak var olduğunu savunan bu görüşe göre evrensel deneyimlere odaklanarak tüm insanlarda

ortaklaşan metaforlar keşfedilebilir. Bebeklik döneminden başlayarak sinirsel bağlarla oluşmuş yüzlerce birincil metafor olduğu söylenebilir ve bu birincil metaforik sistem diğer tüm deneyimler için de bir temel oluşturur (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 313-316).

Lakoff ve Johnson (2003)'e göre dilsel alanda olduğu düşünülen ancak düşünceleri yönlendiren kavramlar gerçek hayatla sıkı sıkıya ilişkili yapılardır ve gündelik hayatın her aşamasını yönlendirme gücüne sahiptirler. Bu özellikleri sayesinde kavramlar; dünyanın anlaşılma şeklini, bireylerin yaşantılarını ve etkileşim kurma biçimlerini etkilemektedirler. Kavramsal sistem, tüm bu süreçleri belirleyici merkezi bir rol üstlenmektedir. Bahsi geçen sistem de büyük oranda metaforik olduğu için kişilerin düşünme biçimleri, gündelik tecrübeleri, etkileşim yolları, vb. bireyi kuşatan her alanda metaforlar hayati öneme sahiptirler.

Lakoff ve Johnson (1980, s.22)'a göre bir kültürün en temel değerleri, o kültürdeki en temel metaforik kavramsal sistemle de tutarlı ve uyumlu bir ilişki içinde olmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta tüm metaforik kavramların başka kültürlerde de olacağı yanılgısına düşmeden bağlama yönelik araştırmalar gerçekleştirilmesi gerektiğidir. Boers ve Demecheleer (1998), yaptıkları çalışmada, İngiliz kültüründe gazetelerde yazılan makalelerde bahçıvanlık terimlerinin yaygın olduğunu, Fransa'da çıkan gazetelerde ise makale dilinde daha çok yiyecek veya yemek kavramlarının baskın olduğunu ortaya koymuşlardır.

İktidarlar, metaforları politik amaçlarını gerçekleştirmek üzere etkili bir araç olarak kullanmaktadırlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta politik ve ekonomik süreçleri anlamlandırmak için istendik biçimde geliştirilen ve dayatılan metaforların gerçekliğin boyutlarına gizleyebilme yeteneğine de sahip olmasıdır. Politik ve ekonomik alanda bireylerin algılarını ve dolayısıyla deneyimlerini kısıtlayan metaforlar, gizlediği gerçeklerden dolayı insanları yozlaştıran olumsuz bir sonuca da neden olabilir. Örneğin hem sosyalist hem kapitalist ülkelerde yaygın olarak kullanılan EMEK KAYNAKTIR metaforu kaynak tasarrufu ya da maliyeti gerekçesiyle sürekli ucuz ve maliyetsiz tutulması gereken bir varlık gibi algılanır. Bunun sonucunda, ucuz bir herhangi bir metayla eşitlenen ve insan emeğinin sömürülmesini perdeleyen yozlaştırıcı bir süreç ortaya çıkabilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 295-296).

Metaforlar, deneyimleri ve algıları şekillendirme yeteneklerinden dolayı iktidarlar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadırlar. Ulusal politikalarda veya gündelik etkileşimlerde, erk sahiplerinin kendi metaforlarını insanlara dayattıkları bilinen bir gerçektir. Örneğin Amerikan başkanı Carter, ülkesinin yaşadığı enerji krizini tanımlamak için SAVAŞ metaforunu kullanmayı tercih ederek bu sorunun çözümünde bir savaşın tüm aşamalarının hepsinin işe koşulması emrini vermektedir. Savaş metaforunun seçilmesi sonucunda “hedefler belirlenecek”, “öncelikler tespit edilecek”, “emir komuta zinciri oluşturulacak”, “yeni stratejiler geliştirilecek”, “istihbarat toplanacak”, “güçler hareket geçirilecek”, “yaptırımlar uygulanacak”, “halktan fedakarlık beklenecek”, “ulusal güvenliğe tehdit algısı yerleştirilecek” vb. tüm aşamalar uygulamaya geçirilebilecektir. Metaforlarımızın çoğu, dünyayla olan etkileşimimizden kaynaklı kendi kültürümüz tarafından oluşturulmuş olsalar da bir kısmı da bizlere iktidar sahibi insanlarca-dini liderler, siyasetçiler, medya, reklamcılar, iş adamları- tarafından dayatılmıştır. (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 205-210). Metaforlar bir gerçekliğin tanımlanmasında ve o tanım doğrultusunda eyleme geçilmesinde temel yapı taşlarıdır. Bu durumda, sorunlu olduğu kabul edilen alanlarda yeni metaforlarla yeni gerçeklikler tanımlamak ve deneyimlerle algıları yönlendirerek sorunların üstesinden gelmek olanaklıdır.

Çağdaş Metafor Kuramı başlığı altında metaforları; yapısal metaforlar, yönelim metaforları ve ontolojik metaforlar olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür:

Şekil 2.3

Çağdaş Metafor Kuramına Göre Metafor Türleri



Kaynak: Lakoff ve Johnson, 2015

Yapısal Metaforlar: Kavramsal metaforlar olarak da adlandırılan yapısal metaforlar, bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmek amaçlı kullanılan kavramsal yapılardır. Aşağıdaki örnekte kolayca görülebileceği üzere “tartışma” ve “savaş” temelde farklı türden şeyler olsalar da bir benzetim ilişkisi kurularak birbirlerini kısmen anlamlı kılmaktadırlar. Tartışma eylemi savaş eylemine göre şekillenmektedir; bu sayede kavram metaforik bir yapıya ve eyleme kavuşmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 28-30).

TARTIŞMA SAVAŞTIR

İddialarınız *savunulamaz*.

Argümanımdaki her zayıf fikre *saldırdı*.

Eleştirileri doğrudan *hedefi buldu*.

Argümanını *yerle bir ettim*.

Onunla girdiğim tartışmalarda asla *galip gelemedim*.

Metaforik kavramlar, bir tecrübeyi diğerine göre kısmen yapıya kavuşturmada etkili araçlardır. Yapıya kavuşturma sürecinde benzetim ilişkisi kurulan öğelerin arasında tasarımlanma açısından bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. TARTIŞMA SAVAŞTIR metaforunu ortaya çıkarabilmek için tartışmaların ve savaşların yaşandığı ortamların incelenmesi gerekmektedir. Bir diyalog ortamında aşağıdaki bileşenler yer almak durumundadır:

- a) Katılımcılar: Bir diyalog ortamında katılımcılar insanlardır.
- b) Unsurlar: Bir diyalog ortamı tarafların konuşmalarından oluşur. Belirli bir düzende ve sırada yapılan konuşmalar bir diyalogun olmazsa olmaz unsurudurlar.
- c) Aşamalar: Diyaloglar, başlangıçtan sona kadar belirli bir zamansal aralığa sahiptir ve farklı zaman aralıklarında yoğunluğu değişkendir.
- d) Lineer ardışıklık: Zaman zaman eşzamanlı konuşmalar ya da suskunluklar olanaklı olsa da bir diyalog belirli bir ardışık düzende ilerler.
- e) Nedensellik: Bir konuşma sonlandığında, bu diğer konuşmanın gerekçesini oluşturur.
- f) Amaç: Diyaloglar çok farklı amaçlarla kurulsa da temelde etkileşimi sürdürme amacını taşırlar.

Yukarıdaki unsurlar bir diyalogun olmazsa olmaz bileşenleridirler. Bir diyalogun TARTIŞMA şeklinde kurgulandığı durumda ortamın bileşenlerinden dolayı bir SAVAŞ kurgusu ortaya çıkmaktadır:

- a) Katılımcılar: Hasım rolü oynayan insanlardır.

b) Unsurlar: En az iki karşı taraf, saldırı, savunma, geri çekilme, planlama, manevra, teslim olma, zafer.

c) Aşamalar: Başlangıç şartları (bir taraf diğerini yenmek ister), ilk aşama (bir taraf saldırıya geçer), orta aşama (savunma, karşı saldırı, geri çekilme, manevra), son aşama (ateşkes/pat/teslim olma/zafer), nihai aşama (kazananın kaybedene üstün olduğu barış hali)

d) Lineer ardışıklık: Saldırıya karşı ricat/savunma/karşı saldırı

e) Nedensellik: Saldırı savunma/karşı saldırı/geri çekilme/imha olma süreçlerinden biriyle sonuçlanır.

f) Amaç: Zafer kazanmak.

Yukarıda açıkça gösterildiği üzere metaforik ilişkilerde kısmi benzetim ilişkileri kurulmakta ve kaynakla ilişki sağlam yapısal bir zemine oturtulmaktadır. Böylelikle metaforik kavramlar aynı zamanda bir bağlamsallık ilkesine de tabi olmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 115-121).

ZAMAN PARADIR

Zamanını tüketiyorsun.

Seninle zaman *harcamaya* değer mi?

Seninle *çarçur* edecek vaktim yok.

Sayılı günleri kaldı.

Zamanını verimli kullanmıyorsun.

Metaforik kavramlar dilsel ifadelerin ötesinde belirli bir kültürel sistemin yapı taşları olarak da işlev görmektedirler. Yukarıdaki örnekte görüleceği üzere, zaman kavramına yönelik eylem düzeyinde kullanılan tüm dilsel ifadeler parayla kurulan benzetim ilişkisi temel alınarak şekillenmektedir. Metaforlar, fiziksel ve kültürel tecrübeleri temellendirme işlevini yanı sıra kişisel tecrübeleri ve eylemleri de şekillendirme potansiyeline sahiptir. Zamanın parayla eşdeğer algılanması, Batı kültürüne, Endüstri Devrimi sonucu girmiş olsa da bugün pek çok kültürün kavramsal sisteminde yer almaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 31-34).

Gündelik deneyimlere yönelik herkesçe ortak kabul edilebilen metaforik örneklemeler yapılabilse de benzetim ilişkilerinin sabit ve değişmez olduğunu öne sürmek doğru değildir. Bireylerin dış dünyayla etkileşimleri çok katmanlı olabildiği için tek bir tür şeye yönelik farklı metaforik açıklamalar yapılması olanaklıdır:

AŞK BİR YOLCULUKTUR

Dönüm noktasındayız.

Artık geri dönemeyiz.

Şimdi ayrı yollara gitmek zorundayız.

Bu ilişki bir çıkmaz sokak.

AŞK DELİLİKTİR

Onun için çıldırıyorum.

Aklımı başımdan alıyor.

Delice onu sayıklıyor.

AŞK FİZİKSEL BİR GÜÇTÜR

Beni mıknatıs gibi çekti.

Aramızdaki elektriği hissedebiliyorum.

Bütün hayatı onun çevresinde dönüyor.

Yukarıdaki örneklerden kolayca görülebileceği üzere AŞK kavramı delilik, yolculuk ve fiziksel güç kavramları üzerinden yapılandırılmıştır. Belirli bir fenomene yönelik farklı metaforik kavramların türetilmesi olanaklıdır. Bunun sebebi, bireylerin farklı deneyimlere sahip olması ve deneyimlerini ait oldukları toplumun dilsel sistemine aktarabilmeleridir. Sonuç olarak, bir fenomene yönelik yapılacak metaforik araştırmaların amacı farklılaşan deneyimleri ortaya çıkarmak olmalıdır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 80-84).

Belirli bir fenomene yönelik geliştirilen metaforlar her ne kadar çeşitlilik gösterse de temelde birbirleriyle tutarlı ve uyumlu bir ilişkiye sahiptirler. Bir metaforik ilişki kavramın bir boyutunu anlamlı kılarken başka bir metafor farklı bir boyutta kavramı

anlaşılr kılmaktadır. İlk bakışta birbirinden bağımsız gibi görünseler de belirli bir fenomene yönelik geliştirilen metaforik kavramlar karmaşık sistemlerin tüm boyutlarını gösterebilme yeteneklerine sahiptirler (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 137-147). Bu nedenle, metafor analizi araştırmalarında belirli bir fenomene yönelik elde edilen çeşitli metaforik kavramları kullanarak ilgili fenomene yönelik çok daha detaylı bilgiler elde etme olanağı bulunmaktadır.

Yönelim Metaforları: Lakoff ve Johnson (2005, s. 36)’a göre uzayda ve mekandaki duruma göre iç-dış, ön-arka, merkez-çevre gibi durumları tanımlamak için metaforlar kullanılır ve bu durum farklı dil yapılarında çeşitlilik gösterir. Yapısal metaforlardan farkı ise iki farklı alan üzerinde yeni bir yapı oluşturmamalarıdır. Onun yerine kavramlar diğer kavramların durumlarına göre tekrardan organize edilir ve anlaşılırlar. Metaforik yönelimler keyfi olamazlar, bireylerin deneyimlerine göre atanırlar ve kültürler arasında yönelimsel anlamda farklılıklar mevcuttur. Girmen’in aktarımına göre (2007, s.68), Türkçede “MUTLULUKTAN UÇTUM” (yukarı yönelim), “YORGUN DÜŞTÜM” (aşağı yönelim) gibi örnekler yönelim metaforlarının anlamsal düzeyde nasıl anlaşıldığına dair örnekler sunmaktadır. Buradan görüleceği üzere aşağı yönelim olumsuz anlaşılırken yukarı yönlü yönelimler ise olumlu anlaşılmaktadır.

Suratı DÜŞMÜŞ,

Sevinçten HAVALARA UÇMAK,

Yataklara DÜŞMEK.

Örneklerden de kolayca görülebileceği üzere bireyin doğuştan beri fiziki dünyayla olan ilişkisi kavramsal sisteminin oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Birey dünyadaki konumuna ve çevreyle olan etkileşimlerine göre bulunduğu uzay-mekânı açıklayan kavramlarla duygu durumlarını da açıklamaktadır.

Ontolojik Metaforlar: Girmen (2007, s.18)’e göre birey yaşantısındaki soyut kavramları somut kavramlar üzerinden anlamlı hale getirir. Bu sayede onları tanımlarken, sınıflandırırken ve anlaşılır hale getirirken ontolojik metaforlardan faydalanır. Lakoff ve Johnson (2005, s. 50)’a göre ontolojik metaforlar sayesinde hisler, olaylar, düşünceler, vb. varlıklar ve maddeler olarak algılanırlar. Ontolojik metaforlar bireyin yaşamında ve düşünce biçiminde sürekli var olduğu ve dilsel olarak ifade edildiği için tespit edilmesi güç olabilmektedir. Ontolojik metaforlarda soyut kavramın daha iyi anlaşılması için

kişiselleştirmeye benzer kullanımlar yaygındır. Ancak Akşehirli (2010, s. 3)'nin aktarımına göre ontolojik metaforlar kullanılarak soyut bir durumun varlık düzeyi değiştirilmektedir. Şöyle ki “bu acıya dayanmak ÇOK SABIR GEREKTİRİR.” Cümlesinde “SABIR” kelimesi sanki sayılabilen maddi bir şeymiş gibi algılanır ve soyut bir varlığa yönelik bakış açısı değişir. Lakoff ve Johnson (2005, s.52) da “PİLİMİZ BİTİYOR, ZİHNİM DOLDU, PAS TUTTUM” gibi ifadelerin soyut bir kavramı somut özellikleri üzerinden anlamlandırma konusunda açıklayıcı örnekler olarak sunuyor.

2.5 Eğitim Araştırmalarında Metaforlar

Metaforlar kişilerin eğitim yaşantılarına dair sorunları tespit etmesinde ve süreçlere yönelik eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarında kullanışlı araçlardır. Metaforlar sayesinde eğitsel bir sürecin felsefi arka planı daha somut hale getirilerek görünür kılınabilir ve sürece dahil tüm paydaşlar ve bileşenler hakkında derinlikli bilgilere ulaşılabilir (Aydoğdu, 2008, s.30).

Deneyimleri anlamlandırmanın etkili araçları olan metaforlar, eğitim alanında yapılan çalışmalarda da sıkça tercih edilmektedirler. Mahlios ve arkadaşları (2010)'a göre metaforlar kullanılarak öğrenenlerin öğrenme süreçlerine yönelik gizli ve açık bilgiler arasındaki mesafe daraltılabilir ve daha anlaşılır kılınabilirler. “Eğer metaforlar ve algılanan imajlar insanların gerçeklik olduğuna inandıkları şeyleri yansıtıyorlarsa Bouldings (1956'tan aktaran Inbar, 1996); eğer metaforlar insanların çevrelerini tanımlama ve ifade etme araçlarıysa ve kuramcılarının eğitim konularında yeni fikirler, kavramlar oluşturmalarında ve olguları açıklamalarında yardımcı dilbilimsel araçlar ise (Bredeson, 1985, s.29), metaforları eğitim alanında paydaşların görüşlerini toplamada kullanmak akla yatkındır” (Balcı, 1999, s.48). Metaforların sosyal bilim kuramlarının geliştirilmesi açısından önemi sıkça ortaya konmuştur. Örneğin; yüksek sayıda katılımcılarla yapılan çalışmalardan birinde Inbar (1996), öğrenen ve öğretmenlerin süreçlere yönelik algılarını tespit etmek adına bir metafor analizi çalışması yürütmüştür. İlgili çalışmada 254 öğretmen ve 409 öğrenen yer almış ve araştırmacı tarafından öğrenen, öğretmen, müdür ve okul kavramlarına yönelik 7042 adet metafor elde edilmiştir. Karma bir araştırma olarak tasarılan bu çalışmada nitel ve nicel süreçler kullanılmış ve analizler bu doğrultuda düzenlenmiştir. İlgili araştırmada öğrenenlerin yaklaşık %33'ü ve öğretmenlerin de %8'i öğrenenlere yönelik “esir” kategorisinde (mahkûm, kafesteki kuş, köle, vb.) metaforlar üretilmiştir.

Çapan (2010) tarafından öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenenlere yönelik algılarının tespit edilmesi amacıyla yürütülen bir metafor analizi çalışmasında öğretmenlerin ilgili gruba yönelik metaforik düşünceleri ile onlara karşı tutum ve davranışları arasında ilişki tespit edilmiş ve metaforik algıların davranış üzerindeki yönlendirici etkisi ortaya çıkarılmıştır. Metaforlar yardımı ile eğitimde potansiyel sorunların tespitinin ve önlenmesinin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Baturay (2013) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin İnternet kavramına yönelik metaforik algıları araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin İnterneti “su” kategorisinde tanımladığı ortaya çıkmıştır. Sigarayla ve şeytanla da bağımlılık ve zaman kaybı gibi ilişkiler nedeniyle ilişkiler kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergen ve Yelken (2015) tarafından ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin teknolojiye yönelik algılarını tespit etmek için yapılan çalışmada teknolojinin oyun kategorisi altında kavramsallaştırıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilim araştırmalarında metafor kullanımının bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bayram (2010)’un aktarımına göre metafor kullanımının sağladığı faydaların yanında bazı sınırlılıklar taşıdığı da vurgulanmıştır. Lakoff ve Johnson (2003), Saban (2004) ve Morgan (1998)’den yapılan aktarımlara ve Saban (2009)’un yaptığı çalışmalar sonucunda ulaştığı sonuçlara göre araştırmalarda metaforların kullanımının sınırlılıklarına yönelik şunları vurgulamak önemlidir:

- Metaforlar düşünceleri belirli kalıplar içerisine sokabilir, böylelikle bazı bağlantıların görünür kılınmasına engel olabilirler. Alternatif görme biçimlerinin engellendiği durumlarda, oluşturulmuş metafora gereğinden fazla değer atfetme sorunu ortaya çıkabilir.
- Metaforlar tek başlarına belirli bir kavramı açıklamada yetersiz olabilirler. Örneğin; “öğrenci” kavramını açıklayan pek çok metafor saptamak mümkündür. Aksi durumda metaforlar basitleştirici ve indirgemeci olarak kabul edilirler ve bu zihinsel faaliyetlere ket vuran bir durum olarak görülür (Yob, 2003, s. 134),
- Metaforlar yapıları gereği bazen çelişkili görünebilmektedirler. Bir kavrama yönelik oluşturulan bir bağlantı, tam aksi istikamette bir görme biçimini de mümkün kılabilir. Yanlış anlamaların ortaya çıkabileceği bu durumlarda anlamlar karmaşık hale gelebilir,
- Metaforların kullanımında ön yargılar anlamı bozucu etki yapabilirler,

- Metaforların oluşturulma süreci iyi işletilmediğinde işlevlerini kaybedebilmektedirler.
- Belirli durumlarda karmaşıklığın önüne geçmek için birden fazla metaforun oluşturulması istenebilir.

2.6 AUÖ Araştırmalarında Metaforlar

Güneş ve Fırat (2016)' a göre metaforlar, süreçlere yönelik öğrenen bakış açılarını derinlikli şekilde anlamada ve çok farklı art alanlara sahip öğrenenlerden çok daha az kaynak harcayarak veri toplamada oldukça kullanışlı araçlardır. Nitel araştırmalarda metaforlar; ilgili süreci iyileştirmede, bir süreci açıklamada veya bir sonucu açıklamada kullanılmaktadır. AUÖ'de metafor analizi kullanılarak yapılması önerilen çalışmalar; alandaki kavramlara yönelik farklı paydaşların algılarının tespit edilmesi, yapı ve işleyişe yönelik farklı hedef kitlelerin algılarının derinlemesine incelenmesi; sisteme, öğrenme ortamlarına, öğretim elemanlarına ve kuruma yönelik algıların tespit edilmesi olarak özetlenebilir.

Metaforlar özellikle pedagoji alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Soyut ve algılanması güç belirli durumları anlaşılır kılmak için metaforlardan faydalanılmaktadır. AUÖ alanında hizmet veren kurumların açıklık felsefesini merkeze alarak oluşturdukları eğitim programlarını daha anlaşılır kılmak için “yolculuk” metaforu tercih edilmektedir. Bu sayede genellikle modüler olarak tasarımılanan programlarda öğrenenler esnek bir şekilde hareket edebilme ve ilerleme olanağına sahip olmaktadır. Daha önceden planlanmamış bir yolculukta öğrenenler istedikleri yolu takip edebilmekte özgürdürler. Bir diğer pedagojik yaklaşım olan “rizomatik öğrenmede” bitki köklerinin özel bir türü olan “rizomlarla” bir benzetim ilişkisi kurularak öğrenme süreçleri anlaşılır kılınmaya çalışılmıştır. Bitkilerin rizom kökleri nasıl gelişim gösteriyorsa rizomatik öğrenme süreçlerine katılan öğrenenler de benzer şekilde etkileşimlerle ve ortamdaki uygun bileşenlerden faydalanarak kendini geliştirme olanağına sahiptirler (Weller, 2022, s. 149-156).

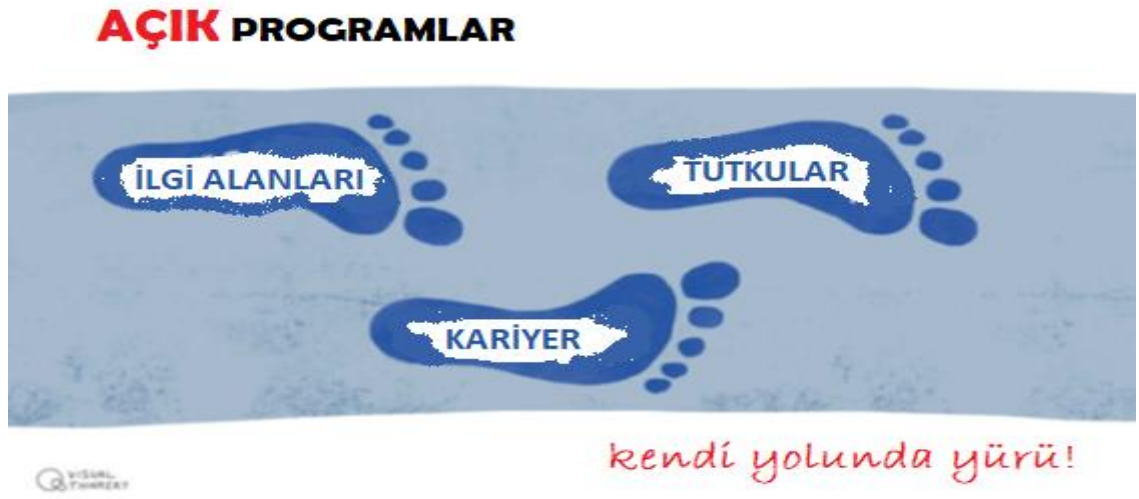
AUÖ alanında yaşanan gelişmeler öğrenen rollerinin yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir. Bu dönemde öğrenme süreçlerine dahil olan yeni nesli tanımlamak için Prensky (2001) “dijital yerliler” ve “dijital göçmenler” metaforlarını kullanmıştır. Dijital yerliler metaforu bilgisayarların, video oyunların ve İnternetin dilinden anlayan ve bunları gündelik rutinin bir parçası olarak kabul eden öğrenenlere vurgu yapmaktadır. Öte

yandan dijital göçmenler ise dijital çağa ilgili ve dijital çağın bağlamına ayak uydurma konusunda çabalayan öğrenenleri ifade etmektedir. Bu iki farklı kuşak için “yerli” ve “göçmen” metaforları seçilerek her iki öğrenen grubunun da doğdukları çağın özelliklerini taşıdıkları belirtilmektedir (Weller, 2022, s. 92).

İngiliz Açık Üniversitesi “açıklık” kavramını kullanarak şekillendirdiği eğitim programını daha anlaşılır kılabilmek adına bazı görsel metaforlardan faydalanmıştır.

Görsel 2.1

İngiliz Açık Üniversitesinde Açıklık Felsefesini Metaforlarla İfade Eden Bir Görsel



Kaynak: Weller, 2022

Weller (2022, s. 18-19) tarafından aktarılan metaforik görsellerde, Açık Üniversiteden alınacak bir eğitimin “meçhul bir yolculuk” olarak algılandığı görülmektedir. Buna göre, daha önceden planlanmamış bir yolculukta atılacak her adım kişinin kendi tutkularına, ilgilerine ve kariyer durumuna bağlı olmaktadır. Bu metaforik görsel kullanılarak açık eğitimin geleneksel eğitim yöntemlerden farklılaşan yönleri dolaylı olarak gösterilmektedir. Ancak, tek bir metaforik görsel kullanıldığında bu sürece destek veren diğer tüm bileşenler yok sayılabilmektedir.

Bir başka metaforik görselde ise Açık Üniversite programları bir “karar ağacı” olarak tasarımılanmıştır.

Görsel 2.2

İngiliz Açık Üniversitesinde Açıklık Felsefesini Metaforlarla İfade Eden Bir Görsel



Kaynak: Weller, 2022

Görsel incelendiğinde öğrenenlerin eğitsel yolculuklarında kendi kararlarını verme özgürlüklerine sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, öğrenenler bazı alanlarda daha çok yoğunlaşırken bazı alanlarda kayıtlı öğrenen sayısı azdır. Ancak bu herhangi bir sorun oluşturmaz, öğrenenler istedikleri yolda ilerlemekte özgürdürler. Görselde tek bir seçim zorunluluğunun olmadığı, yolun yarısında iken başka alanlara kaymanın olanaklı olduğu anlatılmaktadır. Ancak, görsele göre seçilen alanlarda yapılacak değişiklikler yalnızca ilgili alan içerisinde yapılabilecektir, başka alanlara geçebilmek için herhangi bir geri dönüş olanaklı görünmemektedir.

Yukarıdaki örneklerden görülebileceği üzere “açıklık felsefesi” gibi soyut durumları öğrenenler için anlamlı hale getirebilmek adına görsel metaforlardan faydalanmak oldukça elverişli olabilmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, AUÖ kurumları tarafından sunulan çeşitli hizmetlerin metaforlar aracılığıyla aktarıldığı görülmektedir. Benzer şekilde metaforlar, AUÖ alanında kullanılan teknolojileri açıklamak için de araştırma aracı olarak kullanılabilirler.

AUÖ alanında işe koşulan teknolojilere yönelik algıları ortaya çıkarmak için metafor analizi araştırmaları yapılmaktadır. Örneğin, AUÖ alanında kullanılan teknolojiler

üzerine yapılan bir çalışmada teknolojilerin şu beş metafor kategorisi kapsamında algılandığı ortaya konmuştur:

- a) el emeği gerektiren bir ekipman
- b) bilginin inşa süreci olarak bir bina
- c) mekanizma sahibi bir makine
- d) evrimsel süreçlere tabi bir biyolojik organizma
- e) gittikçe gelişen kullanım yetkinliği açısından bir yolculuk (Mason, 2018, s.545).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde tek bir fenomene yönelik farklı metaforların elde edildiği görülmektedir. Benzer fenomenlere yönelik metafor kategorilerinin farklılaşması metafor kuramı açısından olağan bir durumdur. Sonuç olarak, metaforlar arasında bir ayrıma gitmektense bir fotoğrafın tamamlayıcısı olan tüm metaforik algıların ortaya çıkarılması önem arz eder, çünkü metaforik algılar, ilgili teknoloji ile etkileşimi şekillendirir (Weller, 2022, s.9).

Öte yandan bilgisayar arayüzlerinde görsel metaforların yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin geri dönüşüm kutusu fiziksel hayattaki karşılığıyla benzer şekilde tasarlanmıştır. Buradaki amaç, kullanıcıların alışkanlıklarını kullanarak ve metaforik algılarını şekillendirerek yeni sistemlerin kullanışlılığını artırabilmektir (Weller, 2022, s. 60). Bu nedenle alanda yürütülecek metafor analizi çalışmalarında kullanıcıların farkında olmadıkları ancak yaygın olarak kullanılan metaforik algıların ortaya çıkarılması önemlidir.

Yeni keşfedilmiş ve kullanımına sunulmuş hizmetlerin hedef kitle arasında kolayca yaygınlaşmasını sağlamak adına metaforik algıların şekillendirilmesi gerekebilmektedir. Weller (2022, s. 59-81), AUÖ alanında son yıllarda yaygınlık kazanmış Öğrenme Analitikleri, Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler, Blok Zinciri ve Öğrenme Yönetim Sistemlerinin kullanıcılar tarafından algılanmasını kolaylaştıracak bazı benzetim ilişkileri kurmuştur.

- a) VAR sistemi olarak Öğrenme Analitikleri: Öğrenme Analitikleri çalışma ilkeleri ve çıktıları bakımından futbolda kullanılan VAR sistemiyle benzerlik göstermektedir.

b) Simya ilmi olarak Blok Zinciri: Tüm sorunlara çözüm üretebilme iddiasıyla mistik bir yana sahip olan simyacılık ile eşdeğer düşünülmektedir.

c) Gazete olarak Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler: Haftalık düzenlenen ders içerikleri nedeniyle gazetelere benzetilmektedir. Bir gazetede yalnızca ilgili çekici yanlar okunup bırakıldığı için KAÇD’ler de düşük tamamlama oranlarından dolayı benzer bir sorunla karşı karşıyadır.

d) Dijital Araba Parkı olarak Öğrenme Yönetim Sistemleri: Kullanıcılar tarafından içeriklerin ve kaynakların depolandığı bir yer olarak düşünüldüğünde etkileşimin ve öğrenme etkinliklerinin yer almadığı bir platform olarak algılanmaktadır.

AUÖ alanında metafor analizi kullanılarak yapılan az sayıda çalışma bulunsa da alana katkıları oldukça fazladır. Araştırmaların kapsamına bakıldığında genellikle ilgili süreçlere yönelik algı tespiti amacıyla yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Türkiye bağlamında son yıllarda metafor analizi yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalar Tablo 2.5 yardımıyla özetlenmiştir:

Tablo 2.5

AUÖ Alanında Metafor Analizi Yöntemiyle Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı	Çalışma Kapsamı	Ulaşılan Sonuçlar
Tuncay ve Özçınar, 2009	• Katılımcılar Yakın Doğu Üniversitesinde uzaktan eğitim dersini alan 106 öğrencidir ve sürece yönelik algıları metaforlar yöntemiyle araştırılmıştır.	• Uzaktan Eğitim için “Soyut” metaforunun, • Sanal Sınıf için “Resim” ve “Tiyatro” metaforlarının, • Uzaktan Eğitimci için “Rehber” metaforunun, • Sanal Öğrenci için “Gerçek olmayan Öğrenci” metaforunun, • Karma Uzaktan Eğitim için “Kız Erkek Karışık” metaforunun, • Eş zamanlı Uzaktan Eğitim için “Gündüz Eğitimi” metaforunun, • Sanal Kampüs için “Okul” metaforunun, • Uzaktan Eğitim Programları için “Karmaşık bir ip Yumağı” metaforunun, • Eş zamansız Uzaktan Eğitim dersi için “Bilgisayar” metaforunun, • Gerekli Teknoloji için, “Sihirli Kutu” metaforunun kullanıldığı bulunmuştur.

Tablo 2.5 (Devam)

AUÖ Alanında Metafor Analizi Yöntemiyle Yapılan Çalışmalar

Kaleli - Yılmaz ve Güven, 2015	• Bazı dersleri uzaktan eğitimle almış 150 öğretmen adayı üzerinde metafor analizi çalışması yürütmüşlerdir.	• Katılımcıların uzaktan eğitim kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların olumsuz olduğu görülmüştür. • Teknik problemler, düşük aidiyet hissi, öğretim tekniklerindeki yetersizlikler, iletişim problemleri, vb. nedenlerden dolayı katılımcıların olumsuz algılara sahip olduğu ortaya konmuştur.
Gürses ve Kalkan, 2017	• Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrenenlerin süreçleri nasıl algıladıklarını araştırmışlardır.	• Süreçte aktif rol alan öğrenenler, sistemi “bilgi edinme süreci” olarak algırlarken “aile” metaforunun da yaygın kullanıldığını ortaya koymuşlardır. • Aile metaforu burada sosyal ve psikolojik olarak kapsayıcı rolünden dolayı bir ontolojik metafor olarak karşımıza çıkmaktadır.
Fidan, 2017	• Uzaktan eğitim bünyesinde karma eğitim programlarına kayıtlı öğrenenlerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir.	• Katılımcılar uzaktan eğitim kavramına yönelik 60 farklı metafor geliştirmişlerdir. • Katılımcıların uzaktan eğitim kavramına yönelik en fazla “açıköğretim” metaforu geliştirmişlerdir. • Olumsuz kategorilerde katılımcılar en fazla “boş iş”, “can sıkıntısı”, “boş kutu” metaforları üretmişlerdir. • Olumlu kategorilerde katılımcılar uzaktan eğitimi “meyve”, “ağaç”, “kütüphane”, “serum” gibi metaforlara benzetmişlerdir.
Şenyuva ve Kaya, 2013	• İnternet üzerinden dersler alan hemşirelik öğrencilerinin eğitimde internet kullanımına yönelik algılarını ölçmek için metafor analizinden faydalanmışlardır.	• Araştırma sonucunda öğrenenler İnterneti “bilgi kaynağı”, “zararlı bir araç”, “temel ihtiyaç” kategorilerinde değerlendirilebilecek metaforlar yardımıyla tanımlamışlardır.
Bağrıaçık-Yılmaz, 2019	• Yüz yüze ve uzaktan öğrenim gören öğrenenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik algılarını metaforlar yoluyla incelemiş ve karşılaştırmıştır.	• Uzaktan ve yüz yüze öğrenenlerle yapılan çalışma sonucunda yüz yüze öğrenenler uzaktan öğrenim süreçlerine yönelik nötr duygulara sahipken uzaktan öğrenenler için süreçlerin hayatları için oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.5 (Devam)

AUÖ Alanında Metafor Analizi Yöntemiyle Yapılan Çalışmalar

Kaban, 2021	• Öğrenenlerin, öğretmenlerin ve ailelerin uzaktan eğitim kavramına yönelik algılarını tespit etmek için metafor analizi yöntemi kullanılmıştır.	• Katılımcıların uzaktan eğitim kavramına yönelik algılarının negatif olduğu ortaya çıkarılmıştır.
Sipahioğlu, 2022	• Pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerini nasıl anlamlandırdığı ortaya konmaya çalışılmıştır.	• İyi ve kötü pek çok kategoride metaforlar elde edilmiş ve eğitsel politika geliştirilmesinde bu süreçlerin etkili bir biçimde kullanılabileceği vurgulanmıştır.
Sever, Atılğan ve Atılğan, 2021	• Üstün yetenekli öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını tespit amacıyla metaforlar elde edilmiş ve analiz edilmiştir.	• 190 üstün yetenekli öğrenenin katıldığı bu çalışmada uzaktan eğitim süreçlerinin pek çok fırsatı içerisinde barındırdığı ve öğrenmelere değişik açılardan fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde metafor analizi yaklaşımının, AUÖ süreci ve bileşenlerine yönelik öğrenen algılarını ortaya koymak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan geleneksel eğitim ile AUÖ'yü karşılaştırmak ve paydaşların AUÖ süreçlerine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla çalışmalar da bulunmaktadır.

Sonuç olarak, Weller (2022)'nin gösterdiği üzere metafor analizi yöntemi kullanılarak destek hizmetleri kapsamında sunulacak hizmetler, öğrenen algıları dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir. Eğitsel teknolojilerin öğrenen algıları dikkate alınarak tasarlanması onların kullanım düzeylerini büyük oranda etkileyeceği için destek hizmetleri sunumunda yaşanan pek çok sorunun çözümünde de işlevsel olabileceği değerlendirilmektedir.

3 YÖNTEM

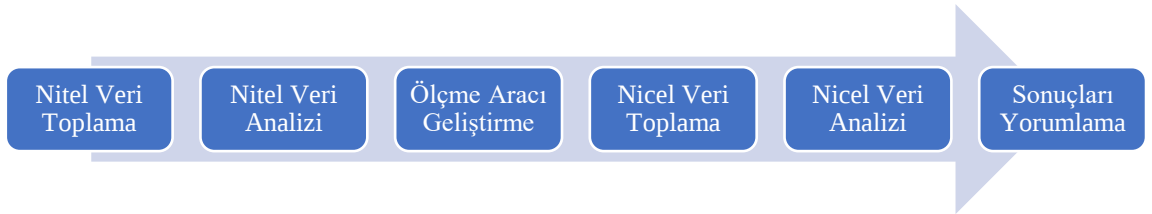
Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve elde edilen verilerin analizleri ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu çalışmada nitel ve nicel boyutlar sırasıyla ayrı ayrı ele alınacaktır.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma, ilk aşamada araştırılan konu ile ilgili nitel verilerin toplandığı ve sonrasında nicel süreçlerin işe koşulduğu keşfedici sıralı karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre karma yöntemler, gerçeğin bütüncül ve zengin bir çerçevede anlaşılmasına hizmet etmenin yanı sıra farklı yöntemler işe koşulduğu için araştırmanın inandırıcılığını da güçlendirmektedir. Karma yöntemlerde farklı desenlerden faydalandığı için bir yöntemin dezavantajlı yönü diğer yöntem ile telafi edilebilmektedir. Keşfedici sıralı karma yöntem araştırmalarında öncelikli olarak (1) nitel veriler elde edilir, (2) nitel bulgular analiz edilir, (3) bu bulgulara göre bir ölçme aracı geliştirilir ve (4) bu araç evrenden seçilen bir örnekleme uygulanır (Creswell, 2018). Bu çalışma kapsamında izlenen yol haritası Şekil 3.1'de gösterilmektedir:

Şekil 3.1

Araştırmada Kullanılan Keşfedici Sıralı Desen Modeli



Kaynak: Creswell, 2018

Bu araştırma deseninde amaç özel evren için toplanan verilerin evrende temsil edilme derecesini görebilmektir. Keşfedici sıralı araştırmalarda, öncelikle nitel bir araştırma süreci yürütülerek katılımcıların bakış açıları ortaya çıkarılır. Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bilgiler kullanılarak inceleme altındaki örnekleme uygun ölçüm araçları yapılandırılabilir, nicel süreçte kullanılacak ölçüm araçları belirlenebilir veya nicel aşamada incelenecek değişkenler belirlenebilir (Creswell, 2017, s. 16).

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırmalarının sonucunda, araştırma evrenine uygun psikometrik özelliklere sahip ölçme aracı geliştirilebilmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmalar, ilgili fenomenlere yönelik yeni değişkenler elde etmek, var olan ölçme

araçlarındaki ölçek çeşitlerini belirlemek ve nicel aşamada keşfedilecek bilgi kategorilerini oluşturmak amacıyla da yürütülebilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta nitel aşamada veri toplanan örneklemden nicel aşamada veri toplamamaya çalışmaktır. Aynı evrenden olmak kaydıyla farklı örneklemelerden toplanan veriler araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini etkilemektedir (Creswell, 2017, s. 225-227).

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu çalışmanın nitel boyutunda fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı esas alınarak bir metafor analizi yöntemi kullanılmıştır; nicel boyutunda ise tarama yönteminden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'in aktarımına göre fenomenoloji deseni derin bir anlayışa sahip olmadığımız konuları derinlemesine inceleyerek o konular hakkında anlayışlarımızı geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Olgular, yönelimler, deneyimler, algılar, durumlar ve etrafımızdaki olaylar araştırmaya dahil edilebilmektedir. Bu açıdan içinde yaşadığımız durumlarda farkında olduğumuz ama derin anlayış geliştiremediğimiz durumları ortaya çıkarmak için fenomenoloji yaklaşımı, araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu amaçla “gerçek nedir?” sorusunun peşine düşülen fenomenoloji araştırmalarında bireysel tecrübelerden başlayıp daha kapsamlı bir açıklama getirilmeye çalışılmaktadır. Bu yolla bireylerin deneyimleri ve algıları, içinde bulundukları durumlara yükledikleri anlamlar derinlemesine incelenmektedir.

Çağdaş Metafor Kuramında bir fenomenin farklı boyutlarına yönelik toplanan bilgilerin toplamı gestalt kavramıyla ifade edilmektedir. Gestalt, bireylerin bütünleri parçalara ayırarak değil bir bütünlük içerisinde algıladığını tanımlayan bir ifadedir. Buna göre bütün, yalnızca parçaların toplamından meydana gelmez, entegre olmuş parçalar bütüncül bir anlam ifade ederler. Gestaltçılara göre bireyler dünyayı birbirine eklemlenmiş, örgütlü ve anlamlı bütünler olarak algırlar. Gestalt yaklaşımında organizma, çevreden gelen uyarıcılara tepki veren reaktif bir yapı değildir, çevreyle sürekli etkileşim halindedir (Senemoğlu, 2018, s. 244-245). Gestalt yaklaşımında algılar, bir örgütlenme faaliyetidir. Psikolojik örgütlemeler temelde anlamlı, basit ve tam olma eğilimlerine sahiptir. Beyin, karşılaştığı duyuşsal uyarıcıları tam, doğru ve organize edilmiş bir bilgi yapılarına dönüştürmekte ve bilinçli yaşantılar ortaya çıkmaktadır (Senemoğlu, 2018, s. 246-252).

Merleau-Ponty (2017, s. 25-33)'e göre gestaltlar, öğelerin daha geniş bir zemin oluşturan bütünlere eklemlendiği organize yapılardır. Şeyler, belirli bir zamansal ve mekânsal bağlamda kendi başlarına bağlantısız birimler olarak algılanmaktan ziyade bir zeminle

ilişkisi üzerinden bütüncül bir biçimde algılanırlar. Algılar basit duyular olarak incelendiğinde kişiye özgüdürler, ancak algılar zekayla ilişkiye sokulup bir fikir haline dönüştürüldüğünde ortak dünyaların keşfi olanaklı hale gelmektedir. Bu durumda kişilerarası iletişim olanağı da ortaya çıkar (Merleau-Ponty, 2017, 54-55).

Geşalt yaklaşımında organizmaların belleksel süreçleri de tam ve anlamlı olmalıdır. Buna göre algılanan düzensiz olaylar düzenliymiş gibi ve tam olmayan olaylar da bütünlük içerisinde hatırlanır. Hafızaya dair küçük çarpıklıklar olduğunda ise unutulmaya yatkındır (Senemoğlu, 2018, s. 254-255). Bu nedenle, bir bütünlük içerisinde sunulmamış ve örgütleme işlemini zorlaştıran bilgilerin hatırlanması oldukça zor olacaktır.

Fenomenoloji araştırmalarında, araştırılan fenomene ilişkin geşaltları ortaya çıkarabilmek amacıyla gözlem ve görüşme gibi yüz yüze araştırma yöntemleri tercih edilse de bazı durumlarda araştırma yapılacak kitlenin sayısal büyüklüğü nedeniyle bu yöntemler elverişsiz olabilirler. Bu durumda, büyük kitlelerle derinlemesine araştırmalar yapabilmek ve geşaltları ortaya çıkarabilmek için metaforlar etkili araçlar olarak kullanılabilir. AUÖ sistemlerinin kitlesel yapısından dolayı bu alanda yapılacak nitel araştırmalarda metafor analizi yönteminin elverişli bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Büyük kitlelerle yapılacak metafor analizi çalışmalarının avantajları şunlardır: 1) Geleneksel gözlem ve görüşme yöntemlerine göre zaman ve maliyet açısından daha uygulanabilir, 2) Öğrenen ile öğretenlerin aynı ortamda bulunmamalarından dolayı diğer nitel araştırma yöntemlerinden daha verimli sonuçlar sağlayabilir, 3) AUÖ'nün görece yeni ve açıklanmaya ihtiyaç duyulan bir alan olmasından dolayı metafor analizi yöntemi kullanılarak karmaşık süreçler daha basit şekilde açıklanabilir (Güneş ve Fırat, 2016).

Metafor analizi, öğrenenlerin üzerinde çok durmadıkları konularda derinlikli bilgi sunmasına yardımcı olabilir. Metafor analizi yöntemi kendi içerisinde nitel araştırma desenlerinin sahip olduğu aşamalara sahiptir. Metafor analizi yöntemiyle eğitim alanında çalışmalar yürütmüş olan Inbar (1996)'a göre metafor analizi, eğitime yönelik araştırmalarda bakış açılarını zenginleştirmede ve alana yönelik bilginin çeşitlendirilmesinde oldukça etkili bir yöntemdir. Soyut konuları somut uzantılarla desteklemeye ve bu sayede öğrenenlerin yaratıcı yönlerini geliştirmede, içerik arasında bağlantılar kurmada oldukça işlevseldirler. Bu amaçla metafor analizinden önce araştırılacak konu belirlenir ve araştırma soruları netleştirilir; daha sonra bir ilgili araştırma alanına yönelik bir metafor koleksiyonu oluşturulur; alandaki tüm kaynaklardan

daha önce ortaya çıkarılmış metaforlar listelenir ve bunlar araştırma sonucu değerlendirilirken dikkate alınır.

Araştırmanın birinci bölümünde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrenenlerin Öğrenen Destek Hizmetlerine (AOSDESTEK) yönelik algıları, öğrenenlerden metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Fenomenoloji yaklaşımının temel alındığı bu araştırmada, sisteme kayıtlı öğrenenlerin algılarını belirlemek için bir "Metafor Analizi Veri Toplama Formu" kullanılmıştır. Buradaki amaç sisteme kayıtlı öğrenenlerin destek hizmetleri kapsamında deneyimledikleri süreçleri ortaya çıkarmaktır. Nitel verilerin analizinden sonra ortaya çıkarılan metafor kategorileri dikkate alınarak nicel bir ölçüm aracı geliştirilmiştir. Bu aşamada, öğrenenlerin nitel süreçlerden elde edilen metafor kategorilerine yönelik katılım düzeyleri hazırlanan 7'li Likert Tipi ölçüm aracıyla belirlenerek istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen nitel ve nicel bulgular göz önünde bulundurularak araştırmanın sonuçları yorumlanmıştır. Bu tez kapsamında yürütülen araştırmaların aşamaları Şekil 3.2'de gösterilmiştir.

Şekil 3.2

Araştırma Sürecinin Aşamaları

Hazırlık Aşaması

- Araştırma İzinlerinin Alınması
- Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni
- Katılımcılar için Gönüllü Katılım Formu

Nitel Boyut

- Çevrimiçi Metafor Analizi Veri Toplama Formu Oluşturulması
- Uzman Görüşlerine Başvurulması
- Veri Toplama Formunun Erişime Açılması
- Nitel Verilerin Alan Uzmanlarına Gönderilmesi
- Nitel Veri Analizinin Tamamlanması

Nicel Boyut

- Nitel Verilerden Nicel Ölçüm Aracının Geliştirilmesi
- Görünüş ve Kapsam Geçerliği Değerlendirmesi için Uzman Görüşüne Sunulması
- Katılımcıların Tespiti
- Ölçüm Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması
- Verilerin Analizi

Sonuçların Birleştirilmesi ve Yorumlanması

- Nitel ve Nicel Bulguların Birleştirilmesi
- Nitel Sonuçların Nicel Sonuçlarla Sağlamasının Yapılması
- Nitel ve Nicel sonuçların birlikte yorumlanması

3.2 Araştırma İzinlerinin Alınması ve Etik Bildirim

Araştırma planı için Tez İzleme Komisyonu'ndan onay alındıktan sonra araştırmanın yürütülmesi sırasında gerekli izinlerin alınması için çalışmalara başlanmıştır. İlk olarak gerekli başvuru formları hazırlanarak Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur ve izin alınmıştır. Araştırma yürütülürken uyulacak etik kurallara yönelik izin Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 511068 Protokol No'lu karar belgesi ile sağlanmıştır (EK-5). Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrenenlerden veri toplanacağı için Fakülte Dekanlığına Etik Kurul izni gösterilerek gerekli idari izinler alınmıştır (EK-4).

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Metafor analizi veri toplama formu

Araştırmanın nitel verileri Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrenenlerden elde edilmiştir. 2022-2023 öğrenim yılı bahar döneminde sisteme aktif olarak kayıtlı $n = 843.854$ öğrenenden (Anadolu Üniversitesi, 2023) veri toplamak amacıyla çevrimiçi bir veri toplama formu oluşturulmuş ve Açıköğretim Fakültesi tarafından yönetilen web sayfalarında katılımcıların erişimine açılmıştır. Daha az maliyetle ve daha kısa zamanda veri toplamayı olanaklı kıldığından ve katılımcılara zamansal esneklik sağlayarak bilgi toplanan alanda derinlemesine düşünmeye olanak yarattığından veri toplama sürecinde çevrimiçi olarak erişilen veri toplama formundan faydalanılmıştır (Creswell, 2018, s. 159). Açıköğretim Sistemi tarafından yönetilen ve katılımcıların serbestçe dolaştıkları çevrimiçi ortamlarda paylaşılan veri toplama formu, nitel verilerin doygunluğu açısından yeterli seviyeye ulaşıldığında ilgili ortamlardan kaldırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde kayıtlı ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde ön lisans ve lisans seviyelerinde öğrenim gören 545 katılımcı oluşturmaktadır. Nitel araştırma sürecinde verilerin toplanmasında metafor analizi yöntemi kullanıldığı için metafor kategorilerinin olgunlaştırıldığı sayıda katılımcıdan veri elde edebilmek amacıyla *maksimum çeşitlilik örnekleme* yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan bu örnekleme türü, geniş kitlelerden araştırılan konuya yönelik farklı bakış açıları elde etmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2018, s. 157).

Nitel verilerin toplanması amacıyla geliştirilen veri toplama formunun taslağı katılımcılara sunulmadan önce çeşitli geçerlik ve güvenirlik aşamalarından geçirilmiştir. Veri toplama aracı henüz taslak aşamasındayken danışman ve diğer tez izleme jürisi üyeleriyle paylaşılarak envanterde kullanılan ifadeler, hedeflere uygunluğu, maddelerin uzunluğu ve kapsayıcılığı gözden geçirilmiş ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Araştırma verileri gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Bu amaçla, katılımcılara sorulardan önce Gönüllü Katılım Formu (EK-3) sunulmuştur. Katılımcılar rıza metnini okuyup gönüllü katılım onayı verdikten sonra veri toplama aracına ulaşabilmişlerdir. Hazırlanan metafor belirleme bölümünde katılımcılara metaforların özellikleri ile ilgili basit açıklamalar yapılmıştır ve örnekler sunulmuştur. Açıklamalar kısmında *“Metaforlar, herhangi bir şeyi başka bir şey üzerinden anlamamıza yardımcı olan araçlardır. İlk aşamada Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetlerine yönelik bir metafor geliştirmeniz beklenmektedir; sonrasında ise bunun gerekçesini kısaca açıklamanız beklenmektedir. Aşağıdaki örnekler size yardımcı olacaktır.”* ve örnekler kısmında *“Örnekler: 1. Öğrenen Destek Hizmetleri angarya gibidir, çünkü başvurursun ama kişiye yardımcı olmaz. 2. Öğrenen Destek Hizmetleri ağaç gibidir, çünkü her gün büyür ve bize daha çok yardımcı olur.”* bilgileri verilmiştir. Buradaki amaç veriler toplanırken katılımcıların herhangi bir sorunla karşılaşmasının ve sağlıklı veri toplanmasının önüne geçebilmektir. Veri toplama formundaki sorular cevaplanırken herhangi bir karışıklık oluşmasın diye yönergeler açık bir şekilde yazılmıştır. Açıklamalar kısmında araştırmanın yürütücüsünün ve danışmanın e-posta adresleri paylaşılarak herhangi bir sorunla karşılaşıldığında paylaşılmasının beklendiği belirtilmiştir. Bu süreçte katılımcılardan veri toplama aracına yönelik herhangi bir şikâyet veya düzeltme e-postası alınmamıştır. Google Forms platformu üzerinden toplanan veriler Excel tablosu halinde indirilerek analize uygun hale getirilmiştir.

3.3.2 Metafor kategorilerine yönelik tutum anketi

Nicel verilerin toplanması amacıyla geliştirilen anketin taslağı katılımcılara sunulmadan önce çeşitli geçerlik ve güvenirlik aşamalarından geçirilmiştir. Veri toplama aracı henüz taslak aşamasındayken danışman ve diğer tez izleme jürisi üyeleriyle paylaşılarak envanterde kullanılan ifadeler, hedeflere uygunluğu, maddelerin uzunluğu ve kapsayıcılığı gözden geçirilmiştir. Geliştirilen veri toplama formu, görünüş ve kapsam geçerliği çalışması için Destek Hizmetleri alanında çalışmalar yürüten 22 araştırmacıya

gönderilmiştir ve uzmanların geri dönütleri dikkate alınarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Nicel aşamada veriler katılımcıların gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Anketin giriş kısmında gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra katılımcılara Gönüllü Katılım Formu (EK-2) sunulmuştur. Katılımcılar rıza metnini okuyup gönüllü katılım onayı verdikten sonra veri toplama aracına ulaşabilmişlerdir. Anket demografik bilgilerin ve metafor kategorilerine katılım düzeylerinin sorulduğu iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Veri toplama formundaki sorular cevaplanırken herhangi bir karışıklık oluşmasın diye yönergeler açık bir şekilde yazılmıştır. Açıklamalar kısmında araştırmanın yürütücüsünün ve danışmanın e-posta adresleri paylaşarak herhangi bir sorunla karşılaşıldığında paylaşılmasının beklendiği belirtilmiştir. Bu süreçte katılımcılardan veri toplama aracına yönelik herhangi bir şikâyet veya düzeltme e-postası alınmamıştır. Google Forms platformu üzerinden toplanan veriler Excel tablosu halinde indirilerek analize uygun hale getirilmiştir. Nicel aşamada uygulanan anket soruları EK-2’de paylaşılmıştır.

3.3.2.1. Anket maddelerinin geliştirilmesi

Nicel süreçte uygulanan anketin soruları geliştirilirken ilk aşamada yürütülen nitel analiz sonuçları kullanılmıştır. Alan ve dil uzmanlarıyla yürütülen nitel analiz sürecinde öğrenenlerin AOSDESTEK sistemine yönelik geliştirdikleri altı metafor kategorisi elde edilmiştir. “Işık”, “su”, “ilk yardım”, “ekipman”, “canlı” ve “kurumsal” kaynak kategorileri elde edildikten sonra ilgili kategoriler yeniden yazılarak 7’li likert tip sorulara uygun hale getirilmiştir. Buna göre;

“Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetleri (AOSDESTEK) benim için;

- 1. yolumu aydınlatan bir ışık kaynağı gibidir.*
 - 2. susuzluğumu giderebildiğim yanı başımda tükenmeyen bir su kaynağı gibidir.*
 - 3. sorun yaşadığımda imdadıma yetişen bir ilk yardım kaynağı gibidir.*
 - 4. her an elimin altında bulunan işe yarar bir ekipman gibidir.*
 - 5. her gün gelişen desteğiyle yanımda olan canlı bir kaynak gibidir.*
 - 6. ihtiyaç anında destek hizmeti alabildiğim kurumsal bir kaynak gibidir.” şeklinde*
- düzenlenmiş altı sorudan oluşan bir anket elde edilmiştir.

3.3.2.2. Kapsam ve görünüş geçerliği çalışması

Alan uzmanları seçiminde *uygun örnekleme* yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde, araştırma alanında çalışmalar yürüten uzmanlar tespit edilerek en ulaşılabilir olanlar örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk, vd., 2008). Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Geliştirilen anket sorularının değerlendirilmesi için 30 alan uzmanına e-posta yoluyla anket yollanmıştır; 22 uzman anketi değerlendirerek dönüş yapmıştır.

Anket, Google Forms üzerinde düzenlenerek alan uzmanı kapsam ve görünüş geçerliği değerlendirme formuna dönüştürülmüştür. Dil uzmanları ile ortak yürütülen çalışmada altı metafor kategorisini temsil ettiği düşünülen üçer alternatif cümle geliştirilmiştir (EK-1). Bu kapsamda geliştirilen cümleler aynı alt boyutları içermektedir, ancak farklı kelimelerle ifade edilmişlerdir. Alan uzmanlarından AOSDESTTEK sistemine yönelik geliştirilmiş altı metafor kategorisinin her birine yönelik ayrı ayrı geliştirilen üç cümle içerisinden metafor kategorilerini temsil açısından görünüş ve kapsam geçerliği en yüksek olan cümleyi seçmeleri istenmiştir. Ayrıca her sorunun altına “Diğer” seçeneği eklenerek alan uzmanlarının varsa alternatif yorumlarını eklemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlere göre anket soruları dil uzmanlarıyla yeniden gözden geçirilerek ve gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir. Ankete katılan uzmanların bilgileri Bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.4 Evren ve Örneklem

Karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu çalışmada öncelikle nitel bir araştırma yürütülmüştür, ikinci aşamada ise nitel araştırmanın verileri analiz edilerek nicel bir ölçüm aracı geliştirilmiştir. Nitel araştırma sürecinde verilerin toplanmasında metafor analizi yöntemi kullanıldığı için metafor kategorilerinin olgunlaştırıldığı sayıda katılımcıdan veri elde edebilmek amacıyla *maksimum çeşitlilik örnekleme* yaklaşımı tercih edilmiştir. Creswell’e (2018, s. 157) göre nitel araştırmalarda kullanılan bu örnekleme türü, geniş kitlelerden araştırılan konuya yönelik farklı bakış açılarını elde etmek için yaygın bir biçimde tercih edilmektedir. Nicel süreçte ise *basit seçkisiz örnekleme* yöntemi tercih edilmiştir. Creswell (2017, s. 158)’e göre basit seçkisiz örnekleme, evreni temsil edecek bir örneklem seçiminde ve analiz sonuçlarının evrene genellenmesinde oldukça elverişlidir.

Nitel araştırmanın çalışma grubunu, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören 1917 katılımcı oluşturmaktadır. 687 katılımcı herhangi bir metafor geliştirmeden ve 132 katılımcı metaforlara açıklama yazmadan veri toplama sürecini tamamlamıştır. 553 katılımcı ise metafor geliştirmesi beklenirken “iyi, kötü, vb.” ifadelerle; “bilgim yok, bilmiyorum, vb.” yanıtlarla ve cümle düzeyinde (şikâyet cümleleri, öneriler, vb.) metafor kabul edilemeyecek veriler sunmuşlardır. Bu yanıtlar, metaforların tanımı kapsamına girmediğinden analiz edilmemişlerdir. 545 yanıt metafor kapsamında değerlendirilip açıklamaları dikkate alınarak analiz edilmişlerdir. Nitel araştırma boyutunda metafor analizi yöntemi tercih edildiği için katılımcı sayısı geniş tutularak evrenin temsil gücünün yüksek olması amaçlanmıştır.

Nicel aşamada ise nitel araştırma sonucunda elde edilen metafor kategorilerine yönelik öğrenenlerin genel tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği tercih edilmiştir. Veriler 20 Ağustos ile 20 Eylül 2024 tarihleri arasında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerden Google Forms kullanılarak çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmada, bu çalışmanın ilk aşamasında yürütülen nitel araştırmanın analizinden elde edilen metafor kategorilerinden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket soruları, 7'li Likert tipi soru olarak hazırlanmış (“1=Kesinlikle Katılmıyorum, 7=Kesinlikle Katılıyorum”) toplam altı maddeden oluşmaktadır. Keşfedici sıralı araştırma yöntemi olarak desenlenen bu çalışmada araştırmanın geçerliğini yüksek tutmak amacıyla farklı örneklemelerden veriler toplanmıştır. 2022-2023 yılı Bahar Döneminde elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan metafor kategorilerini test etmek amacıyla 2023-2024 yılı Yaz Okulu döneminde ders alan öğrenenlerden veriler toplanmıştır. Çalışmanın evrenini $n=1.117.132$ öğrenen oluşturmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2024). OpenEpi hesaplama aracı kullanılarak %5 hata payıyla ve %95 güven aralığında 385 katılımcının çalışmaya dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (<https://www.openepi.com>). Bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 521 öğrenenden veri toplanmıştır. Anket soruları içerisine bir adet kontrol maddesi eklenerek anketin gelişigüzel cevaplanması engellenmiştir. Kontrol sorusuna verilen yanlış cevaplar çıkarıldığında 411 öğrenenden elde edilen veriler düzenlenerek nicel veri analizine uygun hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilirken basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır (Kline, 1998; Tabachnick ve Fidell, 2007).

3.5 Veri Toplama Süreci

İlk aşamada çevrimiçi bir veri toplama formu kullanılarak Açıköğretim Sisteminde kayıtlı öğrenenlerden AÖSDESTEK sistemine yönelik metaforlar geliştirmeleri ve gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Hazırlanan veri toplama formu, tüm kayıtlı öğrenenlerin kolaylıkla erişebileceği çevrimiçi ortamlarda yaklaşık üç ay süreyle öğrenenlere sunulmuştur. Elde edilen nitel veriler doygunluk açısından yeterli seviyeye ulaştığında veri toplama formu ilgili platformlardan kaldırılmıştır.

Nitel veri toplamak amacıyla geliştirilen veri toplama formu iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde öğrenenlerden demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu) toplanmıştır. İkinci bölümde ise Öğrenen Destek Hizmetlerine yönelik birer metafor geliştirmeleri istenmiştir. “AÖSDESTEK benim için ----- gibidir, çünkü ----- “soruları sorularak katılımcılardan veriler toplanmıştır. İlgili anket EK-3’te paylaşılmıştır.

İkinci aşamada, nitel süreçte geliştirilen metafor kategorilerinden bir nicel ölçüm aracı geliştirilmiştir. Görünüş ve kapsam geçerliği çalışmalarının ardından son hali verilen anket Google Forms platformunda düzenlenerek Açıköğretim Sisteminin çevrimiçi platformlarında katılımcılara sunulmuştur. Yalnız Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin erişebileceği çevrimiçi ortamlarda yayınlanan anket ihtiyaç duyulan katılımcı sayısına ulaşıldıktan sonra ilgili platformlardan kaldırılmıştır.

Nicel veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde öğrenenlerden demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeyi, AOSDESTEK farkındalığı ve kullanım düzeyi) toplanmıştır. İkinci bölümde ise nitel analiz sonucunda elde edilen metafor kategorilerine yönelik 7’li Likert tipi altı adet sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. İlgili anket EK-2’de paylaşılmıştır.

3.6 Veri Analizi

3.6.1 Nitel verilerin analizi

Nitel veriler, katılımcılara sunulan çevrimiçi “Metafor Analizi Veri Toplama Formu” yardımıyla elde edilmiştir. Metafor analizi sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1) Katılımcılar, AOSDESTEK sistemine yönelik metaforlar geliştirmişlerdir ve geliştirdikleri metaforlara yönelik açıklama yapmışlardır. Daha sonra Excel dosyasına aktarılan bu verilerin dökümü yapılmıştır,

- 2) Dilbilim alanlarında uzman ve aynı zamanda AUÖ alanlarında bilimsel çalışmalar yürüten üç araştırmacı ile ilgili tezin sahibi verileri kodlayarak ve sınıflandırarak metaforları belirlemişlerdir,
- 3) Metaforların belirlenmesinden sonra metaforlara ilişkin kategoriler geliştirilmiştir,
- 4) Veri analizleri tamamlandıktan sonra birbirinden bağımsız olarak yapılan analizler karşılaştırılarak uzmanlar arasındaki görüş birliği incelenmiştir.
- 5) Metafor kategorileri üzerinde uzlaşmalar sağlanması için kodlamalar üzerinde tartışmalar sürdürülmüştür ve tartışmalar sonlandığında uzmanlardan gelen sonuçlar ile araştırmacının analiz sonuçları karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı oluşturulmuştur.
- 6) Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra nitel bulgular raporlanmıştır.

3.6.2 Nicel verilerin analizi

Nicel veriler, Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi aşağıdaki süreçler takip edilerek gerçekleştirilmiştir:

- 1) Katılımcılar, yalnızca sisteme kayıtlı öğrenenlerin ulaşabileceği Açıköğretim Sistemi platformlarında dolaşıma sokulan çevrimiçi anketi cevaplamışlardır.
- 2) Elde edilen veriler Excel dosyasında düzenlenerek IBM SPSS 21 istatistik analiz yazılımına aktarılmıştır.
- 3) Verilerin uygunluk testleri yapıldıktan sonra (normallik dağılımları, betimsel istatistikler, vb.) araştırma soruları doğrultusunda gerekli analizler yapılmıştır. Verilerin analizlerinde her bir kategori için tanımlayıcı istatistikler ve parametrik fark testleri yapılmış olup öğrenenlerin nitel süreçte elde edilen metafor kategorilerine yönelik genel tutum düzeyleri belirlenmiştir. İlgili testlerin sonuçları Bulgular bölümünde sunulmuştur.
- 4) Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra nicel bulgular raporlanmıştır.

3.7 Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışma, keşfedici sıralı karma araştırma olarak desenlendiği için nitel ve nicel araştırma süreçlerinde farklı geçerlik ve güvenilirlik yaklaşımları takip edilmiştir.

3.7.1 Nitel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Bu çalışmanın nitel araştırma aşamasında takip edilen geçerlik yöntemleri şu şekilde gösterilebilir:

1. Araştırma karma yöntem araştırması olarak desenlendiği için yöntem bakımından *üçgenleme* tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte araştırmacılar farklı ve çeşitli teknikleri, kaynakları, yöntemleri kullanarak çalışmalarına kanıt elde etmektedirler (Creswell, 2018, s. 251). Bu çalışmada, nitel ve nicel süreçler birlikte yürütülerek, farklı veri toplama araçları ile veriler toplanarak ve çeşitli nitel ve nicel veri analiz teknikleri işe koşularak üçgenleme tekniğinden faydalanılmıştır. Ayrıca verilerin analizlerinden elde edilen sonuçlar araştırma kapsamına giren literatür ile desteklenerek teorik kanıtlar sağlanmıştır.

2. Araştırmacı, geniş bir katılımcı grubundan veriler elde ederek çalışmanın derinleştirilmesini sağlamıştır. Verilerde tekrar edilen örüntüler ortaya çıktığında ve araştırmada doygunluğa ulaşıldığına inandığı noktada veri toplama aşamasını sonlandırmıştır. Bu süreçte *dış denetimler* tekniği kullanılarak süreçle ilgili tezin danışmanı ile sürekli iletişim halinde kalınmıştır ve sürece yönelik düzenli toplantılar düzenlenerek elde edilen veriler üzerinde tartışmalar yürütülmüştür (Creswell, 2018, s. 252).

3. Nitel verilerin toplanması sürecinde herhangi bir zaman sınırlaması olmaksızın veriler toplanmaya devam etmiştir. Buradaki amaç *uzun süreli katılım* ve *sürekli gözlem tekniği* gereğince çok çeşitli katılımcı gruplarından veriler elde etmeyi olanaklı hale getirmektir. Elde edilen verilerde tekrar edilen örüntülere ulaşana dek veri toplama süreci devam ettirilmiştir (Creswell, 2018, s. 250).

4. Karma araştırma olarak desenlenen bu çalışmada nitel süreçlerden elde edilen verilerin analizinden sonra nicel bir ölçüm aracı ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra bu ölçüm aracı kullanılarak katılımcılardan nicel veriler elde edilerek geliştirilen kategorilerin ilgili grupları temsil gücü test edilmiştir. Nitel araştırmalarda *üye kontrolü tekniği* olarak bilinen bu yaklaşımda katılımcıların nitel verileri eleştirel bir gözle eleştirmesine olanak tanınmaktadır (Creswell, 2018, s. 252).

5. Nitel araştırmanın bulguları sunulurken ilgili kategoriler katılımcılardan toplanan açıklamalar ile desteklenmiştir. *Zengin ve yoğun betimleme* şeklinde tanımlanabilecek bu

teknikte amaç zengin kanıtlar sunarak çalışmanın inandırıcılığını arttırmaktır (Creswell, 2018, s. 252).

Nitel verilerin toplanması ve analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak adına çeşitli adımlar takip edilmiştir. Bu adımlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Verilerin toplanması aşamasında çevrimiçi “Metafor Analizi Veri Toplama Formu” oluşturularak katılımcılara sunulmuştur. Google Drive sistemiyle bağlantılı olarak çalışan bu sistemde veriler dijital ortamda saklanarak kaybolmaları engellenmektedir. Veri toplama süreci sonunda veriler Excel formatında bir dosya olarak indirilmiştir ve analiz süreçleri başlatılmıştır. Dijital ortamlarda saklanan verilerin ilk hallerine erişim her zaman olanaklı olduğu için bu süreçte verilerin zarar görme ihtimali ortadan kaldırılmıştır.

2. Veri toplama aracının güvenilirliğini sağlama adına, AUÖ alanında bilimsel çalışmalar yürüten ve dilbilimsel alanlarda uzmanlıkları olan üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı ve üç alan uzmanı, birbirinden bağımsız bir şekilde nitel verileri kodlayarak metafor kategorileri oluşturmuşlardır. Uzmanların gizli ve birbirinden habersiz biçimde verileri kodlaması güvenilirlik açısından oldukça önemlidir (Creswell, 2018, s.253).

3. İlk aşamada araştırmacı, kodlayıcılardan gelen metafor kategorilerini ayrıntılı olarak incelemiştir ve dört farklı kodlama çeşidi üzerindeki ortak noktaları ve ayrışan noktaları tespit etmiştir. Bu aşamada, kategorilerin belirlendiği nitel bir kod defteri geliştirilerek uzmanlarla paylaşılmıştır. İkinci aşamada, inceleme sonucu elde edilen yeni durumu tartışmaları için elde edilen kategoriler tekrardan kodlayıcılara geri gönderilmiştir. Alan uzmanları ile araştırmacı arasında veriler üzerindeki tartışma sürekli yenilenerek süreç tamamlanana kadar devam ettirilmiştir. Bu süreçte alan uzmanlarından gelen yorumlar ve eleştiriler dikkate alınarak araştırmanın son hali ortaya çıkarılmıştır.

4. Analiz sonucunda ortaya çıkarılan kategoriler arasındaki uyuma bakılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı oluşturmak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen araştırma güvenilirliği formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda kodlayıcılar arası uyumun %80 ve üzeri olması durumunda istenilen güvenilirlik düzeyine ulaşılmaktadır (Creswell, 2018, s.253). Bu çalışmada kodlayıcılar arası anlaşma katsayısı

sırasıyla %88,88, %90,32 ve %91,17 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında geçerli bir kodlayıcılar arası güvenirlik uyum katsayısına ulaşılmıştır.

5. Nitel verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları raporlanırken IBM SPSS 21 yazılımı kullanılmıştır. Verilerin sunumunda bilgisayar programı kullanılarak verilerin nesnel bir sunumu gerçekleştirilmiştir.

3.7.2 Nicel araştırma sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Bu çalışmanın nicel araştırma aşamasında takip edilen geçerlik yöntemleri şu şekilde gösterilebilir:

1. Araştırma karma yöntem araştırması olarak desenlendiği için yöntem bakımından *üçgenleme* tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte araştırmacılar farklı ve çeşitli teknikleri, kaynakları, yöntemleri kullanarak çalışmalarına kanıt elde etmektedirler (Creswell, 2018, s. 251). Nitel araştırma sürecinde aktarılan üçgenleme tekniklerine ek olarak nicel veri analizlerinde çeşitli istatistik analiz yöntemleri kullanılarak geçerlik yüksek tutulmuştur.

2. Araştırma soruları göz önünde bulundurularak örneklem seçiminde evrenin temsili dikkate alınmıştır. Örneklem doğru seçildiği durumlarda araştırmanın geçerliği yükselmektedir (Creswell, 2017, s. 158-161).

3. Nicel ölçüm aracının görünüş ve kapsam geçerliği çalışmalarında, araştırma yapılan alanda çalışmalar yürüten 22 alan uzmanından destek alınmıştır. Görünüş ve kapsam geçerliği alan uzmanlarınca değerlendirildikten sonra gerekli düzenlemeler yapılarak anket katılımcılara sunulmuştur. Görünüş ve kapsam geçerliği değerlendirmesi anketi EK-1’de paylaşılmıştır.

4. Karma araştırma olarak desenlenen bu çalışmada, nitel süreçlerden elde edilen verilerin analizinden sonra nicel bir ölçüm aracı geliştirilmiştir. Çalışmanın geçerliği açısından nitel sürece katılan örneklemde başka bir katılımcı grubu ile nicel süreç devam ettirilmelidir. Bu çalışmanın nicel sürecinde, 2024-2025 yaz okulu döneminde öğrenim görenler çalışmaya dahil edilerek geçerlik yüksek tutulmuştur. (Creswell, 2017, s. 227).

Nitel verilerin toplanması ve analizi sürecinde güvenirliği sağlamak adına çeşitli adımlar takip edilmiştir. Bu adımlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Verilerin toplanması aşamasında çevrimiçi “Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi” oluşturularak katılımcılara sunulmuştur. Google Drive sistemiyle bağlantılı olarak çalışan bu sistemde veriler dijital ortamda saklanarak kaybolmaları engellenmektedir. Veri toplama süreci sonunda veriler Excel formatında bir dosya olarak indirilmiştir, daha sonra düzenlenerek SPSS 21 yazılımına yüklenmiştir ve analiz süreçleri başlatılmıştır. Dijital ortamlarda saklanan verilerin ilk hallerine erişim her zaman olanaklı olduğu için bu süreçte verilerin zarar görme ihtimali ortadan kaldırılmıştır.
2. Veri toplama aracının güvenilirliğini sağlama adına, AUÖ alanında bilimsel çalışmalar yürüten 22 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların gizli ve birbirinden habersiz biçimde anket maddelerini değerlendirmesi güvenilirlik açısından oldukça önemlidir (Creswell, 2018, s.253).
3. Toplam 13 sorudan oluşan ankette metafor kategorileri bölümüne bir adet kontrol maddesi eklenmiştir. Buna göre “*bu soruyu okuyorsan kararsızım’ı işaretle*” sorusu eklenerek bu cevabı vermeyenlerin cevapları anketten çıkarılmıştır. Buradaki amaç, soruları okumadan cevap verenleri eleyerek anket güvenilirliğini yüksek tutmaktır.
4. Veri analiz sürecinde SPSS 21 istatistik analiz programından faydalanılmıştır. Böylelikle sonuçların nesnel bir şekilde sunumu gerçekleştirilerek güvenilirlik yüksek tutulmuştur.

4 BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, keşfedici sıralı karma yöntem araştırması desenine uygun olarak katılımcı öğrenenlerden “Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetlerine” ilişkin metafor analizi yöntemi ile toplanan nitel bulgular ve daha sonrasında da tarama modeli ile elde edilen nicel bulgular sunulmaktadır. Bulguların sunumunda araştırma sorularının sırası takip edilmiştir.

4.1 Nitel Aşama

Bu bölümde katılımcılardan araştırmanın metafor analizi yöntemi ile toplanan nitel verilerine ilişkin bulgularına yer verilmektedir.

Tablo 4.1’de nitel araştırmaya katılan öğrenenlerin yaş, cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 4.1

Örnekleme Dahil Olan Öğrenenlerin Yaş, Cinsiyet ve Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	312	57,2
Kadın	223	40,9
Belirtmek İstemiyorum	10	1,8
Toplam	545	100
Yaş Grubu		
18-24	60	11,0
25-34	97	17,8
35-44	162	29,7
45-54	142	26,0
55-64	73	13,4
65+	11	2,0
Toplam	545	100
Öğrenim Durumu		
İlk Üni. Ön lisans	45	8,3
İlk Üni. Lisans	74	13,6
İkinci Üni. Ön lisans	180	33,0
İkinci Üni. Lisans	240	44,0
Belirtmek İstemiyorum	6	1,1
Toplam	545	100

Tablo 4.1’e göre erkek katılımcıların (n=312) kadın katılımcılardan (n=223) sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Cinsiyet bilgisi vermek istemeyenlerin (n=10) ise genel katılımcı grubuna göre çok sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. 35-44 (n=162) ve 45-54 (n=122) yaş grubu aralığındaki öğrenenlerin diğer yaş gruplarına göre sayıca daha fazla

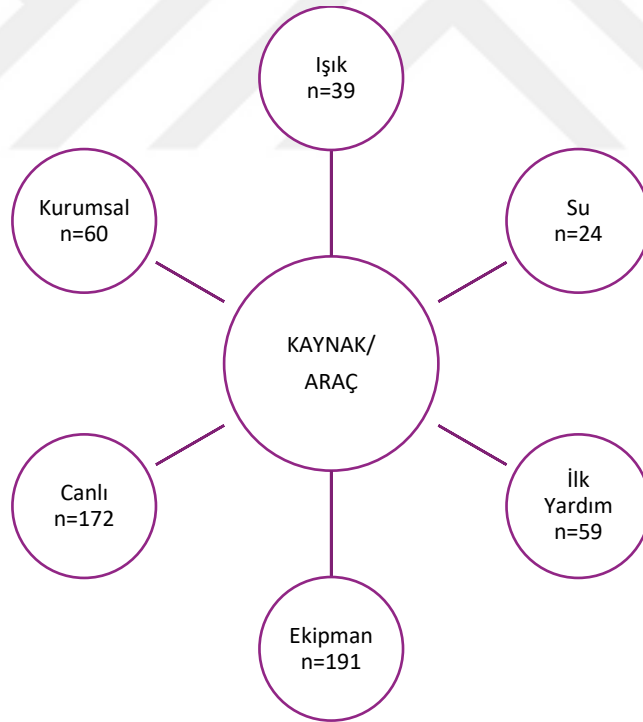
olduğu görülmektedir. İkinci Üniversite kapsamında Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin sayılarının (n=420) ilk üniversite kapsamında öğrenim görenlerden (n=119) sayıca fazla olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu bilgisini vermek istemeyenlerin (n=6) ise genel katılımcı sayılarına oranla çok sınırlı olduğu belirlenmiştir.

4.1.1 Metafor Toplama Anketine İlişkin Bulgular

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin AOSDESTEK sistemine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla yürütülen metafor araştırmasının bulguları aşağıda gösterilmektedir. Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen kategorilere göre alt başlıklar oluşturulmuştur ve her alt başlıkta bulgularla beraber katılımcıların açıklamalarına yer verilmiştir. Bu süreç sonunda elde edilen kategoriler Şekil 4.1’de gösterilmiştir:

Şekil 4.1

Metaforların Analizi Sonucu Elde Edilen Kategorilerin Dağılımı



Şekil 4.1 incelendiğinde katılımcıların Öğrenen Destek Hizmetlerini “*kaynak/araç*” kavramını kullanarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Fenomenolojik araştırmaların amacı bir fenomenle ilgili algıların temelini oluşturan ve değişmez bir yapı olarak kabul edilen öze ulaşmak olduğundan (Creswell, 2018, s. 79) bu araştırmada ilgili özün *kaynak* kavramı olduğu saptanmıştır. Kaynak kavramı öz olarak kabul edildiğinde Öğrenen

Destek Hizmetleri, öğrenen ihtiyaçlarına ve kullanımlarına göre “Işık”, “Su”, “İlk Yardım”, “Ekipman”, “Kurumsal” ve “Canlı” kaynak başlıkları altında kategorize edilmiştir. Katılımcılar, bu kaynakların kullanım durumlarına ve kapasitelerine göre olumlu ve olumsuz çağrışımlar yapan metafor tercihlerinde bulunmuşlardır.

4.1.2 “Işık” kaynağı olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular

Tablo 4.2’de “ışık” kaynağı olarak algılanan destek hizmetlerine yönelik geliştirilen metaforların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.2

Katılımcıların “Işık” Kaynağı Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı

Işık Kategorisi	n	%
ampul	1	2,6
ay	2	5,1
deniz feneri	1	2,6
fener	5	12,8
güneş	7	17,9
ışık	14	35,9
karanlık	1	2,6
kış güneşi	1	2,6
kıvılcım	1	2,6
meşale	1	2,6
okuma lambası	1	2,6
yıldız	4	10,3
Toplam	39	100

Tablo incelendiğinde öğrenenlerin en çok “ışık” metaforunu geliştirdikleri ve diğer metaforların da birer aydınlanma kaynağı olduğu görülmektedir. Bu kategoride katılımcıların Öğrenen Destek Hizmetlerini, kendilerini karanlıkta hissettikleri anda yollarını aydınlatan bir “yol gösterici” olarak algıladıkları ve bu durumun kaynağın işlevselliği açısından “tatmin edici” yönünü ön plana çıkardığı söylenebilir.

Metaforlar, algıları şekillendirirken yapısal bir zemin oluştururlar ve benzetim ilişkileri bu yapısal zemin üzerinde şekillendirilir. Lakoff ve Johnson’ın (2015, s.115-125) metaforların yapısal zeminlerini çözümlerken kullandıkları yöntemle bu çalışma kapsamında elde edilen nitel bulgular anlamlı hale getirilebilir. Bu amaçla AOSDESTEK

sisteminin “ışık” metaforu kullanılarak algılandığı durumlarda zihinde oluşan yapısal zemin şu şekilde çözümlenebilir:

Katılımcılar: Öğrenenler (bilgiye ve desteğe ihtiyaçları olduğundan dolayı kendilerini karanlıkta hissedenenler) ve destek hizmetleri (bilgi ve kaynak sağlayıcısı, rehber)

Unsurlar: Karanlık (öğrenenlerin hissettiği belirsizlik, bilgisizlik, çaresizlik hali), ı ışık (destek hizmetleri tarafından sağlanan bilgi, kaynak ve destekler), aydınlanma (destek amacına ulaştığında edinilen bilgiler, artan farkındalık, olumlu yönde dönüşüm)

Aşamalar: Öğrenenler belirsizlikten kurtulmak ve sorunlarını çözebilmek için destek hizmetlerine başvurur. Destek hizmetleri ilgili sorunlara çözüm sunar. Öğrenenler bu süreç sonucunda yeni bakış açıları ve farkındalık edinirler.

Amaç: Öğrenenler karanlıktan ve kaybolmuşluk hissinden kurtulmak isterler. Destek hizmetleri ise öğrenenleri ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetini sunmayı hedefler.

Bu bağlamda, öğrenenler herhangi bir desteğe ihtiyaç duyduklarında kendilerine sunulan destek uygulamalarından herhangi birini seçerek etkileşime geçerler. Bu etkileşim sonucunda farkında olma ve aydınlanma duygusuna kapılırlar. Bu nedenle, destek kapsamında sorunlarını çözdüklerinde ışık kaynakları ve ona vurgu yapan eylemlerle süreçleri anlamlandırırılar. Örneğin, destek hizmetlerini bir *fener* gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “*Bir fener gibidir, çünkü doğru kaynakları aydınlatarak ihtiyacımız olan bilgiye ulaşmamıza yardımcı olur.*”; “*Fener gibidir, çünkü bazen bildiğin yolda yürümek zordur ve bir fener yardımı ile yolunu daha kolay görebilirsin, yolunu aydınlatır.*” veya “*Bir fener gibidir çünkü her tıkanığımızda önümüzü aydınlatır.*” Benzer şekilde Öğrenen Destek Hizmetlerini bir *güneş* gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “*Bir güneş gibidir, çünkü ne zaman başvursan ışığı bizleri aydınlatıyor.*”; “*Güneş gibidir çünkü güneş doğar-aydınlatır-ısıtır-doğayı ve insanlara hayat verir.*”; “*Güneş gibidir çünkü daima bize ışık olur.*” Öğrenen Destek Hizmetlerini bir *deniz feneri* olarak algılayan katılımcının açıklamaları şöyledir: “*Bir deniz feneri gibidir, çünkü yolunu bulmana yardım eder.*” Bir başka katılımcı Öğrenen Destek Hizmetlerini bir *okuma lambası* olarak algılamaktadır: “*Masamdaki okuma lambası gibidir çünkü karanlıkta kaldığımda kitabımı aydınlatır.*”

Öte yandan, kaynağın yetersiz oluşundan ya da etkili kullanım olanağı olmamasından dolayı katılımcılar aydınlığın karşıtı olarak *karanlık* metaforu geliştirerek sistemin

yetersizliğini ortaya koymuşlardır: “Karanlıktır, çünkü bu hizmetleri daha önce hiç kullanmadım.”

Sonuç olarak, öğrenenlerin destek hizmetlerini algılama sürecinde metaforlar ya doğrudan atıfta bulunularak ya da metaforları çağrıştıran eylemler kullanılarak deneyimleri şekillendirmektedir.

4.1.3 “Su” kaynağı olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular

Katılımcıların “su” kaynağı kategorisi kapsamında ürettiği metaforlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.3

Katılımcıların “Su” Kaynağı Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı

Su Kategorisi	<i>n</i>	%
can suyu	1	4,2
çeşme	2	8,3
deniz	2	8,3
dere	2	8,3
derya	3	12,5
pınar	3	12,5
su	10	41,7
yağmur	1	4,2
Toplam	24	100

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrenenlerin en çok “su” metaforunu geliştirdikleri ve diğer metaforların da birer su kaynağı olduğu görülmektedir. Bu kategoride katılımcılar Öğrenen Destek Hizmetlerini, hayatın olmazsa olmazı su üzerinden algılamakta ve kullanım durumlarına ve hissettikleri ihtiyaca göre hayat verici, kapsayıcı, tatmin edici ve kolayca erişilebilen özellikleri ile tanımlamaktadırlar. Katılımcıların, Öğrenen Destek Hizmetlerini kullandıklarında hayati önem taşıyan su içme ihtiyaçlarını giderdikleri ve dolayısıyla mutlu oldukları saptanmıştır. Ayrıca, yeryüzünde su kaynaklarının bolluğuna vurgu yapılarak destek kapsamının oldukça geniş kapsamlı olduğu da vurgulanmıştır.

AOSDESTEK sisteminin “su” metaforu kullanılarak algılandığı durumlarda zihinde oluşan yapısal zemin şu şekilde çözümlenebilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.115-125):

Katılımcılar: Öğrenenler (stres, belirsizlik veya yalnızlık hissiyatına sahiptirler) ve destek hizmetleri (kaynak sağlayıcısı)

Unsurlar: Susuzluk (öğrenenlerin zihinsel yoksunluk hissiyatı), su (destek hizmetleri tarafından sağlanan zihinsel veya duygusal kaynaklar), susuzluğun giderilmesi (destek amacına ulaştığında yaşanan ferahlama, rahatlama, yenilenme hissiyatı)

Aşamalar: Öğrenenler yaşadıkları zihinsel ve duygusal kaynak eksikliğinden kurtulmak için destek hizmetlerine başvurur. Destek hizmetleri olanak dahilindeki tüm kaynakları öğrenenle paylaşır. Öğrenenler bu süreç sonucunda yenilenmiş ve tatmin olmuş hissederler.

Amaç: Öğrenenler duygusal veya zihinsel olarak rahatlamak isterler. Destek hizmetleri ise öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu tüm kaynakları sunmayı hedefler.

Bu bağlamda, öğrenenler destek hizmetleriyle etkileşime geçtiklerinde ilgili süreçleri su kaynakları üzerinden algılamaktadırlar. Örneğin, destek hizmetlerini bir *çeşme* gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “*Bir çeşme gibidir, çünkü susayan gelip suyunu içer ve faydalanır.*” veya “*Çeşme gibidir, çünkü isterseniz tasınızı doldurursunuz.*” Bu açıklamalardan görüleceği üzere destek hizmetleri, ihtiyaç anında kullanıma hazır ve *kolayca erişilebilen* ve ihtiyaçları kolayca gideren *tatmin edici* bir su kaynağı olarak algılanmaktadır. Öğrenen Destek Hizmetlerini bir *derya* gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “*Derya gibidir, çünkü açıldıkça derinliği ve genişliğini hissedersin.*”; “*Bir deryadır, çünkü bilgi birikimi oldukça geliştirmektedir.*” veya “*Derya gibidir, çünkü öğrenmek için her şey mevcuttur.*” örneklerinde katılımcılar destek hizmetlerini bir deryaya benzeterek onun zengin *kapsayıcılığı*ni öne çıkarmaktadır. Bir diğer örnekte Öğrenen Destek Hizmetlerini bir *su* gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “*Su gibidir, çünkü bazen kitap ve derste verilenler ile sistemde hazırda bulunan bilgiler bazen akla takılanlar ve ihtiyaç bilgilere yeteri kadar cevap veremediği için bir fidan olan öğrencinin eksik bilgilerle gelişmesine neden olabilir.*” veya “*Su gibidir, çünkü aktığı her yere bilgi vermeye devam eder ve bilgi hayattır.*” Katılımcılar destek hizmetlerini bir su kaynağına benzeterek onun *hayat veren* yanını vurgulamaktadır.

Bu çalışma kapsamında su kaynağı kategorisine yönelik katılımcılar tarafından geliştirilmiş herhangi bir olumsuz çağrışım yapan metafor tespit edilmemiştir.

4.1.4 “İlk yardım” kaynağı olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular

Katılımcıların “ilk yardım” kaynağı kategorisi kapsamında ürettiği metaforlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.4

Katılımcıların “İlk Yardım” Kaynağı Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı

İlk Yardım Kategorisi	n	%
acil yardım	8	13,6
ambulans	2	3,4
aspirin	1	1,7
can kurtaran	12	20,3
can simidi	3	5,1
hızır	14	23,7
ilaç	14	23,7
ilk yardım seti	1	1,7
imdat çekici	1	1,7
imdat tuşu	2	3,4
merhem	1	1,7
Toplam	59	100

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrenenlerin en çok “hızır” ve “ilaç” metaforunu geliştirdikleri ve diğer metaforların da birer ilk yardım kaynağı olduğu görülmektedir. Bu kategoride katılımcılar, Öğrenen Destek Hizmetlerini kriz durumlarında ve ihtiyaç anında başvurulabilecek bir kaynak olarak algılamaktadırlar ve hayat kurtarıcı, sorun çözücü, destekleyici yanlarını öne çıkardıkları görülmektedir. Katılımcıların, Öğrenen Destek Hizmetlerini kullanana kadar kendilerini bir kriz durumunda hissettikleri ve hizmetlerden bu sorunu çözmek amacıyla faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda destek hizmetleri, zor zamanlarda hızlı bir şekilde ulaşarak sorunlarını çözebilecek ilk yardım kaynakları olarak algılanmaktadır.

AOSDESTEK sisteminin “ilk yardım” metaforu kullanılarak algılandığı durumlarda zihinde oluşan yapısal zemin şu şekilde çözümlenebilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.115-125):

Katılımcılar: Öğrenenler (zihinsel ya da duygusal sıkıntılar yaşarlar) ve destek hizmetleri (krizleri yönetebilen profesyoneller)

Unsurlar: Acil durum (öğrenenlerin hissettiği ani kaygı veya başarısızlık halleri), müdahale (öğrenenlerin yaşadığı krizin hızlıca tanımlanması ve gerekli kaynakların sunumu), ilk yardım (destek hizmetleri tarafından hızlıca sunulan çözümler, kriz yönetimleri, danışmanlıklar)

Aşamalar: Öğrenenler hissettikleri acil ihtiyaçların çözümü için destek hizmetlerine başvurur. Destek hizmetleri ilgili sorunlara hızlıca çözüm sunarak öğrenenlerin rahatlamasını sağlar. Etkili bir biçimde sunulan destek hizmeti sonucunda öğrenenler bu iyileşmiş ve dengelenmiş hissederler.

Amaç: Öğrenenler yaşadıkları acil durumları aşmak ve sıkıntılarından kurtulmak isterler. Destek hizmetleri ise öğrenenlere ihtiyaç duyduğu kaynakları hızlıca sağlayarak onların sağlıklı bir şekilde eğitimlerine devam edebilmelerini hedefler.

Bu bağlamda öğrenenler, destek hizmetlerini kriz durumlarında sorunlarını çözen acil durum profesyonelleri/araçları olarak algılamaktadırlar. Örneğin, destek hizmetlerini bir “ilaç” gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “Bir ilaç gibidir, çünkü hızlı bir şekilde sorunumuzu çözer.”; “İlaçtır, çünkü yaranıza merhem olur ve merak ettiğiniz her konuya rahatlıkla ulaşabilirsiniz.” veya “Bir ilaç gibidir, çünkü sadece gerektiğinde kullanırım.” Bu açıklamalardan görüleceği üzere destek hizmetleri, ihtiyaç anında başvuru ve sorun çözücü ve destekleyici bir ilk yardım kaynağı olarak algılanmaktadır.

Benzer şekilde Öğrenen Destek Hizmetlerini bir *cankurtaran* gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “Cankurtaran gibidir, çünkü sorularıma ivedilikle yanıt bulabiliyorum.”; Cankurtarandır, çünkü panik olmaya mahal vermeden sorulan soruya nezaketle yanıt verirler.”; “Bir cankurtaran gibidir, çünkü ne zaman daralsanız hemen yanınızdadır. Her probleminize bir çözüm üretilir.” veya “Cankurtaran gibidir, çünkü kontrolü kendimiz tarafından mümkün olmayan çaresizlikte çok önem taşır.” Katılımcılar destek hizmetlerini bir cankurtarana benzeterek onun hayat kurtarıcı yanını öne çıkarmaktadır. Aynı şekilde destek hizmetlerini bir ambulansa benzeten katılımcılar ise

“Bir ambulans gibidir, çünkü ilk müdahale ekibi olarak olası oluşabilecek zararların önüne geçecektir.” ve “Bir ambulanstır, çünkü acil durumlarda her an yardımımıza

koşar.” açıklamalarıyla yine destek hizmetlerinin kriz zamanlarında hayat kurtarıcılığını vurgulamaktadırlar.

İlk yardım kategorisi kapsamında, katılımcılar tarafından geliştirilmiş herhangi bir olumsuz çağrışım yapan metafor tespit edilmemiştir.

4.1.5 “Ekipman” olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular

Katılımcıların “ekipman” kategorisi kapsamında ürettiği metaforlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.5

Katılımcıların “Ekipman” Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı

Ekipman kategorisi	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
akıllı asistan	5	2,6	kitap	12	6,3
akıllı telefon	3	1,6	köprü	1	,5
alet sandığı	4	2,1	kuru sıkı mermi	1	,5
anahtar	4	2,1	kütüphane	6	3,1
ansiklopedi	1	,5	labirent	2	1,0
araba	1	,5	maden	5	2,6
arama motoru	4	2,1	makine	2	1,0
baston	2	1,0	matruşka	2	1,0
başarıya götüren yol	1	,5	metro	2	1,0
besin	5	2,6	mezarlık yeri	1	,5
bıçak	1	,5	mıknatıs	1	,5
bilgi kaynağı	18	9,4	navigasyon	4	2,1
bilgisayar	1	,5	not defteri	2	1,0
bot	2	1,0	ok	2	1,0
bumerang	1	,5	otomasyon	3	1,6
cevap anahtarı	1	,5	özet	2	1,0
çek	1	,5	prospektüs	1	,5
destek programı	14	7,3	pusula	1	,5
dolap	1	,5	robot	5	2,6
duvar	2	1,0	saat	1	,5
e-kampüs	3	1,6	sandal	1	,5
emniyet sibobu	1	,5	sigorta	2	1,0
ev	1	,5	sistem	6	3,1

Tablo 4.5 (Devam)*Katılımcıların “Ekipman” Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı*

gül suyu	1	,5	sözlük	2	1,0
hard disk	1	,5	spor aleti	1	,5
hava	3	1,6	stepne	2	1,0
hazine	2	1,0	süzgeç	1	,5
hipotenüs	1	,5	şemsiye	1	,5
internet	6	3,1	uçak	3	1,6
joker	2	1,0	vadeli hesap	1	,5
kağnı	1	,5	yapay zeka	7	3,7
kapı	1	,5	yardım eli	2	1,0
kavanozdaki bal	1	,5	yazılım	3	1,6
kılavuz	4	2,1	yumak	2	1,0
Toplam				191	100

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların en çok geliştirdikleri metaforlar “ekipman” kategorisi kapsamına girmektedir. Mekanik, dijital, doğal, basit, vb. pek çok nesne “ekipman” kategorisinde destek hizmetlerini tanımlarken tercih edilmiştir. Katılımcıların en çok “destek aracı” ve “kitap” metaforunu geliştirdikleri ve diğer metaforların da birer donanım kaynağı olduğu görülmektedir.

Bu kategoride katılımcılar Öğrenen Destek Hizmetlerini bir sorunla karşılaştıklarında ya da ihtiyaç duyduklarında alıp kullanabilecekleri donanım kaynakları olarak algılamaktadırlar. Hayatın pek çok alanında kullanılabilen bu ekipmanlar destekleyici, faydalı, erişilebilir, yenilikçi, kurtarıcı, hızlandırıcı, yol gösterici gibi olumlu özellikleri üzerinden algılanırken diğer yandan standart işleyişi ve kullanım zorlukları gibi olumsuz özellikleri ile de algılanmaktadırlar. Katılımcılar bazı nesneleri kullanarak destek hizmetlerinin erişilemez ve kullanışsız olduklarını belirtmişlerdir.

AOSDESTEK sisteminin “ekipman” metaforu kullanılarak algılandığı durumlarda zihinde oluşan yapısal zemin şu şekilde çözümlenebilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.115-125):

Katılımcılar: öğrenenler (sorun yaşarlar ve çözüm yolları ararlar) ve destek hizmetleri (öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları geliştiren ve sağlayan uzmanlar, planlayıcılar, tasarımcılar, personeller)

Uysurlar: sorunlar (öğrenenlerin karşılaştıkları zorluklar), ekipman (destek hizmetlerince sunulan çeşitli uygulamalar, kaynaklar), uygulama (destek hizmetleri tarafından sunulan araçların kullanılması ve öğrenenlerin edindikleri deneyimler)

Aşamalar: öğrenenler, akademik veya kişisel zorluklar hissettiklerinde destek hizmetleri uygulamalarına başvurur. Destek hizmetleri tarafından geliştirilmiş araçları kullanarak sorunlarının üstesinden gelmeye çalışır. Etkin bir biçimde kullanılabilen uygulamalar sayesinde öğrenenler problemlerini çözerler ve deneyimlerini geliştirirler.

Amaç: öğrenenler sorunlarını çözmek ve engelleri aşır eğitim süreçlerini devam ettirmek isterler. Destek hizmetleri ise öğrenenlerin amaçlarına uygun araçları geliştirerek onların başarılı olmalarını hedefler.

Bu bağlamda, herhangi bir sorun yaşayan öğrenenler kendilerine sunulan destek uygulamalarından birine kolayca erişerek sorunları çözebilmektedirler. Örneğin, destek hizmetlerini bir “stepne” gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “Bir stepne gibidir, çünkü uzun süre ihtiyacın olmaz, ancak ihtiyaç duyduğunda seni sadece o kurtarabilir.” ve “Stepnedir, çünkü ihtiyaç duymadığınız sürece varlığıyla ilgilenmezsiniz, ancak var olduğu için size güven verir.” Katılımcılar destek hizmetlerini stepne metaforu ile tanımlayarak onun erişilebilir, destekleyici, faydalı ve kurtarıcı özelliklerini vurgulamışlardır. Öğrenen destek hizmetlerini “kitap” metaforuyla algıladıklarını belirten katılımcıların açıklamaları şunlardır: “Bir kitap gibidir, başvurursak bizi bilgilendirir.” ve “Kitap gibidir, çünkü okumasını bilene yardımcı oluyor.” Katılımcılar destek hizmetlerini kitap olarak algıladıklarında onun faydalı, destekleyici ve yol gösterici özelliklerini ortaya koymuşlardır.

Bir başka örnek açıklamada katılımcılar destek hizmetlerini bir “navigasyona” benzetmektedirler: “Bir navigasyondur, çünkü bize yol gösterir, farkındalığımızı artırır ve kendi yolumuzu çizmemizi sağlar.” açıklaması destek hizmetlerinin yol gösterici, destekleyici, faydalı özelliklerini ortaya koymaktadır. Diğer bir metaforda destek hizmetleri “Google’a benzetilmiştir. “Google gibidir, çünkü bilmediğiniz soruların cevabını alırsınız.”; “Google gibidir, çünkü her takıldığımız sorunun cevabını bize

söyler.” ve “Google gibidir, çünkü ne ararsanız bulursunuz.” açıklamaları destek hizmetlerinin *destekleyici, yol gösterici, faydalı ve kurtarıcı* yönlerine vurgu yapmaktadır.

“Ekipman” kategorisinde olumlu özellikleri üzerinden algılanan destek hizmetlerinin yanı sıra olumsuz özellikleri ile de anılan araçlar bulunmaktadır. Örneğin “yapay zeka” metaforu kullanılarak algılanan destek hizmetlerinin açıklamaları şöyledir: “Yapay zeka gibidir, çünkü devamlı gelişim halindedir.”; “Yapay zeka gibidir, çünkü hem kendi kendine hem de geri bildirimlerle gelişebiliyor.” veya “Yapay zeka gibidir, çünkü yanıt sistemiyle bir robotu andırıyor.” İlk iki açıklama destek hizmetlerinin yapay zeka gibi çalışarak kendini geliştiren *yenilikçi* özellikleri ön plana çıkarılırken öte yandan destek hizmetleri bir robota benzetilerek *standart işleyişi* vurgulanıyor. Bir diğer örnekte ise destek hizmetleri “kağnı” metaforu üzerinden algılanmaktadır. “Kağnı gibidir, çünkü sınav tarihi veya kayıt tarihi yaklaşmış hatta gelmiş olmasına rağmen sistemin hâlâ aktif olmaması.” açıklaması ile destek hizmetlerinin bir donanımsal araç olmasına rağmen kapasitesinin eksikliği ön plana çıkarılmıştır.

4.1.6 “Canlı” bir kaynak olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular

Katılımcıların “canlı” kategorisi kapsamında ürettiği metaforlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.6

Katılımcıların “Canlı” Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı

Canlı Kategorisi	n	%		n	%
ağaç	14	8,1	kaplumbağa	2	1,2
ahtapot	1	,6	kök	1	,6
aile	5	2,9	lotus	1	,6
ajan	1	,6	meyve	1	,6
anne	4	2,3	nar	2	1,2
arı	2	1,2	orman	1	,6
arkadaş	7	4,1	öğrenci	2	1,2
asker	1	,6	öğretmen	14	8,1
baba	2	1,2	ördek	1	,6
bebek	1	,6	rehber	19	11,0
bilge	3	1,7	sarmaşık	2	1,2

Tablo 4.6 (Devam)*Katılımcıların “Canlı” Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı*

bitki	3	1,7	sekreter	1	,6
co-pilot	1	,6	siyasetçi	1	,6
çınar	1	,6	süpermen	2	1,2
çiçek	4	2,3	tavşan	1	,6
çocuk	4	2,3	tembel hayvan	1	,6
danışman	5	2,9	temizlik elemanı	3	1,7
deve kuşu	1	,6	tohum	4	2,3
dost	8	4,7	tomurcuk	1	,6
fidan	3	1,7	vücut	2	1,2
gül	2	1,2	yabancı	1	,6
hayalet	7	4,1	yardımcı	26	15,1
hostes	1	,6	yol arkadaşı	1	,6
ilkel yaşam formu	1	,6			
Toplam				172	100

Tablo 4.6 incelendiğinde katılımcıların, “canlı” kaynak kategorisi kapsamında pek çok metafor geliştirdikleri görülmektedir. Destek hizmetleriyle benzetim ilişkisi kurulurken insan, bitki, hayvan ve organizmaların bölümleri yaygın olarak tercih edilmiştir. Katılımcıların en çok “yardımcı” ve “rehber” metaforunu geliştirdikleri ve diğer metaforların da birer canlı kaynak olduğu görülmektedir.

Bu kategoride katılımcılar, Öğrenen Destek Hizmetlerini insan, bitki, hayvan gibi canlı varlıklar veya onların belirli bölümleri şeklinde algılamışlardır. Canlı organizmalara ait bu özellikler sayesinde destek hizmetlerini ilişki kurma, destekleyicilik, rehberlik, duygusal tatmin, olgunlaşma ve erişilebilirlik özellikleriyle anlamlandırmışlardır. Katılımcılar, Öğrenen Destek Hizmetlerini ilişkisel ve gelişimsel özelliklerinin yanı sıra destek hizmeti alırken sağladıkları fayda temelinde anlamlandırmışlardır. AOSDESTEK sisteminin “canlı” metaforu kullanılarak algılandığı durumlarda zihinde oluşan yapısal zemin şu şekilde çözümlenebilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.115-125):

Katılımcılar: Öğrenenler (akademik ya da duygusal sıkıntılar yaşarlar) ve destek hizmetleri (rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde çalışan profesyoneller, ilgili uygulamalar, diğer öğrenenler)

Unsurlar: Etkileşimli bir ortam (öğrenenlerin sosyal etkileşimlere girebildiği alanlar), destek sunumu (öğrenenlerle iletişim kurarak onların sorunlarına çözüm üreten dinamik ve etkileşimli yapılar) etkileşim süreci (destek hizmetleri personeli, uygulamaları veya diğer öğrenenler ile kurulan aktif iletişim)

Aşamalar: Öğrenenler sıkıntı yaşadıklarında sosyal ve çevresel desteklere ihtiyaç duyarlar. Destek hizmetleri öğrenenle iletişime geçerek onların ihtiyaçlarına çözüm üretir. Bir diğer seçenek olarak öğrenenlerin etkileşime geçebilecekleri bir çevre oluşturabilir. Sorun yaşayan öğrenen, girdiği etkileşimler sonucu duygusal ve akademik açıdan gelişir.

Amaç: Öğrenenler bir zorlukla karşılaştıklarında, ilgili konuda yetkin kişiler veya uygulamalarla etkileşime geçerek sorunlarını çözmeyi ve sağlıklı bir akademik gelişimi hedeflerler. Destek hizmetleri ise etkileşimli ortamlar yaratarak öğrenenlerin ihtiyaçlarını tespit etmeyi ve onların gelişim süreçlerine katkı sağlamayı hedeflerler.

Bu bağlamda, destek hizmeti alan öğrenenler girdikleri dinamik destek ortamlarını ve etkileşimleri anlamlandırırken canlılara atfedilen özelliklerden faydalanmaktadır. Örneğin, destek hizmetlerini bir “dost” gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “Bir dost gibidir, çünkü aradığım her an geçte olsa açıp yardımcı oldular.”; “Dost gibidir, çünkü açıktan okunduğunda sorunlar peşini bırakmayabiliyor ve bir dost her zaman seni güvende hissettirir.” ve “Bir dost gibidir, çünkü eğitim, öğretim konusunda bilgi, destek alabileceğimiz ilk başvuru yeridir.” Katılımcılar destek hizmetlerini dost metaforu ile tanımlayarak onun her zaman erişilebilir, dostça ilişki kurulabilir, destekleyici, duygusal olarak tatmin edici ve rehberlik özelliklerini vurgulamışlardır.

Destek hizmetleri bir başka katılımcı tarafından “co-pilot” olarak algılanmaktadır: “Co-pilot gibidir, çünkü gerektiğinde ciddi biçimde yardımcı olur.” açıklamasıyla destek hizmetlerinin erişilebilir, ilişki kurulabilir, destekleyici yönleri ön plana çıkarılmaktadır. Bir başka örnek açıklamada katılımcılar destek hizmetlerini bir “nar” olarak algılamaktadırlar: “Bir nar gibidir, çünkü tek soruya değil, tüm sorulara verilecek yanıtı vardır.” ve “Bir nar gibidir, çünkü bir alırsın bin verir.” Destek hizmetleri olgunlaşmış ve böylelikle tatmin edici özellikleri ile ifade edilmektedir. Benzer şekilde bir “tohum” metaforu geliştirilerek “Bir tohum gibidir, çünkü tohum toprakla buluşunca daha da artarak çoğalır.” ve “Tohum gibidir, çünkü zaman içinde sürekli bakım ve yeniliklerle

bizlere hizmet verir.” açıklamalarıyla destek hizmetlerinin sürekli gelişerek olgunlaştığına vurgu yapılmıştır.

Destek hizmetlerinin hayvanlara benzetilerek açıklandığı da saptanmıştır. Buna göre, bir “tavşan” metaforu ve metafora yönelik “*Tavşan gibidir, çünkü her sorunumuzu anında çözer.*” açıklamasıyla destek hizmetlerinin zaman açısından *tatmin edici* olması vurgulanırken; diğer yandan “*kaplumbağa*” metaforu ve ilgili metafora yönelik “*Kaplumbağa gibidir, çünkü yavaş çalışıyor.*” açıklaması ile destek hizmetlerinin tam tersi bir yönde etki ederek tatminsizlik yarattığı belirtilmektedir. Bir başka katılımcı destek hizmetlerini “*devekuşu*” metaforu ve “*Bir devekuşu gibidir, çünkü bilgisi olsa bile kafasını çıkarıp cevap vermez.*” açıklaması ile ifade ederek *erişilebilir* olmasına rağmen *destekleyici* ve bir *rehber* olmadığını ifade etmiştir.

4.1.7 “Kurumsal” bir kaynak olarak destek hizmetlerine ilişkin bulgular

Katılımcıların “kurumsal” kategorisi kapsamında ürettiği metaforlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.7

Katılımcıların “Kurumsal” Kaynak Kategorisi Kapsamında Ürettiği Metaforların Dağılımı

Kurumsal Kategorisi	<i>n</i>	%
bilgi merkezi	7	11,7
çağrı merkezi	3	5,0
çözüm merkezi	2	3,3
danışma	4	6,7
dershane	1	1,7
devlet kurumu	3	5,0
insan kaynakları	1	1,7
müşteri hizmetleri	9	15,0
okul	13	21,7
öğrenci işleri	11	18,3
resmi site	1	1,7
ticarethane	1	1,7
yardım masası	1	1,7
yazı işleri	1	1,7
yönetim	2	3,3
Toplam	60	100

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrenenlerin en çok “müşteri hizmetleri” ve “öğrenci işleri” metaforunu geliştirdikleri ve diğer metaforların da birer kurumsal kaynak olduğu görülmektedir. Bu kategoride katılımcılar, Öğrenen Destek Hizmetlerini tekil süreçlerden ziyade kurumsallaşmış yapılar olarak algılamakta ve destek hizmetlerinin çözüm üreten, pratik, destekleyici yönleriyle standart ve yetersiz yönlerini öne çıkarmaktadırlar. Katılımcıların, Öğrenen Destek Hizmetlerini özelleştirilmiş bir yapıdan ziyade devlet kurumlarında ve özel şirketlerde hizmet veren destek birimleri gibi algıladıkları saptanmıştır. Bu bağlamda destek hizmetleri, bazı katılımcılar tarafından bu birimlerin olumlu özellikleri ile algılanırken bazı katılımcılar da bu birimlerde yaşadıkları sorunların benzerlerini destek hizmetlerine başvurdıklarında yaşadıklarını düşündüklerinden bu doğrultuda benzetim ilişkileri kurmuşlardır.

AOSDESTEK sisteminin “kurumsal” metaforu kullanılarak algılandığı durumlarda zihinde oluşan yapısal zemin şu şekilde çözümlenebilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.115-125):

Katılımcılar: Öğrenenler (akademik ya da duygusal sıkıntılar yaşarlar) ve destek hizmetleri (destek süreçlerinde rol alan tüm birimler)

Unsurlar: Kurum (öğrenenlerin eğitim hizmeti aldığı okul veya destek hizmeti aldığı birimler), destek hizmeti (öğrenenlere sunulan kaynaklar, hizmetler) süreç (destek hizmetleri tarafından tanımlanan sorunlar, geliştirilen uygulamalar, sağlanan kaynaklar, öğrenenlerle kurulan sürekli ilişki)

Aşamalar: Öğrenenler belirsizlik veya başarısızlık yaşadıklarında destek hizmetlerine başvurur. Destek hizmetleri sorunları çözmek için var olan kaynaklarını değerlendirir ve planlama, geliştirme, yönlendirme, vb., kurumsal süreçler yürütür. Sağlanan kurumsal destek sonucunda öğrenenin ilgili kaynaklara erişimi sağlanır.

Amaç: Öğrenenler, sorunlarını çözmek ve akademik başarılarını arttırmak isterler. Destek hizmetleri ise öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları tanımlayarak, planlayarak, geliştirerek ve onlarla paylaşarak akademik süreçlerde yardımcı olmayı amaçlar.

Bu bağlamda öğrenenler, destek hizmetleri kapsamında aldıkları hizmetleri kurumsal süreçlerin birer çıktısı olarak algırlar. Örneğin, destek hizmetlerini bir “müşteri hizmetleri” gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “Müşteri hizmetleri

gibidir, çünkü firmaların uzaktan destekle şahıslara yardımcı olmaları gibi destek olurlar.”; “Müşteri hizmetleri gibidir, çünkü çözüm odaklı çalışıyorlar.” veya “Müşteri hizmetleri gibidir, çünkü sorunları çözmekten uzak.” Bu açıklamalardan görüleceği üzere destek hizmetleri, hem sorunlara çözüm üreten ve destekleyici bir yapıda algılanırken diğer yandan aynı kavram kullanılarak hizmetin yetersizliği ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde destek hizmetlerini bir öğrenci işleri gibi algılayan katılımcıların açıklamaları şunlardır: “Öğrenci işleri gibidir, çünkü bir kayıt olurken bir de mezun olurken uğrarsın.”; öğrenci işleri gibidir, çünkü üstün körü destek yapılır.” veya “Öğrenci işleridir, çünkü tüm bilgi ve belgeleri temin etmenizi sağlar.” Burada da benzer şekilde destek hizmetlerinin standart işleyişi ve yetersizliğinden bahsedilirken aynı zamanda çözüm üreten, pratik ve destekleyici yanları vurgulanmıştır. Katılımcılar destek hizmetlerini bir danışma birimine benzeterek onun çözüm üreten yanını öne çıkarmaktadır: Bir danışma gibidir, çünkü öğrencilerin üniversite ile alakalı tüm sorunlarında destek veren birimdir.” ve “Danışma gibidir, çünkü aklıma takılanı ilk soracağım yerdir.”

4.2 Nicel Aşama

Bu bölümde, nicel araştırma aşamasında elde edilen bulgular alt başlıklar ve tablolar halinde gösterilmiştir:

4.2.1 Çalışma Grubu

Nicel araştırmaya katılan öğrenenlerin demografik özellikleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

	<i>n</i>	<i>%</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet			BİT Kullanım Düzeyi		
Erkek	213	51,8	Temel	64	15,6
Kadın	198	48,2	İyi	205	49,9
			Çok iyi	142	34,5
Yaş			Öğrenim Durumu		
18-24	134	32,6	İlk Üni. Ön lisans	73	17,8
25-34	107	26,0	İlk Üni. Lisans	51	12,4
35-44	98	23,8	İkinci Üni. Ön lisans	164	39,9
45+	72	17,5	İkinci Üni. Lisans	123	29,9
Toplam	411	100	Toplam	411	100

Tablo.4.8’e göre araştırmaya katılan toplam 411 Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenin %51,8’i erkektir ve çoğunluğu 18-24 yaş aralığındadır (%32,6). Açıköğretim Sistemi kapsamında sunulan 4 farklı eğitim modelinden katılımcılar mevcuttur. Katılımcıların Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanım düzeyleri incelendiğinde 64’ünün (%15,6) temel seviyede, 205’inin (%49,9) iyi seviyede ve 142’sinin (%34,5) çok iyi seviyede teknoloji kullanım düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların AOSDESTEK sistemine yönelik farkındalık ve kullanım düzeyleri Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Katılımcıların AOSDESTEK Sistemine Yönelik Farkındalık ve Kullanım Düzeylerine Göre Dağılımları

	<i>n</i>	<i>%</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi			AOSDESTEK Kullanım Düzeyi		
Hiç Bilmiyorum	66	16,1	Hiç Faydalanmadım	119	29,0
Fikrim yok	65	15,8	Fikrim yok	38	9,2
Az Biliyorum	113	27,5	Az Faydalandım	90	21,9
Biliyorum	122	29,7	Faydalandım	126	30,7
Çok iyi biliyorum	45	10,9	Çok Faydalandım	38	9,2
Toplam	411	100	Toplam	411	100

Katılımcıların 66’sının (%16,1) AOSDESTEK sistemine yönelik hiçbir bilgisinin olmadığı, 65’inin (%15,8) fikir belirtmediği belirlenmiştir. Katılımcının 133’ünün (%29,7) sistemden az da olsa haberdar olduğu, 122’sinin (%29,7) sistemi bildiğini ve 45’inin de (%10,9) sistemi çok iyi bildiği görülmektedir. AOSDESTEK Sistemini kullanım düzeyleri incelendiğinde katılımcıların 119’unun (%29,0) hiç faydalanmadığı ve 38’inin (%9,2) fikir belirtmediği görülmektedir. Öte yandan katılımcıların 90’ının (%21,9) az faydalandığı, 126’sının (%30,7) faydalandığı ve 38’inin (%9,2) çok faydalandığı görülmektedir.

4.2.2 Görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin bulgular

Nitel veriler sonucunda elde edilen “Metafor Kategorilerine İlişkin Tutum Anketi” kapsam ve görünüş geçerliği çalışması için öğrenen destek hizmetleri alanında akademik çalışmaları bulunan n=30 alan uzmanına e-posta yoluyla gönderilmiştir. Çalışmada yer alan 22 alan uzmanının demografik özellikleri Tablo 4.10’da görülmektedir.

Tablo 4.10*Görünüş ve Kapsam Geçerliğine Katkı Sunan Alan Uzmanlarının Unvanlara Göre Dağılımları*

Cinsiyet	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğretim Üyesi
Erkek	5	2	4
Kadın	4	4	3
Toplam	9	6	7

Tablo 4.10'a göre görünüş ve kapsam geçerliği çalışmalarına katılan alan uzmanlarının n=9'u profesör doktor, n=6'sı doçent doktor ve n=7'si doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir.

4.2.3 Metafor kategorilerine yönelik tutum anketine ilişkin bulgular

Katılımcıların metafor kategorilerine yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması istatistikleri Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11*Metaforik Algılara Yönelik Tutum Anketi Ortalamalarının Dağılımları*

<i>İfade</i> (1 Kesinlikle Katılmıyorum – 7 Kesinlikle Katılıyorum)	$\bar{x}$	s.s.
Metafor Kategorilerine Katılım Düzeyleri	4,69	1,663
1. Eğitim yolculuğumda yolumu aydınlatan bir ışık kaynağı gibidir.	4,78	1,699
2. Susuzluğumu giderebildiğim yanı başımda tükenmeyen bir su kaynağı gibidir.	4,45	1,644
3. Sorun yaşadığımda imdadıma yetişen bir ilk yardım kaynağı gibidir.	4,52	1,701
4. Her an elimin altında bulunan işe yarar bir ekipman gibidir.	4,86	1,697
5. Her gün gelişen desteğiyle yanımda olan canlı bir kaynak gibidir.	4,70	1,626
6. İhtiyaç anında destek hizmeti alabildiğim kurumsal bir kaynak gibidir.	4,81	1,614

Tablo.4.11'deki sonuçlar incelendiğinde anketin tutum ortalamasının ($\bar{x}$: 4,69) olduğu görülmektedir. Katılımcıların geliştirilen altı kategoriye yönelik tutum ifadelerine verdikleri cevaplardan “her an elimin altında bulunan işe yarar bir ekipman gibidir” ifadesi en yüksek ortalama sahiptir ($\bar{x}$: 4,86). “Susuzluğumu giderebildiğim yanı başımda tükenmeyen bir su kaynağı gibidir.” ifadesinin ise en düşük ortalama sahip metafor kategorisi olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}$: 4,45).

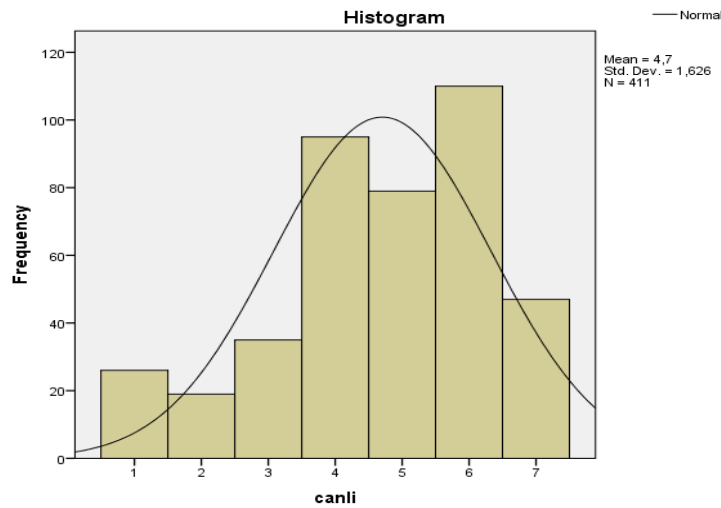
Normallik (Normality)

Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi'nde bulunan 6 değişken için normallik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık

değerleri incelenmiştir ve ilgili değerlerin +1.0 ve -1.0 arasında olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.0 ve -2.0 arasında olması verilerin normal dağılımını gösterdiğinden bu çalışmadaki verilerin normal dağıldığı ve parametrik testlere uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (George ve Mallery, 2010). Normallik testlerinde büyük örneklerle çalışıldığında ($n > 200$) dağılımların şekillerinin incelenmesi de önemlidir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu çalışma kapsamında T- testi ve Tek Yönlü ANOVA fark testleri kullanılacağından her bir maddenin normallik dağılımını incelemek için histogram grafikleri kullanılmıştır. Yapılan incelemelerde bu grafiklerin normal dağılıma yakın görüntüler verdiği belirlenmiştir. Örnek olarak “canlı” kategorisine yönelik histogram grafiği Şekil 4.2’de gösterilmiştir:

Şekil 4.2

Şekil 1. “Canlı” Metafor Kategorisinin Histogram Grafiği



Şekil 4.2 incelendiğinde dağılımın normal olduğu söylenebilmektedir. Verilerin normal dağılımını incelemenin bir başka yolu ise standart sapmaların incelenmesidir. Standart sapmalar küçük olduğunda dağılımın da normal olduğunu söylemek olanaklıdır (Akbulut, 2010). Tablo 4.11’deki ankete ilişkin standart sapma sonuçları incelendiğinde değerlerin küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında analizleri yapılan maddelerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

4.2.4 “Işık” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular

Aşağıdaki tablolarda “ışık” metafor kategorisine yönelik tutumların *cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, BIT kullanımı, AOSDESTEK farkındalığı ve AOSDESTEK kullanım durumları* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği açıklanmaktadır.

“Işık” kategorisine yönelik genel tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılığı T Testi sonuçları Tablo 4.12’de görülmektedir.

Tablo 4.12

Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Işık Kategorisi		n	$\bar{x}$	s.s.	t	s.d.	p
Cinsiyet	Erkek	213	4,76	1,811	-,343	407,187	0,732
	Kadın	198	4,81	1,574			

Test sonuçlarına göre kadın katılımcıların ($\bar{x}$: 4,81) ve erkek katılımcıların ($\bar{x}$: 4,76) “ışık” kategorisine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t(404,68) = -0,053$; $p > 0,05$).

Katılımcıların “ışık” kategorisine yönelik genel tutumlarının yaş grupları değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13

Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı

Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
18-24 (1)	134	4,52	1,702	G.Arası	29,496	3	9,832	3,467	,016	4>1
25-34 (2)	107	4,61	1,790	G.İçi	1154,231	407	2,836			
35-44 (3)	98	5,09	1,493	Toplam	1183,727	410				
45+ (4)	72	5,11	1,733							3>2

Tablo 4.13’e göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumların yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F: 3,467$; $p < 0,05$). Katılımcıların “ışık” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, yaş gruplarının hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuç vermediği için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre; 35-44 ($\bar{x}$: 5,09) ve 45+ ($\bar{x}$: 5,11) yaş grubundaki katılımcıların 18-24 ($\bar{x}$: 4,52) yaş grubundaki katılımcılara göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 35-44 ($\bar{x}$: 5,09) yaş grubundaki

katılımcıların 25-34 ($\bar{x}$: 4,61) yaş grubundaki katılımcılara göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların “ışık” kategorisine yönelik genel tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14

Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı

Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
İlk Ön lisans (1)	73	4,55	1,856	G.Arası	10,214	3	3,405	1,181	,317	-
İlk Lisans (2)	51	5,00	1,673	G.İçi	1173,513	407	2,883			
İki Ön lisans (3)	164	4,71	1,672	Toplam	1183,727	410				
İki Lisans (4)	123	4,93	1,643							

Tablo 4.14’e göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumların öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 3,405; $p>0,05$).

Katılımcıların “ışık” kategorisine yönelik genel tutumlarının BİT kullanım düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15

Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

BİT Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Temel (1)	64	4,48	1,746	G.Arası	7,089	2	3,544	1,229	,303	-
İyi (2)	205	4,86	1,578	G.İçi	1176,639	408	2,884			
Çok iyi (3)	142	4,80	1,838	Toplam	1183,727	410				

Tablo 4.15’e göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumların BİT kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 1,229; $p>0,05$).

Katılımcıların “ışık” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK farkındalık düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16

Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Farkındalık Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç Bilmiyorum (1)	66	4,03	1,700	G.Arası	67,785	4	16,946	6,165	,000	5>1
Fikrim yok (2)	65	4,49	1,371	G.İçi	1115,942	406	2,749			4>1
Az çok biliyorum (3)	113	4,82	1,577	Toplam	1183,727	410				4>2
Biliyorum (4)	122	5,17	1,655							3>1
Çok iyi biliyorum (5)	45	5,16	2,121							

Tablo 4.16’ya göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumların farkındalık düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 6,165; $p<0,05$). Katılımcıların “ışık” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, farkındalık düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sistemini çok iyi bildiğini belirten ($\bar{x}$: 5,16); bildiğini belirten ($\bar{x}$: 5,17) ve az çok bildiğini belirten ($\bar{x}$: 4,82) katılımcıların AOSDESTEK sistemini hiç bilmeyenlere ($\bar{x}$: 4,03) göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. AOSDESTEK sistemini bildiğini belirten ($\bar{x}$: 5,17) katılımcıların ise fikir belirtmeyen ($\bar{x}$: 4,49) katılımcılara göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların “ışık” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK kullanım düzeyleri değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Katılımcıların “Işık” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç Faydalanmadım (1)	119	3,99	1,730	G.Arası	167,733	4	41,933	16,757	,000	5>1 5>2
Fikrim yok (2)	38	4,71	1,374	G.İçi	1015,994	406	2,502			5>3
Az faydalandım (3)	90	4,59	1,593	Toplam	1183,727	410				4>1
Faydalandım (4)	126	5,35	1,471							4>3
Çok faydalandım (5)	38	5,92	1,617							

Tablo 4.17’ye göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumların kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F: 16,757; p<0,05$). Katılımcıların “ışık” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, kullanım düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sisteminden çok faydalandığını ($\bar{x}: 5,92$) belirten katılımcıların AOSDESTEK sisteminden hiç faydalanmayanlara ($\bar{x}: 3,99$); fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}: 4,71$) ve az faydalandığını belirten katılımcılara ($\bar{x}: 4,59$) göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde sistemden faydalanan ($\bar{x}: 5,35$) katılımcıların hiç faydalanmadığını belirten ($\bar{x}: 3,99$) ve az faydalandığını belirten ($\bar{x}: 4,59$) katılımcılara göre “ışık” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.5 “Su” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular

Aşağıdaki tablolarda “su” metafor kategorisine yönelik tutumların *cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, BIT kullanımı, AOSDESTEK farkındalığı ve AOSDESTEK kullanım durumları* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği açıklanmaktadır.

“Su” kategorisine yönelik genel tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılığı T Testi sonuçları Tablo 4.18’de görülmektedir.

Tablo 4.18

Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Su Kategorisi		n	$\bar{x}$	s.s.	t	s.d.	p
Cinsiyet	Erkek	213	4,45	1,779	-,053	404,681	0,958
	Kadın	198	4,45	1,490			

Test sonuçlarına göre kadın katılımcıların ($\bar{x}: 4,45$) ve erkek katılımcıların ($\bar{x}: 4,45$) “su” kategorisine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t(404,68) = -0,053; p>0,05$).

Katılımcıların “su” kategorisine yönelik genel tutumlarının yaş grupları değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19*Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı*

Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
18-24 (1)	134	4,16	1,651	G.Arası	32,710	3	10,903	4,128	,007	4>1
25-34 (2)	107	4,29	1,721	G.İçi	1075,018	407	2,641			
35-44 (3)	98	4,71	1,443	Toplam	1107,727	410				
45+ (4)	72	4,86	1,664							

Tablo 4.19’a göre “su” metaforu kategorisine yönelik tutumların yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 4,128; $p<0,05$). Katılımcıların “su” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, yaş gruplarının hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 45+ ($\bar{x}$: 4,86) yaş grubundaki katılımcıların 18-24 ($\bar{x}$: 4,16) yaş grubundaki katılımcılara göre “su” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların “su” kategorisine yönelik genel tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20*Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı*

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
İlk Ön lisans (1)	73	4,32	1,707	G.Arası	9,283	3	3,094	1,147	,330	-
İlk Lisans (2)	51	4,43	1,688	G.İçi	1098,444	407	2,699			
İki Ön lisans (3)	164	4,35	1,634	Toplam	1107,727	410				
İki Lisans (4)	123	4,67	1,597							

Tablo 4.20’ye göre “su” metaforu kategorisine yönelik tutumların öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 1,147; $p>0,05$). Katılımcıların “su” kategorisine yönelik genel tutumlarının BİT kullanım düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21*Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı*

BİT Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Temel (1)	64	4,42	1,621	G.Arası	,093	2	,047	,017	,982	-
İyi (2)	205	4,46	1,490	G.İçi	1107,634	408	2,715			
Çok iyi (3)	142	4,44	1,862	Toplam	1107,727	410				

Tablo 4.21'e göre "su" metaforu kategorisine yönelik tutumların BİT kullanım düzeylerine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 0,017; $p>0,05$).

Katılımcıların "su" kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK farkındalık düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22

Katılımcıların "Su" Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Farkındalık Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç Bilmiyorum (1)	66	3,88	1,504	G.Arası	68,313	4	17,078	6,671	,000	5>1 4>1
Fikrim yok (2)	65	4,03	1,262	G.İçi	1039,415	406	2,560			4>2
Az çok biliyorum (3)	113	4,36	1,581	Toplam	1107,727	410				
Biliyorum (4)	122	4,85	1,604							
Çok iyi biliyorum (5)	45	5,02	2,127							

Tablo 4.22'ye göre "su" metaforu kategorisine yönelik tutumların farkındalık düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 6,671; $p<0,05$). Katılımcıların "su" metaforuna yönelik farklı tutumlarının, farkındalık düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sistemini çok iyi bildiğini belirten ($\bar{x}$: 5,02) ve bildiğini belirten ($\bar{x}$: 4,85) katılımcıların AOSDESTEK sistemini hiç bilmeyenlere ($\bar{x}$: 3,88) göre "su" metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde AOSDESTEK sistemini bildiğini belirten ($\bar{x}$: 4,85) katılımcıların fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,03) göre "su" metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların "su" kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK kullanım düzeyleri değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

Katılımcıların “Su” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç										5>1
Faydalanmadım (1)	119	3,67	1,579	G.Arası	181,501	4	45,375	19,890	,000	5>2
Fikrim yok (2)	38	4,08	1,302	G.İçi	926,226	406	2,281			5>3
Az faydalandım (3)	90	4,33	1,543	Toplam	1107,727	410				4>1
Faydalandım (4)	126	4,98	1,472							4>2
Çok faydalandım (5)	38	5,79	1,527							4>3
										3>1

Tablo 4.23’e göre “su” metaforu kategorisine yönelik tutumların kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 19,890; p<0,05). Katılımcıların “su” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, kullanım düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sisteminden çok faydalandığını ($\bar{x}$: 5,79) ve faydalandığını ($\bar{x}$: 4,98) belirten katılımcıların AOSDESTEK sisteminden hiç faydalanmayanlara ($\bar{x}$: 3,67), fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,08) ve az faydalananlara ($\bar{x}$: 4,33) göre “su” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde sistemden az faydalanan ($\bar{x}$: 4,33) katılımcıların hiç faydalanmadığını belirten ($\bar{x}$: 3,67) katılımcılara göre “su” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.6 “İlk yardım” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular

Aşağıdaki tablolarda “ilk yardım” metafor kategorisine yönelik tutumların *cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, BIT kullanımı, AOSDESTEK farkındalığı ve AOSDESTEK kullanım durumları* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği açıklanmaktadır.

“İlk yardım” kategorisine yönelik genel tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılığı T Testi sonuçları Tablo 4.24’te görülmektedir.

Tablo 4.24

Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

İlk Yardım Kategorisi		n	$\bar{x}$	s.s.	t	s.d.	p
Cinsiyet	Erkek	213	4,51	1,734	-,198	409	0,843
	Kadın	198	4,54	1,670			

Test sonuçlarına göre kadın katılımcıların ($\bar{x}$: 4,54) erkek katılımcılara ($\bar{x}$: 4,51) göre “ilk yardım” kategorisine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür, ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t(409) = -,0198$; $p > 0,05$). Katılımcıların “ilk yardım” kategorisine yönelik genel tutumlarının yaş gruplarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25

Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı

Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
18-24 (1)	134	4,41	1,752	G.Arası	20,330	3	6,777	2,365	,071	-
25-34 (2)	107	4,26	1,870	G.İçi	1166,200	407	2,865			
35-44 (3)	98	4,73	1,433	Toplam	1186,530	410				
45+ (4)	72	4,83	1,627							

Tablo 4.25’e göre “ilk yardım” metaforu kategorisine yönelik tutumların yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($F: 2,365$; $p > 0,05$). Katılımcıların “ilk yardım” kategorisine yönelik genel tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26

Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı

Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
İlk Ön lisans (1)	73	4,41	1,649	G.Arası	3,391	3	1,130	,389	,761	-
İlk Lisans (2)	51	4,65	1,742	G.İçi	1183,139	407	2,907			
İki Ön lisans (3)	164	4,46	1,746	Toplam	1186,530	410				
İki Lisans (4)	123	4,62	1,667							

Tablo 4.26’ya göre “ilk yardım” metaforu kategorisine yönelik tutumların öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($F: 0,389$; $p > 0,05$).

Katılımcıların “ilk yardım” kategorisine yönelik genel tutumlarının BİT kullanım düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27

Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

BİT Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Temel (1)	64	4,31	1,798	G.Arası	5,597	2	2,986	1,032	,362	-
İyi (2)	205	4,63	1,555	G.İçi	1180,557	408	2,894			
Çok iyi (3)	142	4,46	1,851	Toplam	1186,530	410				

Tablo 4.27’ye göre “ilk yardım” metaforu kategorisine yönelik tutumların BİT kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 1,032; $p>0,05$).

Katılımcıların “ilk yardım” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK farkındalık düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28

Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Farkındalık Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç Bilmiyorum (1)	66	3,94	1,597	G.Arası	42,867	4	10,717	3,804	,006	5>1
Fikrim yok (2)	65	4,31	1,345	G.İçi	1143,664	406	2,817			4>1
Az çok biliyorum (3)	113	4,51	1,632	Toplam	1186,530	410				
Biliyorum (4)	122	4,83	1,699							
Çok iyi biliyorum (5)	45	4,89	2,208							

Tablo 4.28’e göre “ilk yardım” metaforu kategorisine yönelik tutumların farkındalık düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 3,804; $p<0,05$). Katılımcıların “ilk yardım” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, farkındalık düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuç vermediği için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre; AOSDESTEK sistemini çok iyi bildiğini ($\bar{x}$: 4,89) ve bildiğini ($\bar{x}$: 4,83) belirten katılımcıların AOSDESTEK sistemini hiç bilmeyenlere ($\bar{x}$: 3,94) göre “ilk yardım” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların “ilk yardım” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK kullanım düzeyleri değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29

Katılımcıların “İlk Yardım” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç										
Faydalanmadım (1)	119	3,78	1,653	G.Arası	149,082	4	37,270	14,586	,000	5>1 5>2
Fikrim yok (2)	38	4,58	1,081	G.İçi	1037,449	406	2,555			5>3
Az faydalandım (3)	90	4,32	1,641	Toplam	1186,530	410				4>1
Faydalandım (4)	126	5,00	1,610							4>3
Çok faydalandım (5)	38	5,68	1,710							

Tablo 4.29’a göre “ilk yardım” metaforu kategorisine yönelik tutumların kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 14,586; p<0,05). Katılımcıların “ilk yardım” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, kullanım düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sisteminden çok faydalandığını ($\bar{x}$: 5,68) belirten katılımcıların AOSDESTEK sisteminden hiç faydalanmayanlara ($\bar{x}$: 3,78); fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,58) ve az faydalananlara ($\bar{x}$: 4,32) göre “ilk yardım” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde sistemden faydalanan ($\bar{x}$: 5,00) katılımcıların hiç faydalanmadığını ($\bar{x}$: 3,78) ve az faydalandığını ($\bar{x}$: 4,32) belirten katılımcılara göre “ilk yardım” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.7 “Ekipman” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular

Aşağıdaki tablolarda “ekipman” metafor kategorisine yönelik tutumların *cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, BIT kullanımı, AOSDESTEK farkındalığı ve AOSDESTEK kullanım durumları* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği açıklanmaktadır.

“Ekipman” kategorisine yönelik genel tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılığı T Testi sonuçları Tablo 4.30’da görülmektedir.

Tablo 4.30

Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Ekipman Kategorisi		n	$\bar{x}$	s.s.	t	s.d.	p
Cinsiyet	Erkek	213	4,76	1,768	-1,343	409	0,212
	Kadın	198	4,97	1,615			

Test sonuçlarına göre kadın katılımcıların ($\bar{x}$: 4,97) erkek katılımcılara ($\bar{x}$: 4,76) göre “ekipman” kategorisine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür, ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t(409) = -1,343$; $p > 0,05$). Katılımcıların “ekipman” kategorisine yönelik genel tutumlarının yaş gruplarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31

Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı

Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
18-24 (1)	134	4,90	1,753	G.Arası	16,364	3	5,455	1,906	,138	-
25-34 (2)	107	4,54	1,839	G.İçi	1164,731	407	2,862			
35-44 (3)	98	5,06	1,391	Toplam	1181,095	410				
45+ (4)	72	5,00	1,720							

Tablo 4.31’e göre “ekipman” metaforu kategorisine yönelik tutumların yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($F: 1,906$; $p > 0,05$). Katılımcıların “ekipman” kategorisine yönelik genel tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32

Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı

Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
İlk Ön lisans (1)	73	4,64	1,695	G.Arası	6,975	3	2,325	,806	,491	-
İlk Lisans (2)	51	5,10	1,664	G.İçi	1174,119	407	2,885			
İki Ön lisans (3)	164	4,91	1,714	Toplam	1181,095	410				
İki Lisans (4)	123	4,82	1,694							

Tablo 4.32'ye göre "ekipman" metaforu kategorisine yönelik tutumların öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 0,806; $p>0,05$).

Katılımcıların "ekipman" kategorisine yönelik genel tutumlarının BİT kullanım düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33

Katılımcıların "Ekipman" Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

BİT Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Temel (1)	64	4,70	1,779	G.Arası	2,251	2	1,125	,390	,684	-
İyi (2)	205	4,92	1,552	G.İçi	1178,844	408	2,889			
Çok iyi (3)	142	4,85	1,860	Toplam	1181,095	410				

Tablo 4.33'e göre "ekipman" metaforu kategorisine yönelik tutumların BİT kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 1,125; $p>0,05$).

Katılımcıların "ekipman" kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK farkındalık düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.34'te verilmiştir.

Tablo 4.34

Katılımcıların "Ekipman" Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Farkındalık Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç Bilmiyorum (1)	66	4,06	1,578	G.Arası	79,882	4	19,971	7,363	,000	5>1
Fikrim yok (2)	65	4,55	1,436	G.İçi	1101,213	406	2,712			4>1
Az çok biliyorum (3)	113	4,87	1,645	Toplam	1181,095	410				3>1
Biliyorum (4)	122	5,27	1,590							4>2
Çok iyi biliyorum (5)	45	5,36	2,123							

Tablo 4.34'e göre "ekipman" metaforu kategorisine yönelik tutumların farkındalık düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 7,363; $p<0,05$). Katılımcıların "ekipman" metaforuna yönelik farklı tutumlarının, farkındalık düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sistemini çok iyi bildiğini ($\bar{x}$: 5,36); bildiğini ($\bar{x}$: 5,27) ve az çok bildiğini ($\bar{x}$: 4,87) belirten katılımcıların AOSDESTEK sistemini hiç bilmeyenlere ($\bar{x}$: 4,06) göre "ekipman"

metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde AOSDESTEK sistemini bildiğini ($\bar{x}$: 5,27) belirten katılımcıların fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,55) göre “ekipman” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların “ekipman” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK kullanım düzeyleri değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35

Katılımcıların “Ekipman” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç										
Faydalanmadım (1)	119	3,97	1,692	G.Arası	204,668	4	51,167	21,275	,000	5>1 5>2
Fikrim yok (2)	38	4,63	1,217	G.İçi	976,427	406	2,405			5>3
Az faydalandım (3)	90	4,78	1,627	Toplam	1181,095	410				4>1
Faydalandım (4)	126	5,44	1,451							4>2 4>3
Çok faydalandım (5)	38	6,16	1,516							3>1

Tablo 4.35’e göre “ekipman” metaforu kategorisine yönelik tutumların kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 21,275; $p<0,05$). Katılımcıların “ekipman” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, kullanım düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sisteminden çok faydalandığını ($\bar{x}$: 6,16) belirten katılımcıların AOSDESTEK sisteminden hiç faydalanmayanlara ($\bar{x}$: 3,97), fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,63) ve az faydalananlara ($\bar{x}$: 4,78) göre “ekipman” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde AOSDESTEK sisteminden faydalandığını ($\bar{x}$: 5,44) belirten katılımcıların AOSDESTEK sisteminden hiç faydalanmayanlara ($\bar{x}$: 3,97), fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,63) ve az faydalananlara ($\bar{x}$: 4,78) göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sistemden az faydalanan ($\bar{x}$: 4,78) katılımcıların ise hiç faydalanmadığını belirten ($\bar{x}$: 3,97) katılımcılara göre “ekipman” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.8 “Canlı” metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular

Aşağıdaki tablolarda “canlı” metafor kategorisine yönelik tutumların *cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, BIT kullanımı, AOSDESTEK farkındalığı ve AOSDESTEK kullanım durumları* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği açıklanmaktadır.

“Canlı” kategorisine yönelik genel tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılığı T Testi sonuçları Tablo 4.36’da görülmektedir.

Tablo 4.36

Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Canlı Kategorisi		n	$\bar{x}$	s.s.	t	s.d.	p
Cinsiyet	Erkek	213	4,69	1,682	-,168	409	0,866
	Kadın	198	4,72	1,568			

Test sonuçlarına göre erkek katılımcıların ($\bar{x}$: 4,72) kadın katılımcılara ($\bar{x}$: 4,69) göre “canlı” kategorisine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür, ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t(409) = -0,168$; $p > 0,05$). Katılımcıların “canlı” kategorisine yönelik genel tutumlarının yaş grupları değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37

Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı

Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
18-24 (1)	134	4,51	1,724	G.Arası	26,824	3	8,941	3,443	,014	4>1
25-34 (2)	107	4,47	1,717	G.İçi	1056,962	407	2,597			4>2
35-44 (3)	98	4,98	1,347	Toplam	1083,786	410				3>1
45+ (4)	72	5,04	1,560							3>2

Tablo 4.37’ye göre “canlı” metaforu kategorisine yönelik tutumların yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F: 3,443$; $p < 0,05$). Katılımcıların “canlı” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, yaş gruplarının hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuç vermediği için LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre; 35-44 ($\bar{x}$: 4,98) ve 45+ ($\bar{x}$: 5,04) yaş grubundaki katılımcıların 18-24 ($\bar{x}$:

4,52) ve 25-34 ($\bar{x}$: 4,47) yaş grubundaki katılımcılara göre “canlı” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların “canlı” kategorisine yönelik genel tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38

Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı

Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
İlk Ön lisans (1)	73	4,51	1,749	G.Arası	5,818	3	1,939	,732	,533	-
İlk Lisans (2)	51	4,92	1,369	G.İçi	1077,967	407	2,649			
İki Ön lisans (3)	164	4,68	1,698	Toplam	1083,786	410				
İki Lisans (4)	123	4,76	1,533							

Tablo 4.38’e göre “canlı” metaforu kategorisine yönelik tutumların öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 0,732; $p>0,05$).

Katılımcıların “canlı” kategorisine yönelik genel tutumlarının BİT kullanım düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39

Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

BİT Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Temel (1)	64	4,44	1,641	G.Arası	5,444	2	2,722	1,030	,358	-
İyi (2)	205	4,77	1,542	G.İçi	1078,342	408	2,643			
Çok iyi (3)	142	4,73	1,734	Toplam	1083,786	410				

Tablo 4.39’a göre “canlı” metaforu kategorisine yönelik tutumların BİT kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 1,030; $p>0,05$).

Katılımcıların “canlı” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK farkındalık düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.40’ta verilmiştir.

Tablo 4.40

Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Farkındalık Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç Bilmiyorum (1)	66	3,97	1,626	G.Arası	74,677	4	18,669	7,511	,000	5>1
Fikrim yok (2)	65	4,48	1,393	G.İçi	1009,109	406	2,485			4>1
Az çok biliyorum (3)	113	4,59	1,533	Toplam	1083,786	410				4>2
Biliyorum (4)	122	5,13	1,510							
Çok iyi biliyorum (5)	45	5,22	1,987							

Tablo 4.40’a göre “canlı” metaforu kategorisine yönelik tutumların farkındalık düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 7,511; $p<0,05$). Katılımcıların “canlı” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, farkındalık düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sistemini çok iyi bildiğini ($\bar{x}$: 5,22) ve bildiğini ($\bar{x}$: 5,13) belirten katılımcıların AOSDESTEK sistemini hiç bilmeyenlere ($\bar{x}$: 3,97) göre “canlı” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde AOSDESTEK sistemini bildiğini ($\bar{x}$: 5,13) belirten katılımcıların fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,48) göre tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların “canlı” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK kullanım düzeyleri değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41

Katılımcıların “Canlı” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç										5>1
Faydalanmadım (1)	119	3,87	1,675	G.Arası	180,807	4	45,202	20,324	,000	5>2
Fikrim yok (2)	38	4,50	1,225	G.İçi	902,979	406	2,224			5>3
Az faydalandım (3)	90	4,62	1,488	Toplam	1083,786	410				5>4
Faydalandım (4)	126	5,21	1,446							4>1
Çok faydalandım (5)	38	6,00	1,252							4>3
										3>1

Tablo 4.41'e göre "canlı" metaforu kategorisine yönelik tutumların kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 20,324; $p < 0,05$). Katılımcıların "canlı" metaforuna yönelik farklı tutumlarının, kullanım düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sisteminden çok faydalandığını ($\bar{x}$: 6,00) belirten katılımcıların AOSDESTEK sisteminden hiç faydalanmayanlara ($\bar{x}$: 3,87), fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,50); az faydalananlara ($\bar{x}$: 4,62) ve faydalananlara ($\bar{x}$: 5,21) göre "canlı" metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde sistemden faydalanan ($\bar{x}$: 5,21) katılımcıların hiç faydalanmadığını ($\bar{x}$: 3,87) ve az faydalandığını ($\bar{x}$: 4,62) belirten katılımcılara göre tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sistemden az faydalanan ($\bar{x}$: 4,62) katılımcıların ise hiç faydalanmayanlara ($\bar{x}$: 3,87) göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.9 "Kurumsal" metaforuna yönelik tutumların farklı değişkenlere göre dağılımına ilişkin bulgular

Aşağıdaki tablolarda "kurumsal" metafor kategorisine yönelik tutumların *cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, BIT kullanımı, AOSDESTEK farkındalığı ve AOSDESTEK kullanım durumları* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği açıklanmaktadır.

"Kurumsal" kategorisine yönelik genel tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılığı T Testi sonuçları Tablo 4.42'de görülmektedir.

Tablo 4.42

Katılımcıların "Kurumsal" Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Kurumsal Kategorisi	n	$\bar{x}$	s.s.	t	s.d.	p
Cinsiyet	Erkek	213	4,75	1,676	-,705	409
	Kadın	198	4,86	1,547		

Tablo 4.42'de T-testi sonuçlarına göre kadın katılımcıların ($\bar{x}$: 4,86) erkek katılımcılara ($\bar{x}$: 4,75) göre "kurumsal" kategorisine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t(409) = -0,705$; $p > 0,05$). Katılımcıların "kurumsal" kategorisine yönelik genel tutumlarının yaş gruplarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.43'te verilmiştir.

Tablo 4.43

Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı

Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
18-24 (1)	134	4,71	1,658	G.Arası	16,781	3	5,594	2,165	,092	-
25-34 (2)	107	4,56	1,738	G.İçi	1051,647	407	2,584			
35-44 (3)	98	5,01	1,396	Toplam	1068,428	410				
45+ (4)	72	5,07	1,577							

Tablo 4.43’e göre “kurumsal” metaforu kategorisine yönelik tutumların yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 2,165; $p>0,05$).

Katılımcıların “kurumsal” kategorisine yönelik genel tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.44’te verilmiştir.

Tablo 4.44

Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
İlk Ön lisans (1)	73	4,56	1,598	G.Arası	9,695	3	3,232	1,242	,294	-
İlk Lisans (2)	51	5,06	1,593	G.İçi	1058,733	407	2,601			
İki Ön lisans (3)	164	4,75	1,678	Toplam	1068,428	410				
İki Lisans (4)	123	4,92	1,540							

Tablo 4.44’e göre “kurumsal” metaforu kategorisine yönelik tutumların öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 1,242; $p>0,05$).

Katılımcıların “kurumsal” kategorisine yönelik genel tutumlarının BİT kullanım düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.45’te verilmiştir.

Tablo 4.45

Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının BİT Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

BİT Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Temel (1)	64	4,50	1,652	G.Arası	7,325	2	3,662	1,408	,246	-
İyi (2)	205	4,84	1,511	G.İçi	1061,103	408	2,601			
Çok iyi (3)	142	4,89	1,733	Toplam	1068,428	410				

Tablo 4.45’e göre “kurumsal” metaforu kategorisine yönelik tutumların BİT kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (F: 1,408; $p>0,05$).

Katılımcıların “kurumsal” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK farkındalık düzeyi değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.46’da verilmiştir.

Tablo 4.46

Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Farkındalık Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Farkındalık Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç Bilmiyorum (1)	66	3,98	1,574	G.Arası	92,851	4	23,213	9,660	,000	5>1
Fikrim yok (2)	65	4,51	1,336	G.İçi	975,577	406	2,403			4>1
Az çok biliyorum (3)	113	4,72	1,606	Toplam	1068,428	410				4>2
Biliyorum (4)	122	5,31	1,409							4>3
Çok iyi biliyorum (5)	45	5,29	1,973							3>1

Tablo 4.46’ya göre “kurumsal” metaforu kategorisine yönelik tutumların farkındalık düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 9,660; $p<0,05$). Katılımcıların “kurumsal” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, farkındalık düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sistemini çok iyi bildiğini ($\bar{x}$: 5,29); bildiğini ($\bar{x}$: 5,31) ve az çok bildiğini ($\bar{x}$: 4,72) belirten katılımcıların AOSDESTEK sistemini hiç bilmeyenlere ($\bar{x}$: 3,98) göre “kurumsal” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde AOSDESTEK sistemini bildiğini ($\bar{x}$: 5,31) belirten katılımcıların fikir belirtmeyenlere ($\bar{x}$: 4,51) ve az çok bildiğini belirtenlere ($\bar{x}$: 4,72) göre “kurumsal” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların “kurumsal” kategorisine yönelik genel tutumlarının AOSDESTEK kullanım düzeyleri değişkenine göre farklılığı Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47

Katılımcıların “Kurumsal” Kategorisine Yönelik Genel Tutumlarının AOSDESTEK Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Kullanım Düzeyi	n	$\bar{x}$	s.s.	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	s.d.	Kareler Ort.	F	p	Fark
Hiç										5>1
Faydalanmadım (1)	119	3,94	1,699	G.Arası	182,790	4	45,697	20,949	,000	5>2 5>3
Fikrim yok (2)	38	4,66	1,047	G.İçi	885,638	406	2,181			4>1 4>2
Az faydalandım (3)	90	4,72	1,551	Toplam	1068,428	410				4>3
Faydalandım (4)	126	5,37	1,307							3>1
Çok faydalandım (5)	38	5,97	1,442							2>1

Tablo 4.47’ye göre “kurumsal” metaforu kategorisine yönelik tutumların kullanım düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F: 20,949; $p<0,05$). Katılımcıların “kurumsal” metaforuna yönelik farklı tutumlarının, kullanım düzeylerinin hangi alt kategorileri arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; AOSDESTEK sisteminden çok faydalandığını ($\bar{x}$: 5,97); faydalandığını ($\bar{x}$: 5,37); az faydalandığını ($\bar{x}$: 4,72) ve fikri olmadığını ($\bar{x}$: 4,66) belirten katılımcıların AOSDESTEK sisteminden hiç faydalanmayanlara ($\bar{x}$: 3,94) göre “kurumsal” metaforu kategorisine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde sistemden çok faydalandığını ($\bar{x}$: 5,97) ve faydalandığını ($\bar{x}$: 5,37) belirten katılımcıların fikir belirtmeyen ($\bar{x}$: 4,66) ve az faydalandığını ($\bar{x}$: 4,72) belirten katılımcılara göre tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen nitel ve nicel bulguların sentezi, tartışması ve değerlendirmesi yapılacaktır.

5.1 Sonuç

Araştırmaya katılan öğrenenlerin AOSDESTEK sistemini “ışık”, “su”, “ilk yardım”, “ekipman”, “canlı” ve “kurumsal” olmak üzere altı farklı metafor kategorisini kullanarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Herhangi bir olguya yönelik herkes tarafından ortak kabul edilebilen metaforik örneklemeler yapılabilse de benzetim ilişkilerinin sabit ve değişmez olduğunu öne sürmek doğru değildir. Belirli bir fenomene yönelik farklı metaforik kavramların türetilmesi olanaklıdır. Bunun sebebi, bireylerin farklı deneyimlere sahip olması ve deneyimlerini ait oldukları toplumun dilsel sistemine aktarabilmeleridir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 80-84). Sonuç olarak, bu araştırmada AOSDESTEK fenomenine yönelik farklılaşan deneyimler ortaya konmuştur.

Bu çalışma sonucunda AOSDESTEK sistemine yönelik farklı metafor kategorilerinin elde edilmesi, ilgili fenomeninin bütüncül bir şekilde anlamlandırılması açısından oldukça yararlıdır. Birbirinden farklı ve çeşitli metafor kategorileri elde edilmiş olsa da temelde ilgili metaforlar hedef yapıyı anlamlandırma konusunda birbirleriyle ilişkili ve tutarlıdır. Buna göre bir metafor kategorisi hedef kavramın bir boyutunu anlamlı kılarken bir başka metafor kategorisi farklı bir boyutunu anlamlı hale getirmektedir. Bu sayede ilk bakışta karmaşık görünen sistemlerin tüm boyutlarını görebilmek olanaklıdır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 137-147). AUÖ sistemleri, öğrenenlere yönelik farklı katmanlardaki destek hizmetlerinden oluşan büyük bir zincir olarak tanımlandığından sistemdeki küçük bir kırılma öğrenenlerin deneyimlerini olumsuz etkileyebilme gücüne sahiptir (Agrawal ve Ghosh, 2014). Bu nedenle, destek kapsamında geliştirilecek uygulamaların bütüncül bir şekilde anlamlandırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada elde edilen altı metafor kategorisi sayesinde AOSDESTEK sisteminin bütüncül bir şekilde anlamlandırılması olanaklı hale gelmiştir.

Nitel süreçte elde edilen metafor kategorilerine yönelik geliştirilen tutum anketinde ($\bar{x}$: 4,69) düzeyinde olumlu yönde katılım olduğu belirlenmiştir. Bu durum, farklı metafor kategorilerinin AOSDESTEK sistemine yönelik tamamlayıcı etkisini göstermektedir. Buna göre, her bir metafor kategorisi sisteme yönelik farklı katmanlarda bilgi sağlayabilme gücüne sahiptir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 137-147). Tablo 4.11

incelendiğinde, ortalamanın altında kalan herhangi bir metafor kategorisi olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, nitel süreçte elde edilen metafor kategorilerinin tümü, destek hizmetlerinden faydalananları farklı düzeylerde temsil edebilmektedir. AOSDESTEK sistemine yönelik geliştirilmiş metafor kategorilerine yönelik sonuçlar aşağıda ayrı paragraflarda ayrıntılı olarak incelenmektedir.

“Işık” (n=39) kategorisinde geliştirilen metaforlar öğrenenlerin eylemlerinden çok bilişsel ve duygusal süreçlerine yönelik bilgi sağlamaktadır. Metafizik anlamda ışık, doğu ve batı kültürlerinde dinsel ve gizemli bir biçimde tanrısal ya da evrensel bilgiyi temsil etmektedir. Bu yönüyle ışık, tarihsel süreçte içsel aydınlanmanın bir simgesi olarak kullanılmıştır (Hançerlioğlu, 1996, s. 171). Öğrenenler, destek hizmetleri aldıklarında yollarının aydınlatıldığını ve bu sayede süreçleri ilerletebildiklerini ifade etmişlerdir. Mason (2018) da yaptığı metafor çalışmasında eğitsel teknolojilerin gittikçe gelişen özellikleriyle kullanım yetkinliğini arttıran bir yolculuk olarak algılandığını ortaya koymuştur. Aktif veya pasif rollerde olsalar da öğrenenler, bir destek hizmeti aldıklarında kendilerini aydınlanmış ve farkındalıklarını geliştirmiş hissetmektedirler. Bu anlamda destek hizmetleri, öğrenenlerin içsel aydınlanma süreçlerine yardım eden bir bilgi kaynağı olma görevini üstlenmektedir. “Işık” metaforunun tarihsel ve evrensel olması, bu metafora yönelik tutumların cinsiyet, öğrenim durumu, BİT kullanım düzeyleri ve bazı yaş değişkenleri arasında benzerlik göstermesini açıklamaktadır. Sonuç olarak, dikkate değer noktanın öğrenenlerin demografik özellikleri değil destek hizmetlerinin yapısı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre “ışık” metaforuna yönelik tutumlar, belirli yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. 35 yaş üstü ($\bar{x}$: 5,09; 5,11) öğrenenlerin 18-34 yaş grubu ($\bar{x}$: 4,52; 4,61) öğrenenlere göre “ışık” metaforuna daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Teknolojik gelişmelerden faydalanan destek hizmetleri kapsamını sürekli geliştiren Açıköğretim Sistemi, 35 yaş üstü öğrenenlerin alışkın olmadıkları bir dinamizme sahiptir. Geleneksel eğitim modellerinde oldukça katı ve durağan şekilde sunulan destek hizmetleri uygulamalarıyla karşılaştırıldıklarında AOSDESTEK sistemi oldukça kapsamlı, çeşitli ve sürekli güncellenen bir destek hizmeti yapısına sahiptir (Erdoğdu ve Gümüş, 2023). 34 yaş altı öğrenenler bilişim çağında geliştirilen dinamik ortamlarla sürekli etkileşim halinde oldukları için bahsedilen zenginliği ve farklılıkları algılamada yetersiz

kalabilirler. Sonuç olarak, destek hizmetleri süreçlerinin algılanmasında yaş grupları arasında anlamlı farklılıkların olması anlaşılabilir bir durumdur.

Araştırma bulgularına göre “su” metaforu (n=24) nitel ve nicel ($\bar{x} = 4,45$) analiz sonuçlarına göre en az destek bulan metafor kategorisidir. “Su” metaforları, “ışık” metaforlarına benzer şekilde öğrenenlerin destek uygulamalarına yönelik bilişsel ve duygusal süreçlerini açıklamada kullanılabilir. Gökcan (2017)’a göre su, tüm semavi dinlerde, inanç sistemlerinde ve mitolojilerde evrenin yaratılması ve sonuna atıfta bulunarak hayat vermeyi ve psikolojide sevinç, mutluluk ve ferahlığı sembolize etmektedir. “Su” metaforunun bu metafizik özellikleri dikkate alındığında bazı öğrenenlerin sorun yaşadıklarında yoksunluk duygusuna kapıldıkları söylenebilir. Bunun üzerine destek uygulamaları kapsamında eriştikleri kaynaklardan faydalanırken rahatlama ve yenilenme duygusuna erişirler. Bu durumda destek uygulamaları susuzluk hissiyatından kurtaran çeşitli su kaynakları olarak algılanırlar. “Su” metaforu, tarihsel ve evrensel olması bakımından cinsiyet, öğrenim durumu, BİT kullanım düzeyleri ve bazı yaş değişkenleri arasındaki tutum benzerliklerini açıklayabilmektedir. Sonuç olarak, bu metafor kategorisinde öğrenenlerin demografik özelliklerinden ziyade destek hizmetlerinin yapısı oldukça önemlidir.

Bulgulara göre “su” metaforuna yönelik tutumlar, yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. 45 yaş üstü ($\bar{x}$: 4,86) öğrenenlerin 18-24 yaş grubu ($\bar{x}$: 4,16) öğrenenlere göre “su” metaforuna yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Çatak (2015)’a göre inanç ve kültür dünyalarında “su” metaforu sonsuzluk ve bereketin kaynağı olarak algılanmaktadır. Destek hizmetleri kapsamında sunulan uygulamalar, 45 yaş üstü öğrenenlerin geçmiş deneyimlerine göre oldukça zengindir (Erdoğan ve Gümüş, 2023). Bu zenginlik ve erişilebilirlik durumundan dolayı 45 yaş üstü öğrenenlerin destek uygulamalarını “su” metaforlarını kullanarak algılaması anlamlıdır. Ayrıca, belirsizlik durumlarında 45 yaş üstü öğrenenlerin hissettiği yoksunluk duygusu daha şiddetli olabilmektedir. Bu durumda, yoksunluk hissiyatından kurtulmanın verdiği rahatlama ve yenilenme duygusu da “su” metaforlarına yönelik olumlu tutumları açıklamada anlamlıdır.

“İlk yardım” kategorisinde metaforlar geliştiren öğrenenlerin, yaşadıkları ani kaygı ve belirsizlik durumundan kurtulmak istediklerinde pasif bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durumda öğrenenler ilgili sorunları kendilerinin değil destek

personellerinin çözmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu araştırma sonucu, Çekerol (2009) ve Erdoğan (2022) tarafından aktarılan telefonla destek hizmetlerine yapılan milyonlarca başvurunun gerekçelerinden birini oluşturabilir. Cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve BİT kullanım düzeyleri “ilk yardım” metaforuna yönelik tutumlarda herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır. Bu durum, öğrenenlerin kriz anlarında benzer duygusal süreçleri deneyimlediklerini ve tepkilerinin de demografik özelliklerden bağımsız olarak benzeştiğini göstermektedir. İlk yardım metaforu kategorisinde öne çıkan bir diğer nokta ise zaman kavramıdır. Öğrenenler, kriz durumlarında bekledikleri desteğe zamanında ulaşamadıklarında tüm destek sistemine yönelik olumsuz tutum geliştirebilmektedirler.

“Ekipman” kategorisinde metaforlar geliştiren öğrenenler, herhangi bir etkileşim ihtiyacı hissetmeden ilgili uygulamalar yardımıyla sorunlarını çözebilen aktif birer kullanıcı profiline sahiptirler. Bu profildeki öğrenenler, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında ihtiyaç duydukları uygulamalara ulaşp sorunlarını kolaylıkla çözebilmektedirler. Açıköğretim Sistemi kapsamında bilgisayar ve İnternet tabanlı olarak sunulan onlarca destek uygulaması (Erdoğan ve Gümüş, 2023), “ekipman” metaforuna sahip öğrenenlerin sorunlarını bağımsızca çözmelerinde oldukça işlevseldir. “Ekipman” kategorisi (n=191) metafor ile nitel süreçte toplanan tüm metaforların 35%'ine karşılık gelmektedir ve nicel tutum anketinde en yüksek ortalamaya sahip metafor kategorisidir ($\bar{x}=4,86$). Mason (2018) da yaptığı metafor çalışmasında eğitsel teknolojilerin el emeği gerektiren bir ekipman olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularında bir başka dikkat çeken nokta “canlı” kategorisinde geliştirilen metaforların sayıca çok olmasıdır. “Canlı” metafor kategorisi (n=172) tüm metaforların 31,5%'ine karşılık gelmektedir ve nicel bulgulara göre ($\bar{x}: 4,70$) düzeyinde olumlu tutuma sahiptir. Bu kategoride öğrenenler sosyal etkileşim ve gelişim ihtiyacı hissetmektedirler. Gürses ve Kalkan (2017) tarafından Açıköğretime kayıtlı öğrenenlerin süreçleri nasıl algıladıklarına yönelik yapılan metafor analizi çalışmasında bu çalışmadaki sonuçlara benzer şekilde “aile” metaforunun yaygın olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Fidan (2017) ise uzaktan eğitim kavramına ilişkin yürüttüğü çalışmada “ağaç” metaforunun kullanıldığını ortaya koymuştur. Tuncay ve Özçınar (2009) tarafından uzaktan eğitim süreçlerine yönelik yürütülen çalışmada ise uzaktan eğitimciler için “rehber” metaforu geliştirilmiştir. İlgili çalışmalarda, bu araştırma kapsamında “canlı” kategorisi altında elde edilen bulgulara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Mason (2018) da yaptığı metafor

çalışmasında eğitsel teknolojilerin evrimsel süreçlere tabi biyolojik bir organizma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, Açıköğretim Sistemi tarafından sunulan yüz yüze ve telefonla destek hizmetleri, videokonferans uygulamaları ve çevrimiçi sosyal destek platformları (e-kantin, öğrenen toplulukları, tartışma forumları, vb.) sayesinde öğrenenlerin yaşadıkları sorunlar etkileşimli bir şekilde çözülebilmektedir. Alanyazında, öğrenenlerin diyalog ve etkileşim ihtiyaçlarına vurgu yapan çalışmalar (Holmberg, 1989; Sewart, 1993; Moore, 1993; Vygotsky, 1978) dikkate alındığında ilgili sonuçlar oldukça anlamlıdır.

“Canlı” metaforuna yönelik tutumlarda yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. 35 yaş ve üzeri ($\bar{x}$: 4,98; 5,04) öğrenenlerin tutumları 18-34 yaş grubu ($\bar{x}$: 4,51; 4,47) öğrenenlere göre daha olumludur. Kılınç (2017), Açıköğretim Sistemi Anadolum eKampüs sistemine yönelik memnuniyet düzeylerini araştırdığı çalışmada X kuşağının memnuniyet düzeylerinin Y kuşağından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Öztürk ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada Açıköğretim Sistemi Anadolum eKampüs uygulamasına yönelik memnuniyetin 35 yaş ve üzeri gruplarda daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. İlgili platformda eKantin, Tartışma Forumları, Canlı Dersler gibi etkileşimli pek çok destek ortamı bulunduğundan ilgili sonuçlar anlamlıdır.

Öğrenenlerin herhangi bir belirsizlik durumunda kurumsal destek hizmetleriyle iletişime geçtiğini gösteren bir diğer metafor kategorisi ise “kurumsal” kategorisidir. Bu kategori altında geliştirilen metaforlar (n=60) incelendiğinde öğrenenlerin ihtiyaç durumunda ilgili kurumlara başvurarak sorunlarına çözüm aradıkları görülmektedir. Süreçlerde üstlendikleri aktif roller dikkate alındığında bu metafor kategorilerine sahip öğrenenler, Knowles’in Yetişkin Öğrenmesi (1970) ve Otto Peters’in Post-Endüstriyel Çağda Öğrenen Profilleri yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilebilir. Hazırbulunuşluk, odaklanma, deneyimler geliştirme, benlik algısı, kimlik ihtiyacı, özerklik açılarından AUÖ süreçleri için oldukça avantajlı bir grubu oluşturmaktadırlar. Bu bulgular, Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrenenlerin özerklik algılarını açıklamada anlamlı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Öğrenen destek hizmetleri alanında yapılan çalışmalarda destek hizmetlerine yönelik kurumsallık yaklaşımı oldukça yaygındır. Buna göre, öğrenenlere destek kapsamında sunulacak hizmetler kurumsal süreçlerin birer çıktısı olarak kabul edilmektedir. Öğrenen destek hizmetleri; planlama, kaynakları geliştirme, yönlendirme, denetleme, vb.

uygulamaları hayata geçiren kurumsal yapılardır. Burada dikkate değer nokta, destek hizmeti sağlayıcılarının ilgili süreçleri “kurumsal” metaforu doğrultusunda planlamalarıdır (Sewart, 1993; Berge, 1995; Brindley, 1995; Thorpe, 2002; Keegan; 2003; Hülsmann, 2004; Shea, 2005). Ancak bu çalışma açıkça göstermektedir ki destek hizmetlerine yönelik uygulamaların yalnızca bir bölümü “kurumsal” metaforuyla algılanmaktadır.

Tablo 5.1’de, nicel aşamada elde edilen bulguların sonuçları görülmektedir, Tablo incelendiğinde cinsiyet, öğrenim durumu, BİT kullanım düzeyleri ve bazı yaş grupları arasında geliştirilen metafor kategorilerine yönelik tutumlarda farklılık görülmediği, öte yandan AOSDESTEK farkındalığı ve kullanım düzeylerinin metafor kategorilerine yönelik tutumların farklılaşmasına neden oldukları belirlenmiştir:

Tablo 5.1

Metafor Kategorilerine Yönelik Tutumları Gösteren Fark Tablosu

Metafor Kategorileri	Cinsiyet	Yaş Grupları	Öğrenim Durumu	BİT Düzeyleri	Farkındalık Düzeyleri	Kullanım Düzeyleri
Işık	-	Fark var	-	-	Fark var	Fark var
Su	-	Fark var	-	-	Fark var	Fark var
İlk yardım	-	-	-	-	Fark var	Fark var
Ekipman	-	-	-	-	Fark var	Fark var
Canlı	-	Fark var	-	-	Fark var	Fark var
Kurumsal	-	-	-	-	Fark var	Fark var

Destek hizmetlerine yönelik geliştirilen metafor kategorilerine ilişkin tutumların cinsiyet, yaş, BİT kullanım düzeyleri ve öğrenim durumları açısından benzerlik göstermesi şu şekilde açıklanabilir:

- Tüm öğrenenler eğitim hayatları boyunca benzer deneyimlere sahiptirler. Kayıttan mezuniyete kadar öğrenenlerin deneyimledikleri süreçler benzerdir; sonuç olarak ihtiyaç duydukları destek ve deneyimledikleri bilişsel ve duyuşsal süreçlerin de benzeştikleri söylenebilir,
- Öğrenenlerin deneyimledikleri eğitsel süreçlerde ihtiyaç duydukları destek hizmetleri de benzer olduğundan öğrenenlerin demografik özelliklerinden çok eğitsel sürecin yapısının destek uygulamalarına yönelik algıları şekillendirdiği belirlenmiştir,

- Demografik özellikler farklılaşsa da her öğrenen AOSDESTEK sistemi kapsamında ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerine erişebilmektedir. Bu nedenle, AOSDESTEK sisteminin yapısı ve destek hizmetlerinin çeşitliliği öğrenenlerin destek süreçlerine yönelik algılarını şekillendiren en önemli unsurlardır.

Öte yandan, Tablo 5.1 incelendiğinde AOSDESTEK sistemine yönelik farkındalığın ve sistemi kullanma düzeylerinin metafor kategorilerine yönelik tutumları farklılaştırdıkları görülmektedir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir:

- Destek kapsamında sunulan hizmetler ne kadar görünür ve kullanılabilir özelliklere sahipse öğrenenlerin sorunlarını çözebilme olanakları da o kadar yüksektir,
- Öğrenenler, bilgi sahibi oldukları uygulamaları etkili biçimde kullandıkları ölçüde sorunlarının üstesinden geldiklerini hissetmektedirler,
- Öğrenenler hangi destek hizmeti uygulamasına yönelik bilgi sahibi iseler ve hangi destek uygulamasından daha çok faydalandırsa süreçleri de o şekilde algıladıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, destek hizmetleri kapsamında görev alan tüm paydaşların destek uygulamaları planlama, geliştirme, uygulama süreçlerinde şu noktaları dikkate almaları gerekmektedir:

- Destek uygulamalarının tanıtımına yönelik proaktif iletişim stratejileri faydalı olabilir (Anderson, 2004; Simpson, 2008),
- Öğrenenlerin destek uygulaması kullanım olasılıklarını arttırmak için yeni ve farklı destek uygulamaları geliştirilebilir (Tait, 2000; Shea, 2005; Ryan, 2004; Thorpe, 2002),
- Metaforlar görselleştirilebilir araçlar oldukları için destek uygulamalarına yönelik geliştirilecek görsel ve işitsel eklentilerle kullanıcıların psikolojik ve bilişsel deneyimlerine katkı sağlanabilir (Fırat, 2012; Weller, 2022),
- Destek hizmetlerinin kapsamının sürekli gelişim halinde olduğunun farkında olan öğrenenler deneyimleri arttıkça metafor kategorilerine yönelik olumlu tutumları da artış gösterebilir (Steele ve Turmond, 2009; Anderson, 2004; Ryan, 2004),
- Etkili iletişim stratejileri kullanılarak, öğrenen bağımsızlığını destekleyen destek araçlarının tanıtımına yönelik çalışmalar yürütülebilir (Shea, 2005),

- Öğrenenler geleneksel destek hizmetlerine başvurduklarında daha basit ve erişilebilir destek araçlarına yönlendirilirse öğrenen özerkliğini destekleyen diğer metaforik algıların güçlendirilmesi sağlanabilir,
- Dolaşımda olan destek araçları yeniden gözden geçirilerek kullanım ve erişilebilirlik özellikleri geliştirilebilir (Hülsmann, 2004; Anderson, 2004),
- Etkileşimli ortamlar kullanılarak çevrimiçi destek hizmetleri sağlanabilir (Ryan, 2004, Keegan, 2003).

5.2 Tartışma

Metafor araştırması sonucunda elde edilen bulgular, AUÖ ve öğrenen destek hizmetleri alanında ortaya konan kuramlar çerçevesinde değerlendirilebilir. Araştırma sonucunda, destek hizmetlerine başvuru gerekçesinin öğrenenlerin yaşadıkları akademik ve duygusal zorluklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenenler, AUÖ süreçlerinde destek hizmetlerinden faydalandıklarında olumlu metaforlar geliştirirken, destek hizmetine rağmen sorunlarını çözemediklerinde olumsuz metaforları tercih etmişlerdir. Örneğin, “ışık” kategorisi altında aydınlanma araçlarına yönelik metaforlar yoğun bir şekilde geliştirilmiş olsa da “karanlık” metaforu da geliştirilmiştir; böylelikle “ışık” ve “aydınlanma” durumlarının yoksunluğu ifade edilmiştir. Bu özellikleriyle olumsuz metaforlar, bu çalışmanın sonuçlarını anlamlandırılmasında oldukça işlevsel olmuşlardır. Öğrenenlerin destek hizmetlerine erişimlerine rağmen sorunlarını çözemediklerinde olumsuz metafor geliştirme eğilimleri olduğu belirlenmiştir.

Kaleli -Yılmaz ve Güven (2015) tarafından yürütülen ve uzaktan eğitimle ders almış öğretmen adaylarının ilgili süreçlere yönelik metaforik algılarını araştırarak çalışmada teknik problemler, düşük aidiyet hissi, iletişim sorunları, vb. nedenlerden dolayı öğrenenlerin olumsuz algılara sahip oldukları ortaya konmuştur. Sonuç olarak, destek hizmetleri geliştirilirken öğrenen algılarının dikkate alınması gerekmektedir. Her ne kadar zengin ve farklı biçimlerde destek uygulamaları geliştirilse de öğrenenler kullanım zorlukları yaşadıklarında süreçleri olumsuz algılamakta ve bu olumsuz algılar destek uygulamalarıyla olan etkileşimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, destek hizmetlerinin öğrenenlerin eğitim yolculuklarındaki önemini ortaya koyması açısından yol göstericidir (Holmberg, 1989; Sewart, 1993).

Destek hizmetleri kapsamında sunulan hizmetler ve geliştirilen uygulamalar mali olanaklar ölçüsünde geliştirilmektedir. Açıköğretim Sistemi bağlamında yürütülen bu

araştırmanın sonuçları dikkate alınarak destek kapsamında sunulan hizmetler yeniden gözden geçirilmelidir. Maliyetleri yüksek ve işlevsiz uygulamalar tespit edilerek daha az maliyetle yeniden amaçlandırılabilir, bazı uygulamalar harmanlanarak yeniden sunulabilir veya tamamen uygulamadan kaldırılabilir (Hülsmann, 2004). “Ekipman” kategorisinde öğrenenler, sunulan destek uygulamalarını kullanarak sorunlarını çözebildikleri için personel harcamalarında maliyet azaltılabilir. Bu nedenle, kurum içerisindeki roller yeniden tanımlanarak optimum bir maliyetle maksimum destek hizmetleri memnuniyeti yaratmak olanaklıdır (Anderson, 2004).

Metaforik algıların araştırılması sonucunda elde edilen bulgular, öğrenenlere yönelik oldukça kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Destek uygulamaları tasarılırken öğrenen profillerinin iyi tanımlanması gerekmektedir; böylelikle her kurum, kendi bağlamını dikkate alarak öğrenen merkezli destek uygulamaları geliştirebilir (Hui, 1989; Sewart, 1993; Brindley, 1995; Tait, 2000). “Ekipman” ve “kurumsal” kategorileri, öğrenenlerin sorunlarını çözerken özerk davrandıklarını göstermiştir. Teknolojideki değişimler dikkate alınarak öğrenen özerkliğini teşvik edecek uygulamaların geliştirilmesi sayesinde öğrenenlerin destek hizmetlerini kişiselleştirmesine, kimlik hissiyatı oluşturmaya, yüksek bir motivasyona sahip olmasına olanak sağlayacak yenilikçi yaklaşımlar ortaya çıkarılabilir (Simpson, 2003; Thorpe, 2002).

“Canlı”, “kurumsal” ve “ilk yardım” kategorilerinde geliştirilen metaforlarda öğrenenlerin etkileşimli ortamlarda destek hizmetinden daha çok fayda sağladığı belirlenmiştir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak çok boyutlu ve sürekli, bütünlük, çevrimiçi ve anlık etkileşimleri olanaklı kılan destek uygulamaları geliştirilmelidir (Anderson, 2004; Keegan, 2003; Thorpe, 2002, Ryan, 2004). Destek hizmetleriyle doğrudan bir iletişime olanak sağlayan uygulamalar dışında Web ve mobil temelli uygulamalarla da farklı boyutlarda etkileşim imkanları sağlanmalıdır. Açıköğretim Sistemi tarafından sunulan dijital kimlik, chatbot, sosyal medya ortamları, e-destek sistemi, sanal asistan uygulamaları (Erdoğan ve Gümüş, 2023) öğrenenlerin geliştirdikleri metaforlar dikkate alınarak yeniden tasarlanabilir (Steele ve Turmond, 2009). “ilk yardım” kategorisinde öğrenenlerin hissettikleri ani kaygı ve belirsizlik durumlarını daha ortaya çıkmadan önlemek adına proaktif destek uygulamaları geliştirilebilir (Anderson, 2004).

Bu araştırma kapsamında elde edilen metafor kategorileri var olan destek uygulamaları ile karşılaştırılarak anlamlı sonuçlar üretilebilir. Buna göre, öğrenenlere sunulan destek uygulamalarının hangi metaforik çerçevede sunulduğu ortaya konabilirse destek kapsamında atılacak adımlar planlanabilir. Örneğin, uygulamadaki hizmetlerde “kurumsal” ve “ekipman” metaforları baskın ise diğer metafor kategorileri var olan uygulamalara eklenerek daha az maliyetle sorunlar çözülebilir. Bunun dışında destek hizmetleri uzmanları öğrenenlerin destek hizmetlerini algılama süreçlerine müdahale ederek “metafor aşılması” yapabilir. Örneğin, bir pedagojik yaklaşım olan “rizomatik öğrenmede” bitki köklerinin özel bir türü olan “rizomlarla” bir benzetim ilişkisi kurularak öğrenme süreçleri anlaşılır kılınmaya çalışılmıştır. Bitkilerin rizom kökleri nasıl gelişim gösteriyorsa rizomatik öğrenme süreçlerine katılan öğrenenler de benzer şekilde etkileşimlerle ve ortamdaki uygun bileşenlerden faydalanarak kendini geliştirme olanağına sahiptirler (Weller, 2022, s. 149-156). Benzer şekilde, kurumsal planlama süreçlerine metafor yaklaşımı dahil edilerek destek hizmeti tasarımlarında bir yol gösterici olarak kullanılabilir.

Ek olarak, hedef fenomenlere yönelik deneyimleri ve algıları şekillendirmede metaforlar kullanılabilir. Kültürel olarak aktarılan geleneksel metaforlara ek olarak öğrenenlerin zihinlerine yeni metaforlar entegre edilebilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 191-193). Böylelikle, öğrenenlerin destek uygulamaları ile ilgili deneyimleri de şekillendirilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, destek uygulamalarına yönelik yeni metaforlar aşılırken yürütülecek eş zamanlı süreçlerin sinir sisteminde bağ oluşumuna yardımcı ve tutarlı olmasını sağlamaktır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 316-318). Destek uygulamaları geliştirilirken görsel, işitsel, zihinsel ve duygusal süreçleri bir arada yürütebilecek ve öğrenenlerin metaforlarını şekillendirecek şekilde tasarlanması amaçlanabilir.

Destek hizmetleri kapsamında geliştirilecek uygulamaların tanıtım bilgileri, kullanım talimatları, ilerleme durumları, vb. eklentiler ile desteklenmesi durumunda ilgili uygulamaların “yol gösterici” özellikleri geliştirilerek kullanım kolaylığı sağlanabilir. Bu durumda öğrenenler, destek kapsamında hizmetlere başvurdıklarında daha rahat hareket edebileceklerinden “ışık” metaforunun taşıdığı anlam sayesinde hedeflerine kolaylıkla ulaşabileceklerdir. “Su” kategorisinde ise sunulan uygulamaların çokluğu ve erişim kolaylıkları sayesinde öğrenenler kendilerini ferahlamış ve yenilenmiş hissetmektedirler.

Destek uygulamaları geliştirilirken içerik olarak zenginliğe ve birbirleriyle bütünleşik biçimde çalışarak en ince ayrıntılara kadar kaynak sunabilme kapasitesine sahip olmaları amaçlanabilir. Ek olarak, metaforlar görselleştirilebilir araçlar olduklarından destek kapsamında geliştirilecek uygulamalar, öğrenenlerin bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarımlanabilir (Fırat, 2012; Weller, 2022). Uygulamalarda kullanılacak logolar, ikonlar, görsel araçlar bu sonuçlar ışığında yeniden tasarımlanabilir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre bir AOSDESTEK sistemi ekolojisi yaratılabilir. Destek hizmetleri planlayıcıları, kurumsal amaçları dikkate alarak katmanlı bir destek hizmeti programı düzenleyebilirler. Maliyet analizleri yapılarak sistemler bütünleşik hale getirilebilir ve insan kaynağına olan ihtiyaç en aza indirgenebilir. Bu amaçla öncelikle destek hizmetleri alan yazınındaki tartışmaları yapısal bir zemine oturtabilmek amacıyla destek hizmetleri bileşenleri detaylı bir şekilde çözümlenebilir. Destek hizmetleri geliştirilirken öğrenenlerin destek ihtiyaçlarını belirlemek oldukça önemlidir (Hui, 1989; Brindley, 1995; Tait, 2000; Simpson, 2003; Ryan, 2004). Öğrenenlerin farkında olmadıkları sorunların tespit edilmesi sonucunda olası kriz durumlarının önüne geçmek olanaklı hale gelebilecektir. Bu amaçla yürütülecek tahminleme çalışmaları oldukça önem arz etmektedir (Tinto, 1975; Anderson, 2004).

Öte yandan öğrenen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak var olan uygulamalar, insan kaynağı, finansman olanakları, zaman ve alt yapı kaynakları detaylı bir şekilde değerlendirilebilir ve kaynakların yersiz kullanımının önüne geçilebilir. İlgili alan yazında öğrenen desteği kapsamında sunulacak hizmetlerin finansman olanaklarıyla yakından ilişkili olduğunu tekrar eden pek çok yaklaşım bulunmaktadır (Sewart, 1993; Hülsmann, 2004; Anderson, 2004). Yapılan değerlendirmeler ayrıntılı bir şekilde raporlanması destek hizmeti kapsamında sorunları ve öncelikleri belirlenirken oldukça faydalı olabilir.

Öğrenenlerin destek ihtiyaçlarına yönelik sunulacak hizmetlerin kapsamını belirlemek ve öğrenenlerin destek uygulamalarından faydalanma biçimleri netleştirmek oldukça önemlidir. Destek uygulamaları planlanırken öğrenenlerin kendi başlarına mı yoksa yardımlı bir şekilde mi hizmet alacakları konusu netleştirilmelidir. Öğrenenlerin kendi başlarına destek uygulamalarından faydalanmaları hedefleniyorsa “ekipman” metaforu dikkate alınarak araçsal uygulamaların geliştirilmesi önem arz etmektedir. Eğer yardımlı bir şekilde destek almaları hedefleniyorsa ““kurumsal”, “canlı” ve “ilk yardım””

metaforları doğrultusunda destek uygulamaları geliştirilebilir (Berge, 1995). Bu durumda, öğrenenlerden beklenenler ve kurumsal hedefler destek hizmetinin kapsamını belirleyecektir.

Geliştirilecek destek uygulamalarında hangi teknik olanakların işe koşulacağının kararını vermek kurumsal açıdan oldukça önemlidir. Elde edilen metafor kategorileri hangi teknik yaklaşımın kullanılacağını belirlemede yardımcı olabilir. “Ekipman” metaforu dikkate alınarak geliştirilmiş bir destek uygulamasında kullanılacak teknik bileşenler, “canlı” metaforu kullanılarak geliştirilen uygulamalara göre farklı özelliklere sahip olacaktır. Ayrıca, “ışık” ve “su” gibi öğrenenlerin duygusal durumlarına etki eden metaforlar dikkate alındığında farklı teknik ihtiyaçlar ortaya çıkacaktır. Örneğin “ekipman” metafor kategorisi hedeflenerek geliştirilecek destek uygulamalarında basitlik, erişilebilirlik, sorun çözücülük, pratiklik, yenilikçilik, kişiselleştirme, vb. özellikler öncelik arz edecektir. Bu sayede öğrenenler bir sorunla karşılaştıklarında kendi başlarına hareket etme yeteneğine sahip olabileceklerdir. Sonuç olarak, kurumların hedef olarak belirledikleri metafor kategorisi, kullanılacak teknik araçların seçimini de etkileyecektir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğrenenler destek hizmetleriyle etkileşime geçtiklerinde psikolojik bazı süreçleri deneyimlemektedirler (Moore, 1993; Holmberg, 1989). “Işık”, “su” ve “ilk yardım” metaforlarında olduğu gibi aydınlanma, ferahlama, kriz durumundan kurtulma gibi duyuşsal süreçler ortaya çıkmaktadır. Destek uygulamalarının yapısından ziyade kullanıcıda yarattığı psikolojik etkiye vurgu yapan bu durum dikkate alınarak destek uygulamalarına eklenecek çeşitli görsel, işitsel eklentilere karar verilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda sunulacak destek hizmetlerinde, öğrenenlerin hangi destek aracını kullandığından bağımsız olarak deneyimlerin psikolojik boyutlarını güçlendirmek önemlidir. Sonuç olarak destek uygulamaları geliştirilirken öğrenenlerde ferahlama, aydınlanma, farkındalıkları artırma, vb. duygularını uyandırmak amaçlanabilir.

Araştırma sonuçları, öğrenenlerin destek hizmetleri uygulamalarını birer canlı olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu nedenle, geliştirilecek destek uygulamalarının planlaması yapılırken hangi sosyal araçların işe koşulacağını belirlemek önemlidir. Bu durumda kurumsal hedefler, öğrenenlerin destek ihtiyaçları ve mevcut kaynaklar dikkate alınarak destek uygulamalarına sosyal bir boyut eklenebilir. AOSDESTEK kapsamında geliştirilen etkileşimli uygulamalar sayesinde kurumsal süreçlere ihtiyaç duymadan

öğrenenler sorunlarının üstesinden gelebilmektedirler. Bu amaçla geliştirilecek etkileşimli ve dinamik destek ortamları sayesinde destek hizmetlerine yapılan başvurular azaltılabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrenenlerin destek uygulamalarına yönelik farkındalık ve kullanım düzeyleri, onların sistemle olan etkileşimlerini derinleştiren ve güçlendiren bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, destek uygulamaları tasarılırken hangi iletişimsel yaklaşımın kullanılacağına belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir (Brindley, 1995). Bu amaçla kurumlar, var olan ve geliştirilecek destek uygulamalarının tanınmasını ve deneyimlenmesini teşvik edecek iletişim stratejileri geliştirmelidir. Ayrıca, iletişim kanallarını açık tutarak mevcut deneyimlerin geliştirilmesi adına kesintisiz bir iletişimi hedeflemelidir (Sewart, 1993). Öte yandan kurumsal iletişim stratejileri geliştirilirken bu çalışma kapsamında elde edilen metafor kategorilerinin dikkate alınması önem arz etmektedir.

Destek hizmetleri kapsamında geliştirilecek uygulamalarda kullanılacak metaforik dil öğrenenlerin sistemle olan etkileşimlerini derinden etkileme yeteneğine sahiptir. Örneğin, Athabasca Üniversitesi'nin (2024) öğrenen destek hizmetleri sayfası incelendiğinde “Başarılı olmanıza yardımcı olmak için buradayız. Athabasca Üniversitesinde akademik yolculuğunuzu geliştirmek, refahınızı desteklemek, kapsayıcılığı teşvik etmek ve benzersiz kimliğinizi kutlamak için kaynakları keşfedin.” sloganıyla sistemin tanıtıldığı görülmektedir. Metaforlar kendilerini dil düzeyinde görünür kılan araçlar olduklarından (Lakoff ve Johnson, 2015), ilgili slogan incelendiğinde “ışık” metaforunun “akademik yolculuğu geliştirmek”; “su” metaforunun “kaynaklar ve kapsayıcılık”; “ilk yardım” metaforunun “yardımcı olmak”; “canlı” metaforunun “kimlik ve destek”; “ekipman” metaforunun “keşfedilecek kaynaklar” ve “kurumsal” metaforunun “buradayız” ifadeleri ile aktarıldığı görülmektedir.

Avustralya Açık Üniversiteleri (2024) ise “Eğitim çalışmalarınıza devam edebilmeniz için yolun her adımında sizi desteklemek için buradayız. Avustralya Açık Üniversiteleri'ne kaydolduktan sonra ve çevrimiçi eğitiminiz boyunca, ihtiyacınız olduğunda size yardım eli uzatacağız.” sloganı ile destek sistemlerini tanıtmaktadırlar. İlgili slogan metaforlar açısından incelendiğinde “ışık” metaforunun “eğitim çalışmalarına devam etmek, çevrimiçi eğitiminiz boyunca ve yolun her adımı”; “ilk yardım” metaforunun “yardım eli uzatmak” ve “kurumsal” metaforunun “buradayız ve

uzatacağız” ifadeleri ile aktarıldığı görülmektedir. Yukarıdaki örneklere benzer şekilde, tüm destek hizmeti birimlerinin öğrenenlerin metaforik algılarını dikkate alarak kendi sloganları ile sistemlerini tanıtmaya stratejisi geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen metafor kategorileri kullanılarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine yönelik bir destek hizmetleri sloganı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ChatGPT yapay zekâ yazılımına (2024) ilgili metafor kategorileri tanıtılarak bir destek hizmetleri tanıtım sloganı üretmesi istenmiştir. Bunun sonucunda “Eğitim yolculuğunuzda size rehberlik ediyor ve sınırsız bilgi kaynaklarıyla destek sağlıyoruz. İhtiyaç duyduğunuz her an yanınızdayız, sizin için özel olarak tasarlanmış destek araçlarıyla sürekli gelişim ve etkileşim içinde bir öğrenme deneyimi yaşıyoruz. Sorunlarınızı hızla çözebilmek için elinizin altında her zaman kullanabileceğiniz pratik destek araçları bulunuyor.” sloganı elde edilmiştir. İlgili tanıtım yazısı incelendiğinde bu çalışmada elde edilen tüm metafor kategorilerini içerdiği görülmektedir (Lakoff ve Johnson, 2015). Destek hizmetleri tasarlanırken, ilgili teknolojiler yardımıyla hangi metafor kategorisi hedeflenmişse o doğrultuda tanıtım yazıları oluşturabilmek olanaklıdır.

Destek hizmeti uygulamaları geliştirilirken hangi platformların destek hizmeti uygulaması için kullanılacağı, kurumun belirlediği metaforik yaklaşıma göre belirlenebilir. Aynı zamanda kullanılacak iletişim kaynakları ve eklentiler de yine ilgili metaforik yaklaşıma göre şekillenebilir. Alan yazında destek uygulamaları geliştirme süreçlerinin finansal olanaklarla yakından ilişkili olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Bu nedenle, hedef kitle çözümlemesi yapıldıktan ve ihtiyaçlar belirlendikten sonra var olan uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi oldukça önemlidir. Bu sayede sabit ve değişken maliyet analizleri dikkate alınarak var olan uygulamalar istendik amaçlar doğrultusunda yeniden amaçlandırılarak kullanılabilir (Hülsmann, 2004).

Geliştirilen uygulamaların tanıtılmasında ve deneyimlenmesinde ortaya çıkan iletişimsel sorunlar ayrıntılı bir şekilde irdelenebilir. Varsa alternatif iletişim kanalları kullanılarak ilgili uygulamaların hedef kitlenin tüm üyelerince deneyimlenmesinin yolları araştırılabilir. Destek hizmetleri uygulamalarının kullanılması sürecinde yer alan tüm paydaşlara sürece yönelik eğitimler verilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu sayede, farklı hizmet birimlerinde yer alan personelin farkındalıkları arttırılabilecektir (Steele ve Turmond, 2009). Ayrıca, süreçte görev alacak personelin destek uygulamalarına yönelik

iş birliği olanakları geliştirilecek ve ilgili süreçlerde sorumluluk alma bilinçleri yükseltilebilecektir (Shea, 2005).

Geliştirilen destek uygulamalarına yönelik sürekli değerlendirmeler yapılması önem arz etmektedir. Bu sayede, uygulamaların hedeflerle uyumlu çalışıp çalışmadığı ve belirlenen amaçlara hizmet edip etmediği kolaylıkla belirlenebilecektir. Bu amaçla ara değerlendirmeler ve son değerlendirme süreçleri işletilerek dinamik bir uygulama değerlendirme süreci ortaya konabilir ve gerekli ekleme ve çıkarmalar ile uygulamalar hedeflerle uyumlu hale getirilebilir. Dolaşıma sokulan destek uygulamalarına yönelik geri dönütler için iletişim kanalları sürekli açık tutulabilir. Bu amaçla kullanıcılardan iş birlikleri talep edilebilir ve sistem kayıtları, istatistikler, vb. kullanılarak uygulamaların periyodik olarak güncellenmesi amaçlanabilir.

5.3 Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar kullanılarak aşağıdaki alanlarda öneriler sunulabilir:

5.3.1 İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu çalışmada, Açıköğretim Sisteminde kayıtlı öğrenenlerin AOSDESTEK sistemine yönelik metaforik algıları araştırılmıştır. Açıköğretim Sisteminin farklı birimlerine yönelik (öğretim teknolojileri, ölçme değerlendirme sistemi, materyal tasarımı, vb.) benzer çalışmalar yürütülerek sistemin bütününe yönelik metaforik algılar ortaya çıkarılabilir.
- AOSDESTEK birimine yönelik metafor araştırmasında elde edilen bulgular ilgili alan özelinde yorumlansa da psikolojik, sosyolojik ve dilbilimsel yorumlar eklendiğinde ilgili sonuçların anlamlandırılma olanağı artabilir. Bu sebeple disiplinler arası çalışmalar, AUÖ süreçlerinin geliştirilmesinde oldukça faydalı olabilir.
- Benzer bir araştırmanın farklı ülkelerdeki öğrenenler üzerinde tekrarlanması ilgili sonuçların genellenebilirliği açısından yararlı olabilir.
- Benzer bir araştırmanın farklı öğrenen grupları (dezavantajlı gruplar, vb.) üzerinde tekrarlanması ilgili sonuçların genellenebilirliğine katkı sunabilir.
- Metaforlar görselleştirilebilir araçlar oldukları için çeşitli görsel uygulamalar üzerinde deneysel metaforik araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

- Metaforlar öğrenenlerin kurumla olan etkileşimlerini etkileyen araçlar olduklarından farklı kurumsal birimlere yönelik (halkla ilişkiler, tanıtım, imaj, kurumsal logolar, vb.) metafor araştırmaları yürütülebilir.
- AUÖ alanında geliştirilen etkileşim teorileri dikkate alınarak öğrenenlerin bağımsızlığını geliştirmeye yardımcı olacak metafor araştırmalarının yürütülmesi önerilebilir.

5.3.2 Uygulamaya yönelik öneriler

- Metaforlar, öğrenenlerin eğitsel süreçlerdeki etkileşimlerini derinden etkileyen araçlardır. Eğitim hizmetleri sağlayıcısı kurumun ve öğrenenlerin ilgili süreçlere yönelik farklı metaforik algılara sahip olması etkileşimi olumsuz etkileyebilir. Bu araştırma, bahsedilen sorunlar için bir çözüm önerisi sunmaktadır. AOSDESTEK kapsamında geliştirilen tüm hizmetler ilgili çalışmanın sonuçları dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir.
- AOSDESTEK sisteminin planlanma, geliştirme, tasarımlama, uygulama, vb. süreçlerinde görev alan tüm personele araştırma sonuçları kapsamında seminerler verilmesi önerilebilir.
- Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan metafor kategorilerinde (ekipman, kurumsal, vb.) öğrenenlerin özerk davrandıkları durumlar dikkat çekmektedir. Bu nedenle, öğrenenlerin metaforik algılarına yönelik reaktif ve proaktif müdahaleler ile ilgili süreçlerdeki özerklik algısını güçlendirecek uygulamalar geliştirilebilir.
- Metaforlar görselleştirilebilir araçlar oldukları için kurumsal süreçlere yönelik logo tasarımları, imaj çalışmaları yürütülerek iletişim sorunları en aza indirgenebilir.

KAYNAKÇA

- Agrawal, S. R. ve Ghosh, C. K. (2014). Inculcation of values for best practices in student support services in open and distance learning - The IGNOU experience. *Journal of Human Values*, 20(1), 95-111. <https://doi.org/10.1177/0971685813515596>
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akgün-Özbek, E. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmenin günümüzdeki durumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 154-165.
- Akşehirli, S. (2010, Ocak 29). *Çağdaş metafor teorisi*. Ege Edebiyat. <https://www.ege-edebiyat.org/wp/>
- Al-Luhaibi, A. E. K. (2017). *Dilde metafor ve yaratıcılık: Cümlelerin anlamında metaforun etkisi*. (Yayın Numarası: 488977) [Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Anadolu Üniversitesi (2024, Ekim). *Anadolu hakkında*. <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/anadolu-hakkinda/hakkinda>
- Anderson, T. (2004). Student services in a networked world. İçinde J.E. Brindley, C. Wative ve O. Zawacki-Richter (Ed.), *Learner support in open, distance and online learning environments* (s. 39-50). Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Athabasca Üniversitesi, (2024, Ekim). *Student support*. <https://www.athabascau.ca/student-support/index.html>
- Avustralya Açık Üniversiteleri, (2024, Eylül). *Your studies: Support*. <https://www.open.edu.au/your-studies/support>
- Aydın, O. ve Özdamar, N. (2020). Mobil öğrenme ve Türkiye’de Açıköğretim faaliyeti yapan üniversitelerin mobil öğrenme uygulamalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 113-154.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. (Yayın Numarası: 177265) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Backer, J.D. ve Schad, M. (2022). Understanding the lived experiences of online learners: Towards a framework for phenomenological research on distance education. *Online Learning*, 26(2), 296-322.
- Bağrıaçık-Yılmaz, A. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, January, 191–207. <https://orcid.org/0000-0002-9971-2440>
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara)*. (Yayın Numarası: 82164) [Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bayram, L. (2010). *Polis koleji öğrenci, öğretim elemanı ve idari çalışanlarının okullarına ilişkin metaforik algıları*. (Yayın Numarası: 279915) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Black, M. (1962). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Cornell University Press.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*. 15(1), s. 22-30.
- Bloom, B. vd. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, handbook 1: Cognitive domain*. David McKay.
- Bredeson, P.V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly*. 21 (1). 29-50.
- Brindley, J.E. (1995). Learners and learner services: The key to the future in distance education. İçinde J.M. Roberts ve E.M. Keough (Ed.) *Why the information highway? Lessons from open and distance learning* (s.102-25). Trifolium Books.
- Brindley, J.E. (2014). Learner support in online distance education: Essential and evolving. İçinde Olaf Zawacki-Richter ve Terry Anderson (Ed.). *Online Distance Education: Towards a Research Agenda* (s.287-310). AU Press
- Boers, F. ve Demecheleer, M. (1998). A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT Journal*, 52(3), 197-204. <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.197>

Boyle, F., Kwon, J., Ross, C. ve Simpson, O. (2010). Student-student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning*, 22(5), 115-30.

Bozkurt, A. (2013). Mega üniversitelerde öğrenci destek hizmetleri. *Akademik Bilişim*, 2013, 395-401.

Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Onrat-Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen-Ersoy, N., Goksel-Canbek, N., Dincer, G., Ari, S. ve Aydin, C. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009–2013. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınları

Choi, H. J. ve Park, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers & Education*, 116, 130-138.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. Continuum.

Çatak, A. (2015). Mevlânâ Celâleddin Rûmî'nin Mesnevi adlı eserinde su metaforu. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 35-65.

Çilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9173-2>

Cragg, B., Andrusyszyn, M. ve Fraser, J. (2005). Sources of support for women taking Professional programs by distance education. *Journal of Distance Education*, 26(1), 21-38.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. Beşir Demir, Çev.). Eğiten Kitap.

Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.

Çekerol, K. (2009). Uzaktan yüksek eğitimde kurumsal iletişim: Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretim sistemi kurumsal iletişim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1), 227-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19019/200663>

- Dare, L., Zapata, L. ve Thomas, A. (2005). Assessing the needs of distance learners: A student affairs perspective. *New Directions for Student Services*, 112(Winter), 39-54.
- Davidson, D. (1979). ‘What metaphors mean?’ İçinde S. Sacks (Ed.) *On metaphor*. University of Chicago Press.
- Erdoğan, E. (2022). Student support services in open and distance education during the Covid-19 period: A case of Anadolu University Open Education System. *2nd International Conference on Educational Technology and Online Learning*.
- Erdoğan, E. ve Gümüş, S. (2023). Açıköğretim Sisteminde öğrenci destek hizmetleri. İçinde Özgür, A.Z. vd. (Ed.), *Açıköğretim ile 40 Yıl*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ergen, B. ve Yelken, T. Y. (2015). İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39 (3), 509-527.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of blended learning’ students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.01.017>
- Fırat, M. (2012). *Eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının gezinim performansına etkileri*. (Yayın Numarası: 315453) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Fırat, M. (2019). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme* (1. Baskı). Nobel Yayınları.
- Gagne, R. (1974). *The condition of learning*. Holt, Rinehart ve Winston.
- Gaskell, A. (2009). Student satisfaction and retention: Are they connected? *Open Learning*, 24(3), 193-96.
- Genç, H. (2019). Uzaktan eğitimde kurumsal modeller ve öğrenen destek hizmetleri uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 29-48.
- Genç-Kumtepe, E., Toprak, E., Öztürk, A., Tuna Büyükköse, G., Kılınç, H. ve Aydın Menderis, İ. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresele bir model önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 5(3), 41-80.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference*. Pearson.

Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. (Yayın Numarası: 211693) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Gökcan, M. (2017). Karşılaştırmalı edebiyat bağlamında imgeler ve alegoriler: Suyun evrensel hikâyesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 650-657.

Gürses, G. ve Kalkan, B. (2017). Reading open education in the age of mankind: Reproduction of meaning in the derridean sense. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 77-95. <https://doi.org/10.17718/tojde.285717>

Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 115-129.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.

Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü* (18. Baskı). Remzi Kitabevi.

Herodotou, C., Hlostá, M., Boroowa, A., Rienties, B., Zdrahal, Z. ve Mangafa, C. (2019). Empowering online teachers through predictive learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3064-3079.

Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. Routledge.

Honeck, R.P., Riechmann, P. ve Hoffman, R.R. (1975). Semantic memory for metaphor: The conceptual base hypothesis. *Memory ve Cognition*. 3(4), 409-415.

Hui, H. W. (1989). Support for students in a distance learning programme – an experience with a course in Fashion and Clothing Manufacture, İçinde A. Tait (Ed.). Conference papers: *Interaction and Independence: Student Support in Distance Education and Open Learning*. (s. 129-141). Cambridge.

Hülsmann, T. (2004). The two-pronged attack on learner support: Costs and the centrifugal forces of convergence. İçinde J.E. Brindley, C. Waltive O. Zawacki-Richter (Ed.), *Learner support in open, distance and online learning environments* (s. 241-50). Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg.

- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/0013188960380106>
- Kaban, A. (2021). Determining teachers', students', and parents' perceptions of distance education through metaphors. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 245-264. <https://doi.org/10.46328/ijres.1316>
- Kaleli-Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299–322.
- Kasap, S. (2024, Mart 13). Açıköğretime kayıtlı öğrenci sayısı 2022-2023 akademik yılında 2 milyon 835 bin 686'ya düştü. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-acikogretime-kayitli-ogrenci-sayisi-2022-2023-akademik-yilinda-2-milyon-835-bin-686ya-dustu/>
- Kayabaş, İ. (2010). *Yapay zekâ sohbet ajanlarının uzaktan eğitimde öğrenci destek sistemi olarak kullanılabilirliği*. (Yayın Numarası: 263179) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Keast, D.A. (1997). Toward an effective model for implementing distance education programs. *The American Journal of Distance Education*, 11(2), 39-55.
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13–36. <http://doi.org/10.1080/0158791800010102>
- Keegan, D. (2003). *Pedagogy and support systems in e- learning*. Routledge.
- Kıyık-Kıcı, G., Demir, F.N., Özaydemir, N., Şahin, M.D., Akyıldız, M., Doruk-Şahin, Ö., Usta, İ. ve Karadağ, N. (2019). Açıköğretim sisteminde eğitim amaçlı radyo programlarının geliştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 9-28.
- Kılınç, H. (2017). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrenenlerinin Anadolium eKampus öğrenme yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin kuşaklar bağlamında incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 3(3), 104-124.
- Kittay, E.E (1987). *Metaphor: Its cognitive force and structure*. Clarendon.

- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.
- Kövecses, Z. (2010), *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kurubacak, G. (2020). *Teknoloji ve öğrenme birbirinden ayrılmaz bir bütüne gidiyor*. 12.11.2024 tarihinde <https://www.bthaber.com/teknoloji-ve-ogrenme-birbirinden-ayrilmaz-bir-butune-gidiyor/> adresinden erişilmiştir.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G.Y. Demir, Çev.; 2. Basım). İthaki Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2003)
- LaPadula, M. (2003). A comprehensive look at online student support services. *American Journal of Distance Education*, 17(2), 119-28.
- Levin, S. R. (1977). *The semantics of metaphor*. Johns Hopkins University Press.
- Mason, L. (2018). A critical metaphor analysis of educational technology research in the social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(3), 538–555.
- Mahlios, M., Massengill-Shaw, D. ve Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: A review across three studies. *Teachers and Teaching*, 16(1), 49–71. <https://doi.org/10.1080/13540600903475645>
- Merleau-Ponty, M. (2017). *Algının önceliği*. (Y. Yıldırım, Çev.; 1. Basım): Alfa Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1996)
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Mills, R. (2003). The centrality of learner support in open and distance learning: A paradigm shift in thinking. İçinde A. Tait ve R. Mills (Ed.). *Rethinking learner support in distance education: Change and continuity in an international context* (s. 102-113). Routledge/Falmer.

Moore, M. G. (2003). Learner support. *American Journal of Distance Education* , 17 (3), s. 141-143.

Moore, M.G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view of online learning*. Wadsworth.

Morgan, D.L. (1998). *The focus group guidebook*. SAGE.

Nsamba, A. ve Makoe, M. (2017). Evaluating quality of students' support services in open distance learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 91–103. <https://doi.org/10.17718/tojde.340391>

Oberg, H. ve Bell, A. (2012), Exploring phenomenology for researching lived experience in technology enhanced learning. İçinde Hodgson, V., Jones, C., de Laat, M., McConnell, D. , Ryberg, T. ve Sloep, P. (Ed.), *The Eighth International Conference on Networked Learning 2012*, (s. 203-210) , Maastricht School of Management, Maastricht.

Okopi, F. O. ve Ogunleye, B. O. (2016). Staff and students' assessment of quality of learner support services in the National Open University of Nigeria. *International Journal of Education, Science, Humanities, Mathematics and Environmental Studies*, 8 (1 ve 2), 138-153.

Öztürk, A., Kara, Y., Özkeskin, E. E. ve Uça Güneş, E. P. (2017). Açık ve uzaktan öğrenenlerin öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme malzemelerine ilişkin memnuniyet durumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 3(4), 81-107.

Perraton, H. (2000). *Open and distance learning in the developing world*. (2. Basım) Routledge.

Peters, O. (1993) Distance education in a postindustrial society. İçinde D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*, (s. 36-53). Routledge.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

Ryan, Y. (2004). Pushing the boundaries with online learner support. İçinde J.E. Brindley, C. Waltham O. Zawacki-Richter (Ed.), *Learner support in open, distance and online learning environments* (s. 125-34). Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 7(2), 281–326.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Anı Yayıncılık.

Sever, D., Atilgan, G. ve Atilgan, Y. O. (2021). The perceptions of gifted students about distance education: A metaphor Analysis. *International Technology and Education Journal*, 5(2), 55-66.

Sewart, D. (1993). Student support systems in distance education. *Open Learning*, 8 (3), s. 3-12.

Shea, P. (2005). Serving students online: Enhancing their learning experience. *New Directions for Student Services*, 112(Winter), 15-24.

Simonson, M. Smaldino, S. Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3. Baskı). Pearson Education.

Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning*. Kogan Page.

Simpson, O. (2004). The impact on retention of interventions to support distance learning students. *Open Learning*, 19(1), 79-95.

Simpson, O. (2008). Cost benefits of student retention policies and practices. İçinde W. Bramble ve S. Panda (Ed.), *Economics of distance and online learning* (s. 162-78). Routledge.

Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>

Simpson, O. (2016). *Student support services for success in open and distance learning*. CEMCA EdTech Notes.

Sipahioğlu, M. (2022). Distance education during the Covid-19 pandemic: Metaphorical beliefs of Turkish teachers. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1), 109-124. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6466542>

Steele, G.E. ve Thurmond, K.C. (2009). Academic advising in a virtual university. *New Directions for Higher Education*, 146, 85-95.

Şahin, Ş. ve Baturay, M.H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 177-192.

Şahin, T. (2018). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin tarihsel gelişimi (1982-2015)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şenyuva, E. ve Kaya, H. (2013). Metaphors for the Internet used by nursing students in Turkey: A qualitative research. *Euroasian Journal of Educational Research*, 50, 87-106.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15 (3), s. 287-299.

Tait, A. (2004). On institutional models and concepts of student support services: The case of the Open University UK. İçinde J.E. Brindley, C. Waltive O. Zawacki-Richter (Ed.), *Learner support in open, distance and online learning environments* (s. 205-17). Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: The challenge of collaborative online learning, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), 105-119, <https://doi.org/10.1080/02680510220146887a>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tuncay, N. ve Özçınar, Z. (2009). Distance education students' metaphors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2883-2888

UNESCO (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*. Division of Higher Education, UNESCO.

UNESCO (2023, Haziran 21). *UNESCO's education response to COVID-19*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives?hub=800>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weller, M. (2022). *Metaphors of Ed Tech*.
<https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993500.01>

Wolff, K. (2023). StudyNAVI - a guidance tool for prospective students. İçinde G. Ubachs (Ed.), *EADTU- Supporting Retention and Student Services in Online and Distance Education*. (s. 63-66).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*. 22, 127-138.

Zaltman, G. ve Zaltman, L. (2008). *Marketing metaphoria: What deep metaphors reveal about the minds of consumers*. Harvard Business School Press.

Zawacki-Richter, O., Backer, E. ve Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 21-50.

EKLER

EK-1. Görünüş ve Kapsam Geçerliği Alan Uzmanı Değerlendirme Formu

SorularYanıtlar22Ayarlar

Kapsam Geçerliği Değerlendirme Alan Uzmanı Formu

B **I** **U** **↔** **✂**

Değerli Katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'ne kayıtlı öğrencilerin Öğrenci Destek Hizmetlerine (AOSDESTEK) yönelik metaforik algılarının incelendiği bu doktora tezi çalışması için sizlerden araştırmanın nicel bölümü için destek talep etmekteyiz. Çalışma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. İlk aşamada, fenomenolojik bir yaklaşımla, Metafor Analizi Veri Toplama Formu kullanılarak öğrencilerden AOSDESTEK sistemine yönelik metaforlar elde edilmiş ve bu metaforların içerik analizleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen nitel analiz sonucunda öğrencilerin AOSDESTEK sistemini temelde "kaynak" fenomenini kullanarak aşağıdaki temalarla ilişkilendirerek algıladıkları ortaya konulmuştur. Öğrenci Destek Hizmetlerine ilişkin temalar ve bu temalara ilişkin algılar şunlardır:

Işık: Öğrencilerin kendilerini karanlıkta hissettikleri anda yollarını aydınlatan bir kaynak (örn. fener, meşale, ampul, güneş...vb.)

Su: Hayatın olmazsa olmazı su kaynakları (örn. su, can suyu, çeşme, derya, deniz, dere...vb.)

İlk Yardım: Kriz durumlarında ve ihtiyaç anında başvurulabilecek bir kaynak (örn. ambulans, hızır, acil yardım, merhem, ilaç, aspirin)

Ekipman: İhtiyaç duyduklarında alıp kullanabilecekleri donanım kaynakları (örn. kitap, yapay zeka, harita, şemsiye, stepne, robot, koltuk değneği, prospektüs, Google, araba...vb.)

Canlı: İnsan, bitki, hayvan gibi canlı varlıklar veya onların belirli bölümleri (örn. danışman, arkadaş, çınar, bebek, fidan, çiçek, devekuşu, co-pilot, ajan, asker, bilge, tohum...vb.)

Kurumsal: Kurumsal yapılar (örn. müşteri hizmetleri, öğrenci işleri, yazı işleri, çağrı merkezi, ticarethane, insan kaynakları...vb.)

SorularYanıtlar22Ayarlar

Araştırmanın nitel analiz aşamasının tamamlanmasının ardından dil uzmanları ve alan uzmanlarıyla bir odak grup görüşmesi yapılarak ilgili temalara yönelik maddeler oluşturulmuştur. Nicel aşamada, 7'li Likert tipi bir anket kullanılarak katılımcılara ilgili temaların kendilerini ifade etme düzeyleri sorularak, elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeyi, AOSDESTEK farkındalığı ve AOSDESTEK faydalanma düzeyleri alt boyutları dikkate alınarak betimsel analizleri yapılacaktır.

Bu formda siz değerli hocalarımızdan beklenen, alan ve dil uzmanları tarafından geliştirilen ve **7'li Likert tipi ankette** kullanılması planlanan maddeleri incelemeniz ve her tema için üç alternatif madde içerisinde **ilgili temaların amacını ve kapsamını en iyi yansıttığını düşündüğünüz ifadeyi** işaretlemenizdir. Bunun yanı sıra, maddelerle ilgili görüş ve önerileriniz için her madde altında **Diğer** bölümü eklenmiştir. Bu bölümü de işaretleyerek görüşlerinizi paylaşabilirsiniz.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Sercan ATAY
Anadolu Üni. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL
Anadolu Üni. Açıköğretim Fakültesi
Danışman Öğretim

E-posta *

Geçerli e-posta

Bu form e-posta topluyor. [Ayarları değiştir](#)

EK-1. Görünüş ve Kapsam Geçerliği Alan Uzmanı Değerlendirme Formu (Devam)

SorularYanıtlar22Ayarlar

Bölüm 2/2

Kapsam Geçerliği Alan Uzmanı Değerlendirme Formu

Bu bölümde, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK) birimine yönelik geliştirilen ifadelerden ilgili temayı **en iyi ifade eden** seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Gerekli gördüğünüz durumda "**Diğer**" seçeneğini de işaretleyerek kendi görüş ve önerilerinizi paylaşabilirsiniz.

Tüm ifadeler aşağıdaki **soru kökü** dikkate alınarak incelenecektir:

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK) benim için;

Işık *

☐ yol gösteren bir ışık kaynağı gibidir.

☐ eğitim serüvenimde yolumu aydınlatan bir ışık kaynağı gibidir.

☐ eğitim yolculuğumda bana rehberlik eden bir ışık kaynağı gibidir.

☐ Diğer...

SorularYanıtlar22Ayarlar

☐ Diğer...

Su *

☐ yanı başımdaki sonsuz bir su kaynağı gibidir.

☐ her an yanı başımda olan sonsuz bir su kaynağı gibidir.

☐ susuzluğumu giderebildiğim tükenmeyen bir su kaynağı gibidir.

☐ Diğer...

İlk Yardım *

☐ kriz anında hızlıca yardım alabildiğim bir ilk yardım kaynağı gibidir.

☐ zor durumda kaldığımda yanımda olan bir ilk yardım kaynağı gibidir.

☐ sorun yaşadığımda imdadıma yetişen bir ilk yardım kaynağı gibidir.

☐ Diğer...

EK-1. Görünüş ve Kapsam Geçerliği Alan Uzmanı Değerlendirme Formu (Devam)

Sorular

Yanıtlar

22

Ayarlar

Ekipman *

☐ her an elimin altında bulunan işe yarar bir ekipman gibidir.

☐ hızlıca kullanıp sorunlarımı çözdüğüm bir ekipman gibidir.

☐ doğru kullanıldığında etkili olabilen bir ekipman gibidir.

☐ Diğer...

Canlı *

☐ günden güne daha da yanımda olduğunu hissettiren canlı bir kaynak gibidir.

☐ gün be gün artan desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canlı bir kaynak gibidir.

☐ desteğinin kapsamı her gün gelişen canlı bir kaynak gibidir.

☐ Diğer...

Sorular

Yanıtlar

22

Ayarlar

Canlı *

☐ günden güne daha da yanımda olduğunu hissettiren canlı bir kaynak gibidir.

☐ gün be gün artan desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canlı bir kaynak gibidir.

☐ desteğinin kapsamı her gün gelişen canlı bir kaynak gibidir.

☐ Diğer...

Sorular

Yanıtlar

22

Ayarlar

Kurumsal *

☐ destek hizmeti sağlayan kurumsal bir kaynak gibidir.

☐ ihtiyaç anında çözüm üreten kurumsal bir kaynak gibidir.

☐ ihtiyacımı pratik bir şekilde karşılayan kurumsal bir kaynak gibidir.

☐ Diğer...

EK-2. Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi

Sorular

Yanıtlar

521

Ayarlar

Değerli Katılımcı

Bu anket, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetlerine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen doktora çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel amaç dışında KESİNLİKLE KULLANILMAYACAK olup, sizlere sunulan öğrenen destek hizmetlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmaya katılım tamamen **gönüllülük esasına** dayanmaktadır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olursa ya da daha fazla bilgi almak isterseniz araştırmacılara ulaşabilirsiniz.

Çalışma ortalama **4-5 dakika** sürecektir. Soruları dikkatlice okumanız ve doğru cevaplar vermeniz çalışmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Anketi tamamladıktan sonra **GÖNDER** butonuna basmanız gerekmektedir. Ayrıca zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

Öğr. Gör. Sercan ATAY

Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL

Sorular

Yanıtlar

521

Ayarlar

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde sizlerden cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, teknoloji kullanım düzeyi, destek hizmetlerinden faydalanma durumu ve destek hizmetleri farkındalık düzeyi konularında veriler toplanacaktır.

Cinsiyetiniz? *

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

Yaşınız? *

- ☐ 18-24
- ☐ 25-34
- ☐ 35-44
- ☐ 45-54
- ☐ 55-64
- ☐ 65+

EK-2. Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi (Devam)

Öğrenme Durumunuz? *

- ☐ İkinci Üniversite kapsamında bir ön lisans programında okuyorum.
- ☐ İkinci Üniversite kapsamında bir lisans programında okuyorum.
- ☐ İlk üniversitem, bir ön lisans programında okuyorum.
- ☐ İlk üniversitem, bir lisans programında okuyorum.

Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeyiniz nedir? *

- ☐ Temel
- ☐ İyi
- ☐ Çok iyi

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetlerine (AOSDESTEK, vb.) yönelik farkındalığınız ne seviyededir? *

- ☐ Hiç bilmiyorum.
- ☐ Az çok biliyorum.
- ☐ Fikrim yok.
- ☐ Biliyorum.
- ☐ Çok iyi biliyorum.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetlerinden (AOSDESTEK, vb.) faydalanma düzeyiniz nedir? *

- ☐ Hiç faydalanmadım.
- ☐ Az faydalandım.
- ☐ Fikrim yok.
- ☐ Faydalandım.
- ☐ Çok faydalandım.

EK-2. Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi (Devam)

Sorular

Yanıtlar

521

Ayarlar

Bölüm 3/3

İfadelerin Katılımcıları Temsil Düzeyleri



Bu bölümde, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi **Öğrenci Destek Hizmetlerine (AOSDESTEK)** yönelik geliştirilen aşağıdaki ifadelere katılım düzeyleriniz belirlenmeye çalışılacaktır.

Lütfen aşağıdaki ifadeleri **dikkatlice okuyunuz** ve 1-7 arasında **sizi en iyi temsil ettiğini düşündüğünüz ifadeyi** işaretleyiniz. 1-7 arasındaki rakamlar aşağıdaki ifadelerle karşılık gelmektedir:

- 1- Kesinlikle Katılmıyorum
- 2- Katılmıyorum
- 3- Pek Katılmıyorum
- 4- Kararsızım
- 5- Biraz Katılıyorum
- 6- Katılıyorum
- 7- Kesinlikle Katılıyorum

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi **Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK)** benim için;

*

eğitim yolculuğumda yolumu aydınlatan bir "ışık" kaynağı gibidir.

- ☐ 1- Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ 2- Katılmıyorum
- ☐ 3- Pek Katılmıyorum
- ☐ 4- Kararsızım
- ☐ 5- Biraz Katılıyorum
- ☐ 6- Katılıyorum
- ☐ 7- Kesinlikle Katılıyorum

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi **Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK)** benim için;

*

susuzluğumu giderebildiğim yanı başımda tükenmeyen bir "su" kaynağı gibidir.

- ☐ 1- Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ 2- Katılmıyorum
- ☐ 3- Pek Katılmıyorum
- ☐ 4- Kararsızım
- ☐ 5- Biraz Katılıyorum
- ☐ 6- Katılıyorum
- ☐ 7- Kesinlikle Katılıyorum

EK-2. Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi (Devam)

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi **Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK)** benim için; *

sorun yaşadığımda imdadıma yetişen bir "ilk yardım" kaynağı gibidir.

- ☐ 1- Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ 2- Katılmıyorum
- ☐ 3- Pek Katılmıyorum
- ☐ 4- Kararsızım
- ☐ 5- Biraz Katılıyorum
- ☐ 6- Katılıyorum
- ☐ 7- Kesinlikle Katılıyorum

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi **Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK)** benim için; *

her an elimin altında bulunan işe yarar bir "ekipman" gibidir.

- ☐ 1- Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ 2- Katılmıyorum
- ☐ 3- Pek Katılmıyorum
- ☐ 4- Kararsızım
- ☐ 5- Biraz Katılıyorum
- ☐ 6- Katılıyorum
- ☐ 7- Kesinlikle Katılıyorum

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi **Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK)** benim için; *

her gün gelişen desteğiyle yanımda olan "canlı" bir kaynak gibidir.

- ☐ 1- Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ 2- Katılmıyorum
- ☐ 3- Pek Katılmıyorum
- ☐ 4- Kararsızım
- ☐ 5- Biraz Katılıyorum
- ☐ 6- Katılıyorum
- ☐ 7- Kesinlikle Katılıyorum

EK-2. Metafor Kategorilerine Yönelik Tutum Anketi (Devam)

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi **Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK)** benim için; *

bu soruyu okuyorsanız "kararsızım"ı işaretleyiniz.

- ☐ 1- Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ 2- Katılmıyorum
- ☐ 3- Pek Katılmıyorum
- ☐ 4- Kararsızım
- ☐ 5- Biraz Katılıyorum
- ☐ 6- Katılıyorum
- ☐ 7- Kesinlikle Katılıyorum

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi **Öğrenci Destek Hizmetleri (AOSDESTEK)** benim için; *

ihtiyaç anında destek hizmeti alabildiğim "kurumsal" bir kaynak gibidir.

- ☐ 1- Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ 2- Katılmıyorum
- ☐ 3- Pek Katılmıyorum
- ☐ 4- Kararsızım
- ☐ 5- Biraz Katılıyorum
- ☐ 6- Katılıyorum
- ☐ 7- Kesinlikle Katılıyorum

EK-3. Metafor Analizi Veri Toplama Formu

Sorular Yanıtlar 1.917 Ayarlar

Değerli Katılımcı

Bu anket, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetlerine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen doktora çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel amaç dışında KESİNLİKLE KULLANILMAYACAK olup, sizlere sunulan öğrenen destek hizmetlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmaya katılım tamamen **gönüllülük esasına** dayanmaktadır. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olursa ya da daha fazla bilgi almak isterseniz araştırmacılara ulaşabilirsiniz.

Çalışma ortalama **5-6 dakika** sürecektir. Anketi tamamladıktan sonra **GÖNDER** butonuna basmanız gerekmektedir. Ayıracığınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

Öğr. Gör. Sercan ATAY

Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum. *

☐ Evet

Bölüm 3/3

Metaforlar

Bu bölümde, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetlerini (AOSDESTEK, vb.) hangi metaforlar yardımıyla anladığınıza yönelik bilgiler toplanacaktır.

Metaforlar, herhangi bir şeyi başka bir şey üzerinden anlamamıza yardımcı olan araçlardır. İlk aşamada Açıköğretim Sistemi Öğrenen Destek Hizmetlerine yönelik bir metafor geliştirmeniz beklenmektedir; sonrasında ise bunun gerekçesini kısaca açıklamanız beklenmektedir. Aşağıdaki örnekler size yardımcı olacaktır.

Örnekler:

1. Öğrenen Destek Hizmetleri angarya gibidir, çünkü başvurursun ama kişiye yardımcı olmaz.
2. Öğrenen Destek Hizmetleri ağaç gibidir, çünkü her gün büyür ve bize daha çok hizmet eder.

Açıköğretim Fakültesi Öğrenen Destek Hizmetleri (AOSDESTEK, vb.) ----- gibidir. Boşluğu kendinize göre ve uygun olarak tanımlayan ifadeyi aşağıya yazarak tamamlayın (**Bir veya iki kavram ile** tamamlayabilirsiniz. Açıklamadaki örneklere bakabilirsiniz).

Kısa yanıt metni

Çünkü ----- . Boşluğa yukarıda verdiğiniz yanıtı açıklayan bir **CÜMLE** yazınız (Açıklamadaki örneklere bakabilirsiniz).

Uzun yanıt metni

EK-4. Açıköğretim Fakültesi Anket Uygulama İzin Formu

Ana.Üni.: 17.05.2023-525863



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Açıköğretim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-25130394-604.99-525863
Konu : Anket Çalışması

17.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Fakültemiz öğretim üyelerinden Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL ekte yer alan dilekçesiyle, danışmanlığını yaptığı Sercan ATAY'ın doktora tez araştırmasına ilişkin hazırladığı ve <https://forms.gle/nccr45UED43seWFc6> bağlantısından erişilebilecek olan anketin, Açıköğretim Sistemi web sayfasında yayınlanarak uygulanmasının sağlanmasını talep etmektedir.

Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL'ın hazırladığı anketin, Açıköğretim Sistemi web sayfasında yayınlanarak uygulanmasının sağlanması, Etik Kurul İzin Belgesinde belirtilen bilgi ve taahhütler kapsamında kalmak kaydıyla, Dekanlığınızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. İlker USTA
Dekan Yardımcısı

Ek: Dilekçe ve Eki

Dağıtım:
Gereği:
Açıköğretim Fakültesi Merkez Büro
Yöneticiliğine

Bilgi:
Sayın Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL

Bu

EK-5. Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 03.04.2023

Protokol No: 511068

Tarih: 02.05.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Öğrenen Destek Hizmetlerine Yönelik Bir Metafor Analizi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Berrin ÖZKANAL
TEZ YAZARI:	Sercan ATAY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sercan Atay

Yabancı Dil : İngilizce, Almanca, Rusça

Yayınları:

Çubukçu, F., Atay, S., (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması, *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 8-20.

Bilimsel Faaliyetleri:

2019, Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Konferansı, Katılımcı

2021, TÜBİTAK 2237/A, Bireyselleştirilmiş E-Öğrenme Ortamlarının Tasarımı ve E-Öğrenmede Yeni Eğilimler Semineri

Ödülleri:

TÜBİTAK 2211 Genel Yurt içi Doktora Bursiyeri